

## Introduzione

Primavera 1997, sono i primi giorni del mio primo, vero, lavoro. Ci arrivo dopo alcuni mesi di un corso di formazione rivolto alla creazione di figure di “operatore socio-assistenziale con funzioni di progettazione e lavoro di rete”. E dopo alcuni anni di studi universitari a Lettere Moderne che si erano tristemente arenati.

Qui infatti iniziò lo scollamento tra la motivazione intrinseca che mi aveva sostenuto fino ad allora e l'approccio accademico classico: tra il delicato emergere giovanile di talenti non ancora riconosciuti e la rigida codificazione di un sapere accademico, che non permetteva, se non addirittura soffocava la naturale espressione della mia Essenza Cognitiva ed emozionale. Nonostante i buoni risultati notavo una crescente difficoltà a mantenere un ritmo costante nello studio che ogni esame presupponeva...quasi un inconscio atto preparatorio a ciò che in effetti accade. Per un allora indefinibile “patto di lealtà” familiare, di cui oggi ben comprendo il significato animico riconobbi la necessità di procurarmi un impiego che mi permettesse di rendermi autonoma agli occhi dei miei genitori e al tempo stesso mi garantisse la libertà di intraprendere eventualmente anche altri percorsi formativi, che meglio si attagliassero alle mie attitudini e a quel mio Sentire che da sempre mi accompagnava come un qualcosa di non ancora ben definito, ma che nel contempo era così potente da risorgere sempre e comunque in me. Oggi, in uno sguardo retrospettivo, so essere questo Sentire “en- theós”.

A quei tempi il personale livello di consapevolezza non mi permetteva ancora di leggere con la giusta prospettiva il processo in atto. L'unica soluzione fu quella di lasciare in una sorta di sospensione il percorso accademico, che poi ripresi a fasi alterne spinta, negli anni successivi, da un

conflitto interiore, che scaturiva dal contrasto tra i numerosi altri che “mi vedevano portata” ad intraprendere il percorso umanistico-letterario e il mio intimo anelito.

Il mio processo vitale di ricerca attraversa il campo educativo ed eccomi quindi a svolgere ruoli, compiti, mansioni che mi consentono di arrivare gradualmente a capire da dove nascono le scelte, gli stili individuali, le passioni e le attitudini. Sempre più chiara diviene la mission: trasformare il mero insegnamento nell'arte della Maestria con l'idealità di non voler mai lasciare segni, ma di voler offrire opportunità di espressione a quell'unicità che essa sola rende tutti straordinari e che individua nella preziosità della Relazione la possibilità del cambiamento: o si cambia insieme o non cambia mai nulla...

Il campo di intervento lavorativo non è dei più semplici, questo mi appare chiaro fin da subito: si tratta infatti di un lavoro che mi pone faccia a faccia con l'handicap o, come avrei imparato più tardi, con la disabilità; con ciò che in genere non viene considerato “**normale**”( la norma del male, come avrei avuto modo di imparare in seguito); con il diverso, l'altro da noi, come se potesse esistere una linea di demarcazione tra chi è conforme e chi è deforme.

É un impatto violento che mi ritrovo ad affrontare senza protezioni e sprovvista di competenze adeguate che avrebbero richiesto un tempo formativo molto più dilatato e intenso. Solo più tardi avrei realizzato che solo un' importante e continuativa esperienza poteva sostenere l'urto di questa professione e che solamente un talento animico e l'Intuizione di uno Spirito originario mai sopito avrebbe permesso, reso umanamente possibile l'instaurarsi con questi ragazzi e ragazze quel rapporto empatico che tutto fa fluire nella connessione.

Non so ancora se potrà essere il **mio** lavoro, se potrò farcela, perché i temi con cui mi sarei dovuta misurare, già durante i mesi della formazione, mi

sono subito apparsi molto forti e duri da trattare.

Ci provo. Mi do tre mesi di tempo, stabilisco in un silenzioso patto con me stessa, e poi decido.

E' il lavoro con cui mi sto ancora misurando. E' quello che ha fatto da volano e da propulsore e si è intimamente intrecciato con tutto un percorso di ricerca e di crescita interiore. E' stato ed è il lavoro, ma farei meglio a dire mestiere, che ha dato voce ed ha permesso di realizzare una personale attitudine ed un **talento** (=tale é dentro) che per me è quello appunto della Maestria che non tratta di allievi bensì di maestri in una dimensione democratica ed olistica. Con questo non intendo certo un punto di arrivo, ma una continua e costante ricerca, un continuo porsi domande, e un tentare risposte. Risposte a bisogni, necessità, esigenze apparentemente dell' "altro", di quello che in genere viene definito "utente", ma in buona sostanza si è trattato di una ricerca di risposte a domande che appartenevano anche a me nel continuo gioco degli specchi della riflessività e del superamento dei limiti.

Di quei primi giorni e di tutto quel nuovo mondo che si andava via via disvelando mi è rimasta in mente una scena in particolare.

Avevo iniziato ad occuparmi di alcuni ragazzi affetti da patologie (?) molto gravi, autistici e psicotici con comportamenti spesso aggressivi, e con ritardi cognitivi altrettanto gravi, così mi erano stati descritti. Una mattina un mio collega ed io li accompagnamo dall'alloggio presso il quale abitavano al centro diurno che frequentavano al mattino: si trattava molto semplicemente di percorrere qualche isolato della città con un furgoncino. I ragazzi salgono sul furgone e ci avviamo. Dopo alcuni minuti improvvisamente uno dei tre inizia ad innervosirsi, si agita, piange, e tenta di aggredire mordendolo quello seduto accanto a lui. Il collega non perde la calma, ferma il furgone, scende e intanto prova a tranquillizzarlo; io non capisco bene né quello che

sta accadendo, né come devo comportarmi, mi rendo conto che è necessario modificare la disposizione dei posti a sedere per poter proseguire il tragitto in sicurezza. Nel corso di questi spostamenti uno dei tre “ragazzoni”, il più vivace approfitta di una mia distrazione e inizia a correre intorno al furgone, e io dietro, a tentare di acchiapparlo ed evitare che finisca in mezzo alla strada, il tutto mentre lui ridacchiava divertito e ignaro del possibile pericolo. A lato della strada si trovava un giovane operaio, impegnato a scavare un buco nell'asfalto con il martello pneumatico. Si rende conto della scena, interrompe per un momento la sua opera di scavo e si rivolge a me, serio : “ Certo che anche voi gavè un lavor...” duro intendeva...e detto da uno con un martello pneumatico in mano ne rende pienamente l'idea.

A distanza di anni mi fa ancora molto sorridere quel momento, e anche riflettere sulla genuina verità di quelle parole: in fondo, in maniere e declinazioni diverse, siamo tutti operai, prestatori d'opera co-creativa.

Ma l'opera co - creativa esige Conoscenza e Ri - Conoscenza.

Cosa Fare Per ?

## Capitolo 1

### Il conoscere dell'esperienza e l'esperienza del conoscere

#### 1.1 Il lavoro nei gruppi appartamento

E qui inizia la mia esperienza, in una dimensione di “famiglia”, ma non più vista come “fame che umilia”, ossia come gruppo di individui, di parenti che non riescono più a dare il nutrimento (di qui la fame), il sostegno necessario e adeguato a quelli dei loro membri che si dimostrano in particolare difficoltà. Si tratta invece del tentativo di fornire a questi individui un'alternativa, una possibilità di vita diversa in una dimensione per alcuni aspetti “familiare”, nel senso di una sistemazione abitativa e di vita quotidiana simile a quella che in genere si conduce nella nostra società, (con una propria casa, gli oggetti e le abitudini personali, ecc.), ma nella quale ai membri della famiglia di origine, appunto, si sono sostituiti delle figure “altre”: quelle degli educatori, o come ci definivamo all'epoca, (mi riferisco ad alcuni lustri fa), più genericamente, “operatori”.

Con questo termine si intendeva operatori del sociale, accezione anch'essa abbastanza generica, ma che ci permetteva un ampio campo d'azione, ed anche un immediato collegamento con il termine “operaio”, ossia con quel “saper fare” un po' di tutto, che è poi l'attitudine necessaria alla vita quotidiana di ciascuno di noi.

A livello individuale, in attesa di trovare, anzi di ri - scoprire (giacché a livello di talento ancora inespresso era già presente), uno stile di intervento, un modo di “stare” con quei ragazzi così difficili e impegnativi intuì l'opportunità di utilizzare ciò che vedevo essere funzionale nel modo di lavorare dei miei colleghi.

Una delle prime lezioni in questo senso mi sono arrivate proprio da uno di questi ultimi, ed il messaggio è stato: rallenta, fermati. Guarda e ascolta. Soprattutto senti. Stai.

Sono parole e concetti ai quali possono sottostare mondi interi, lavori di ricerca e di riflessione di anni, possiedono una profondità che appena adesso riesco ad intravedere e, appunto a **sentire**.

A quel tempo mi pareva impensabile o peggio inutile, lo **stare** senza il **fare**. La misura della mia efficienza, della mia efficacia e quindi anche della mia adeguatezza era data appunto, dalla quantità delle cose fatte, delle azioni compiute. Se il compierle comportava anche uno sforzo, tanto meglio, quella sarebbe stata la prova inconfutabile della validità di quanto era stato intrapreso.

Quanti **errori**... (intesi come errare, ossia andare alla ricerca...della cosa giusta, di quella che risuona come tale).

Ma cosa mi risuonava allora?

Il timore del dolore fisico (a lavorare in realtà di quel tipo e con un "utenza" così grave si potevano pigliare anche botte) solo in parte, non era una mia preoccupazione urgente.

Il riuscire in qualche modo a stabilire una relazione significativa con quei ragazzi, quella poteva essere la chiave per riuscire a stare in quel contesto, e riuscire bene.

Una relazione, di qualsiasi tipo, implica necessariamente una conoscenza, un'osservazione attenta e partecipe di ciò che si ha di fronte, e qui tornano nuovamente in campo le sfere dello stare e del sentire. Per poter veramente stare accanto a stare e a sentire un individuo affetto da un ritardo gravissimo, e da un altrettanto grave difficoltà dell'attenzione (ipercinetico?) in continua e costante corsa e rin - corsa di tutti gli stimoli e gli input del mondo esterno (per non parlare del suo di mondo, quello interno... di cui ben poco era possibile intravedere, dati anche i grossi limiti

nell'espressione del linguaggio verbale) è stato fondamentale ridurre e rallentare il mio agire e soprattutto il pensare.

Come si può chiedere a qualcuno di stare seduto, poniamo, se contemporaneamente ci si muove in modo incessante? O si intraprendono due o tre azioni diverse, senza portarne a termine nessuna, e allo stesso tempo chiedere al nostro interlocutore di stare fermo, seduto, e magari di completare i compiti di matematica assegnati per casa?

Sto pensando a quanto avviene mediamente dentro le nostre case, con i nostri figli, a cui chiediamo attenzione e coerenza in comportamenti che noi siamo i primi a disattendere.

In che altro modo iniziano ad apprendere i bambini se non per imitazione? Fanno quello che vedono fare all' "adulità" che hanno intorno, e dicono quello che sentono dire sempre.

Il ragazzo di cui parlavo prima non ha fatto altro che portare all'evidenza questa semplice (ma per niente banale) dinamica, nel suo essere rimasto in qualche modo "bambino" all'interno delle proprie difficoltà e di quella che in genere viene definita come malattia o patologia.

Quello che non mi era ancora chiaro era il mio ruolo di adulto, e il complesso e delicato gioco di specchi che si stava creando man mano che la nostra reciproca conoscenza progrediva, complice anche l'età anagrafica, essendo praticamente coetanea del ragazzo in questione.

Questo senso dell'handicappato (disabile) perennemente imprigionato in una dimensione di "bambinità", per cui risulta più facile da approcciare, da accettare e anche da trattare, con una sorta di indulgenza edulcorata e un po' falsa, fa parte di un certo pensiero medio comune. Lo stesso che fa dire alla vecchietta che si incrocia per strada, mentre appunto si sta lavorando con questo genere di ragazzi in difficoltà : "ma che bravi che siete...siete proprio degli angeli..." non si capisce bene se riferito agli educatori oppure ai ragazzi che sono seguiti.

Ora alcuni loro aspetti sono e rimangono anche genuinamente bambini, uniti però ad una serie di esperienze del corpo fisico e in parte del corpo mentale, che con la loro età anagrafica effettiva sono strettamente correlate. A ciò si deve aggiungere un rispetto nella relazione, conseguente proprio a quell'età anagrafica che essi portano con sé.

Altra tematica che ben presto mi trovai ad approcciare fu quella della **vergogna** (= intesa come verità portata alla gogna, messa cioè alla berlina).

Le riflessioni fin qui descritte potevano anche trovare un loro luogo di espressione e di messa in pratica finché si rimaneva entro i limiti, entro il perimetro della comunità intesa proprio come spazio fisico, come “mura” di luogo domestico e familiare. Una volta usciti all'esterno, nel mondo della cosiddetta società civile, nel fuori casa, tutto diventa più complesso e difficile da gestire. In primo luogo l'educatore si trova ad essere il primissimo, e spesso unico filtro tra i ragazzi che segue e tutto il resto, in primis gli altri individui che si incontrano “fuori”. Secondariamente si tratta in qualche modo di giustificare, se non proprio spiegare la bizzarria e l'elemento di stranezza dei loro comportamenti. E' in questa intersezione di dinamiche tra il dentro e il fuori, il socialmente accettabile e quello che non lo è, che si inserisce il tema della vergogna, di questa verità portata fuori, in qualche modo esibita. La verità in sé non ha mai costituito un problema, per quanto mi riguarda, dal momento che ognuno è ciò che è: anche il cosiddetto “**mostro**”, quello cioè capace delle azioni più tremende non fa altro che “**mostrare**”, far vedere appunto agli altri, all'esterno, sia esso un sistema familiare o un gruppo di individui più esteso, ciò che non va bene, ciò che è da modificare e da migliorare all'interno del sistema stesso.

I problemi, le difficoltà, per me si ponevano nel momento dell'interazione con l'esterno, ossia nel momento in cui la verità di certi modi di essere rischiava di diventare bizzarra, ridicola, pericolosa a volte. Alcuni esempi: grida e corse all'interno della sala d'aspetto di un ospedale; berretti tolti dalle



teste di ignari passanti; specchietti di automobili in sosta divelti e lanciati in mezzo alla strada; il denudarsi in pubblico.... Tutto questo (e molto altro) una volta superata la reazione di sgomento e di imbarazzo iniziale, mi ha permesso di superare quel senso di “messa alla gogna” che, forse, non riguardava tanto l'azione in sé, quanto piuttosto il giudizio degli altri sulla mia capacità di intervenire e di prevenire azioni di tal genere. La vergogna aveva a che fare in ultima analisi con il mio senso di inadeguatezza, come persona e soprattutto, in quei frangenti, come professionista. Ebbene, l'azione del “mostro” ha avuto i suoi effetti positivi anche sull'educatore, al quale ha permesso di superare quel senso di vergogna ormai lontano anche nella memoria.

Questo genere di riflessioni sono possibili a posteriori, quando cioè si esce da quel sistema (si cambia lavoro o tipo di incarico all'interno del medesimo lavoro), o in alcune situazioni privilegiate di scambio con i colleghi mentre si sta ancora operando. Mi riferisco alle riunioni di scambio e di verifica con l'equipe impiegata in questo genere di servizi, o comunque nei momenti (abbastanza rari) di pausa e di calma rispetto alle incombenze della quotidianità. Un po' come avviene tra genitori dopo che si sono messi i bambini a letto... Si tratta cioè di momenti di dialogo e di condivisione sia formalizzati che informali.

Ciò che li contraddistingue e che li rende proficui è comunque la possibilità della **comunicazione** (= la comunione, cioè l'intento comune nell'azione) e la condivisione.

In ultima analisi la chiave dell'intervento educativo di quel periodo, procedendo per tentativi ed errori, per messe alla prova umane e professionali, sempre sotto il comune denominatore di un buon senso “medio comune”, è stata (ed è tuttora) quella della centralità della relazione

con gli individui: in primo luogo le persone per cui si lavorava, e in seconda istanza le persone assieme alle quali si lavorava, nei termini di un'efficace comunicazione e condivisione, sempre nel rispetto delle peculiarità individuali.

Con “centralità della relazione” intendo la capacità e la disponibilità a mettersi in gioco allo scopo di costruire una relazione significativa, che possa permettere un ri - conoscenza reciproco, in questo caso tra utente ed operatore, tra “aiutante” ed “aiutato”, in un continuo scambio reciproco, spesso anche di ruoli e quindi di insegnamenti.

Ciò che ha permesso il riconoscimento reciproco è stata quell'accoglienza , quell'**esserci**, anche e soprattutto nei momenti peggiori, quelli di maggior crisi, quelli in cui emerge tutto il malessere, tutta la difficoltà presenti in potenza, e in questi casi in atto in ciascuno di noi.

In questo modo si sviluppa una sorta di “complicità” tra gli individui, si stabilisce un tacito accordo, che è poi quello che pone le basi per il riconoscimento reciproco, e che trae la sua origine da questo esserci stati, aver visto e aver continuato ad esserci.

La frustrazione maggiore in questo tipo di interventi trae spesso la sua origine dal non riuscire a percepire il cambiamento, specie nel senso del raggiungimento degli obiettivi, anche minimi, che ci si è posti. Questo avviene in particolar modo quando il campo di intervento ha a che fare con elementi di disagio e di difficoltà gravi, per cui riuscire a cogliere un miglioramento, anche minimo, risulta quasi impossibile. I vari processi, e le direzioni che essi prenderanno (a volte anche del tutto inaspettate) si sviluppano in lassi di tempo molto lunghi, in cui quasi sempre gli attori coinvolti, e mi riferisco alle figure educative, si sono avvicinati e non hanno più modo di seguire quei processi ai quali magari hanno dato avvio essi stessi.

A questo proposito ritengo di aver potuto sperimentare una sorta di “privilegio educativo”, che grazie probabilmente ad una qualche forma di sincronia degli eventi ho avuto modo di verificare più volte nel corso degli anni: mi è capitato di ritornare a lavorare, a distanza di anni, nei medesimi servizi, con le medesime (almeno in apparenza) persone, e poter finalmente vedere, provare, l'effetto di quei cambiamenti che si erano avviati anche anni prima; di poter provare e sentire l'effetto di quel riconoscimento reciproco che ho descritto sopra.

## 1.2 Il lavoro in campo Rom

L'esperienza procede con un cambiamento di servizio, e quindi con un mutamento di quello che è, almeno in apparenza, il campo d'intervento educativo: non più nei servizi residenziali alla persona, ma completamente all'esterno, nei servizi territoriali rivolti a minori in situazioni di disagio. Questo per provare a circoscrivere, a definire, almeno in via teorica, questa ulteriore evoluzione del mio percorso professionale ed umano.

Il tema della famiglia, anzi delle “famiglie” con le quali mi trovo ad avere a che fare, si amplia notevolmente, sino ad abbracciare le più disparate tipologie, (con vari gradi di inadeguatezze e contraddizioni al loro interno), per arrivare al vero e proprio “clan”, rappresentato dai numerosi nuclei familiari presenti in un campo rom.

Il mandato dei servizi è quello di seguire alcuni dei figli di un gruppo familiare di etnia Rom appunto, e con il pretesto del sostegno pomeridiano allo svolgimento dei compiti, sensibilizzare in qualche modo la famiglia all'importanza della frequenza scolastica per i loro figli.

La situazione si rivela ben presto molto più complessa di così...

Il gruppo in questione si era stabilito e stava occupando abusivamente un

terreno nella periferia fatta di capannoni industriali e magazzini della città, privo di qualsiasi tipo di servizi (a partire da quelli igienici), in attesa che venisse terminato uno spazio a loro dedicato, il cosiddetto “campo attrezzato”, ad opera del Comune.

Il gruppo è composto da tre o quattro nuclei familiari, così come li intendiamo solitamente (padre, madre, e figli della coppia) tutti imparentati tra loro. Sono arrivati in città durante i primi anni novanta, in seguito al conflitto che in quegli anni aveva coinvolto le zone dell'ex Jugoslavia, essendo loro originari del Montenegro e della Bosnia.

Inizialmente si erano stabiliti accanto ad uno dei campi nomadi “storici” che si trovavano in città, ma la convivenza con gli occupanti del campo in questione si era rivelata impossibile.

Questi ultimi erano sì Rom, ma di etnia Sinti, e non di etnia Rom come i nuovi arrivati. I loro progenitori, pur provenendo da un ceppo comune, avevano seguito nel corso dei secoli percorsi diversi di migrazione attraverso l'Europa, dando origine così a differenziazioni nel loro senso di appartenenza, e nel loro modo di auto percepirsi , che ora parevano incolmabili.

Forse una qualche specie di senso di superiorità reciproco, questo mi pareva di aver colto, di un gruppo rispetto all'altro. Una qualche forma di autoaffermazione che si potrebbe riassumere nel “noi siamo arrivati prima”, abbiamo cioè occupato questo territorio da più tempo, per cui ci appartiene maggiormente. Una forma di esclusione dentro all'esclusione, dal momento che per per il resto della società essi stessi sono considerati tutti comunque “zingari”, con tutte le connotazioni non propriamente positive che tale termine comporta.

Le contraddizioni non si fermano qui, se si considera che gli “altri”, ossia i non nomadi sono sempre definiti “gaja”, e che il termine “rom”, riferito però solamente a chi a questa etnia appartiene, altro non significa che “uomo”.

In un qualche modo, poter entrare nel campo, stabilire una qualche forma di ingaggio dapprima con gli adulti, e successivamente con i bambini, implica **comprendere** (prendere con sé) e quindi ricostruire, scrivere - nel senso di testimoniare - la loro storia e da lì poter partire per trovare un linguaggio comune, un possibile terreno fertile dove possa aver luogo la comprensione e lo scambio reciproci.

La mediazione e quindi una sorta di presentazione della mia figura si è resa possibile inizialmente grazie alla presenza della mia collega dell'epoca, che già conosceva quella famiglia da alcuni anni, e che già aveva seguito parecchie loro vicissitudini.

L'entrata vera e propria ha seguito una sorta di cerimoniale dalle regole non scritte, a partire dal modo di presentarsi, a iniziare dalla “vestemica”, per cui sarebbe stato opportuno evitare un abbigliamento ed eventuali accessori troppo ricercati e ostentati, in modo da non offendere o mettere a disagio nessuno. Altra buona norma era quella di accettare con piacere quello che ti poteva venire offerto, cibo o bevande, in concreto un ottimo caffè, preparato secondo il loro sistema tradizionale.

Si tratta insomma di avvicinarsi, di accostare con il maggiore rispetto possibile, una nuova dimensione culturale e di tradizioni di cui conosco poco o nulla.

Fortunatamente esiste la “dimensione bambina”, genuina e spontanea, ovviamente incuriosita da quella nuova presenza a venire in mio soccorso, e una volta esaurite le presentazioni formali con gli adulti, mi ritrovai con tre o quattro bambini, tra i sei e gli otto anni, che letteralmente mi “assalirono”, saltandomi in braccio, toccandomi i capelli, l'orologio, e riempiendomi di mille domande curiose. E la mia collega che sorrideva ammiccando, a sottintendere “li hai conquistati”.

Credo sia avvenuto piuttosto il contrario, loro stavano conquistando me.

Si trattava di una tipologia di “bambini naturali”, abituati a correre, a

muoversi, ad apprendere attraverso l'esperienza diretta, bambini con le mani spesso “sporche” di terra, a testimonianza proprio del diretto contatto che avevano con essa e con i suoi ritmi.

Anche negli adulti era rimasto piuttosto vivo questo contatto, e si traduceva nel contraddittorio rapporto che intrattenevano con i tempi e i ritmi della cosiddetta modernità. Per un Rom infatti, il tempo così come lo intende la società “gaja” non ha molto senso: per lui esiste solo l'Oggi. Quello che ha fatto, o che è riuscito a portare a casa, anche ad esempio in termini di compenso economico, frutto del lavoro per l'appunto di oggi, trova la sua soddisfazione e la sua conclusione in quel medesimo oggi in cui è avvenuto. Il ieri ormai è passato, e per il domani, chi lo può determinare?

Immaginiamo una progettualità dei servizi, che prevedono per loro magari un inserimento lavorativo oppure la frequenza scolastica, giorno dopo giorno...

Certo questi bimbi dimostravano contemporaneamente una velocità e una rapidità nel comprendere e nell'usare le varie “diavolerie elettroniche” tipiche del tempo attuale: telefoni cellulari, giochetti elettronici, ad ulteriore dimostrazione del doppio binario sul quale si trovavano a dover impostare la loro vita: quello familiare “dentro” al campo, e quello “esterno” rappresentato ad esempio dall'istituzione scolastica; quello del sistema di regole e abitudini appartenenti alla loro cultura, che prevede ad esempio il matrimonio in giovanissima età, e quello che avevano sfiorato e incrociato fuori. Del resto anche i loro genitori avevano da tempo sostituito i carri tirati da cavalli a moderne roulotte trainate da potenti mercedes. Roulotte che magari non venivano più spostate da anni...

Si trovano quindi a vivere una sorta di “sospensione” tra due (o più) culture, consapevoli del fatto che, se escono dal campo, come una volta mi confidò un giovane ragazzo sinto, verrebbero così ripudiati e disconosciuti dalla loro famiglia di origine, con la definitiva consapevolezza che non

potranno più farvi ritorno, e contemporaneamente “per voi (gaja intendeva), rimarrò sempre e comunque uno zingaro”.

La sensazione è che questa forte dicotomia si sia in parte diluita, quelli tra loro che ho avuto modo di incontrare negli anni seguenti, sembrano essersi sistemati, quasi tutti in una dimensione di famiglia, con mogli (o mariti) e figli, mantenendo ciò che di buono e positivo hanno riconosciuto esistere per loro in entrambe le culture, in un'ottica di contaminazione reciproca.

La realtà quindi trova e propone soluzioni possibili, a volte del tutto inaspettate.

Nel frattempo la mia conoscenza di questo nuovo mondo, e dei bimbi che ne facevano parte, andava ampliandosi e consolidandosi. I bambini ed i ragazzi, in particolar modo le femmine, i maschietti continuavano a restare un po' defilati, diffidenti nei confronti di una figura femminile abbastanza distante da quella alla cui erano abituati, e che in sostanza era rappresentata da quella della madre.

Cominciavo ad essere una sorta di “elemento di misura” tra loro ed il mondo esterno al campo, e questa loro curiosità si manifestava attraverso domande del tipo: “Ma sei sposata? Hai figli?” O la più inquietante: “Ma tuo marito ti picchia?”. Anche gli adulti, dal canto loro, esprimevano curiosità analoghe, espresse attraverso interrogativi un po' più articolati, del tipo: “Ma tuo marito che cosa dice del fatto che vieni a lavorare qui, con gli zingari? Te lo lascia fare?”.

Ognuna di esse merita una riflessione e una conseguente riflessione sul ruolo e i confini della figura educativa che già allora mi era parsa fondamentale, e che poi ha assunto carattere di maggior chiarezza solo in seguito.

In un sistema familiare e di micro - comunità di quel genere, i ruoli di genere erano ben definiti: la moglie, la madre era incaricata di tutti i rapporti

con l'esterno, compresi quelli con le istituzioni, si occupava di tutto ciò che concerneva la cura e l'allevamento dei figli, assumendo toni anche molto "teatrali", ma quello era forse un tratto caratteriale specifico e personale delle persone nelle quali mi sono imbattuta. Si occupava di tutte le incombenze quotidiane e del disbrigo delle pratiche burocratiche ( i rapporti con l'assistente sociale, le richieste di aiuti, anche la richiesta di un eventuale lavoro per il marito).

Questi, dal canto suo, pareva rimanere sullo sfondo, defilato, ma era quello a cui spettava l'ultima parola in merito alle decisioni da prendere.

Ne ebbi la riprova nel momento in cui i bambini, in particolare i maschi, ebbero qualche comportamento un po' scorretto nei miei confronti: nel momento in cui intuirono la possibilità da parte mia di riferire di questi comportamenti alla madre , che poi, mai in mia presenza, l'avrebbe a sua volta riferito al marito "capofamiglia", si spaventarono e mi fecero intendere che la cosa sarebbe potuta rimanere tranquillamente tra noi. Il primo ingaggio era avvenuto, una sorta di complicità era stata stipulata, ora si trattava di far passare il messaggio rispetto alle motivazioni del mio silenzio, rispetto all'opportunità di non ripetere più quei piccoli dispetti, le prese in giro (imparai presto il significato di alcune parolacce in lingua romani), e poter proseguire la nostra conoscenza in fiducia.

Rimasero stupefatti quando dimostrai di comprendere alcune parole nella loro lingua (fortunatamente alcuni termini ricordavano le lingue slave, che in queste terre di confine un po' tutti abbiamo negli orecchi) e il primo interrogativo fu: "chi te lo ha detto?", preoccupati forse di non poter più parlare impunemente nella loro lingua in mia presenza certi di non poter essere compresi.

Poi iniziò uno scambio interessante: io "passavo" loro alcuni termini in italiano, con il pretesto dei compiti scolastici, loro traducevano per me altri termini di cui ero interessata a conoscere il significato.



In ogni caso una figura femminile, come poteva essere quella che io rappresentavo ai loro occhi, risultava abbastanza incomprensibile in quanto sposata sì, ma ancora senza figli.

Mi sottoposero presto ad una sorta di “interrogatorio” su questi temi, al fine di poter ricondurre quella figura di nuova educatrice ancora estranea su di un terreno ed entro una collocazione per loro più familiare e quindi leggibile.

La tematica dei figli apparve immediatamente avere una grande centralità in quel sistema di vita: rappresentano infatti un segno di grande ricchezza e la prova certa della benevolenza divina (per divino mi è parso intendessero una coscienza superiore in senso ampio).

Alla domanda : “quanti figli hai?” a cui seguiva l'abbastanza classico indicatore numerico di “uno” oppure “due”, poteva seguire un moto di compassione accompagnato da un: ”Oh, povera..”. Figurarsi il caso, come poteva essere il mio, di “figli zero”...Lo avevano giustificato, almeno gli adulti, con il fatto che il mio matrimonio era avvenuto da poco tempo.

Molto più complesso fu invece provare a spiegare l'autonomia possibile per una donna, la possibilità che il marito, il maschio, le “permettesse” di lavorare in un contesto come quello, assieme al fatto che non tutti gli uomini picchiano le loro mogli, e che farlo non rappresenta un segno di amore né di interesse parentale.

A dire il vero non ci sono mai state vere e proprie discussioni su questi temi, ma si è trattato di mostrare attraverso la propria figura, il proprio esempio personale, che le alternative esistono e sono possibili. Si è trattato di far vedere, testimoniare semplicemente attraverso l'esserci, senza il timore di mescolare il cosiddetto personale con il professionale: così come i confini sono nelle nostre menti, e spesso servono a provare a difendersi da un **altro** che in realtà non si conosce, e che come tale può rappresentare tutte le minacce possibili, così anche i **limiti** sono funzionali a tracciare un' ipotetica

linea di demarcazione tra noi e l'altro. Sapere chi si è e metterlo a disposizione dell'altro, anche a nudo a volte, nulla toglie a quel “chi sei”, ma anzi lo arricchisce, nello scambio e nel rispetto.

Ed il rispetto, quello che nel campo ho imparato, non passa certo per la “forma formale”, quella che fin da piccoli ci è stata insegnata: là nessuno si rivolge a te con il “Lei”. In campo, e fuori, tutti ti danno del “Tu”.

### 1.3 Il lavoro di (e in ) strada

Lavoro di strada? Educativa di strada e quindi educatore di strada...

Tanto per dare un inquadramento a questo approccio educativo, a questa metodologia di intervento, si tratta di una tipologia del lavoro sociale fondata su un'azione di avvicinamento degli operatori ai luoghi di vita quotidiana delle persone, in particolare quelle che non si avvicinerebbero spontaneamente ai servizi, o che anzi ne rifuggono. E' un lavoro diretto alla comunità nella sua globalità e quindi ai soggetti che vivono in un determinato territorio, e che sono portatori di molteplici e variegata esperienze di vita e bisogni. In particolare può essere rivolto ad adolescenti e giovani singoli oppure aggregati in gruppi informali. Si tratta in generale di ragazzi e giovani che vivono in situazioni di disagio, di possibile emarginazione e che sono quindi particolarmente esposti a situazioni di rischio.

Questo sulla carta...in concreto non avevo idea di come si sarebbe sviluppata questa nuova esperienza e come si sarebbero delineati questi nuovi orizzonti lavorativi.

Si trattava di una scommessa enorme: in primis da parte del servizio sociale che aveva deciso di “finanziare”, ossia di dar vita e promuovere quel nuovo

progetto in una zona della città da sempre particolarmente problematica, e nella quale le altre azioni sino ad allora intraprese nel senso dell'intervento sociale non si erano rivelate particolarmente efficaci, ed anzi si evidenziava una sorta di “stagnazione”; in secondo luogo la scommessa riguardava quella nuova équipe di educatori che si andava formando e che non possedeva ancora il know-out necessario e sufficiente per un intervento di quel genere.

Nonostante quindi l'oggettiva mancanza di conoscenze, sia nei confronti dei nuovi contorni che la mia figura ed il mio ruolo di educatore avrebbe potuto (e dovuto) assumere, sia l'altrettanto oggettiva mancanza di conoscenze, di un “sapere” anche solo teorico e tecnico che avrebbe potuto supportare e confortare quegli ulteriori cambiamenti, l'intuizione mi aveva comunque portato al “voler esserci”, prendere parte al nuovo progetto e rimettermi ancora di nuovo in gioco. Partecipare comunque a quella nuova avventura dai contorni e dalle caratteristiche ancora tutte da scrivere.

Si trattava di un' apertura ulteriore, su quella sottile linea che era partita da una dimensione di “famiglia alternativa”, di alternativa possibile, dapprima giocata entro i limiti abbastanza certi del gruppo-appartamento; successivamente entro quelli più ampi ma pur sempre circoscritti delle famiglie dentro le quali si entrava, come le famiglie del campo Rom, ma con un mandato di partenza chiaro, (sempre riscrivibile e ritarabile una volta che si erano evidenziati i reali bisogni delle persone per le quali si lavorava). Ora non si sarebbe più nemmeno trattato di famiglie, si trattava di gruppi informali di giovani, e il mandato non era molto chiaro, oltre la generica consapevolezza che si sarebbe dovuti intervenire in zone “difficili”, con un alta percentuale di nuclei in carico ai servizi sociali e che quindi “bisognava fare qualcosa”. L'unico elemento che pareva circoscritto era il territorio in cui si sarebbe dovuti intervenire, e anche questo risultava molto esteso, nel senso proprio di spazio fisico: si trattava infatti di due o tre rioni della città,

piuttosto ampi e distanti tra loro.

Chi è l'educatore di strada?

Il tratto caratteristico che animava tutti noi educatori in quelle prime fasi di questo nuovo progetto era senz'altro l'**entusiasmo** (= en théos, il divino che è in te ), ma pur possedendo discrete esperienze pregresse, maturate ognuno nel rispetto delle proprie caratteristiche e attitudini individuali, mancava ancora una conoscenza pratica , e quella si sarebbe sviluppata nel corso del periodo successivo attraverso l'operatività concreta. Era necessaria però anche un'operatività teorica, maturata attraverso lo studio e la preparazione a tavolino, di un metodo che pure era già stato codificato da varie altre esperienze e testimoniato da una vasta letteratura sulla materia. Si trattava quindi di “andare a scuola”: imparare sia attraverso lo studio di testi da autodidatti, sia potersi confrontare direttamente con chi esperienze analoghe le aveva già vissute.

Il gruppo di cinque o sei educatori che formavano la nostra equipe iniziale individuò come possibili “maestri” in questa prima fase un'analogha equipe che già da alcuni anni operava con successo in un'altra zona della città: si poteva quindi andare a scuola presso di loro, e attraverso un'opera di insegnamento, ma soprattutto di “contaminazione” e di confronto iniziare a formarci alla nuova esperienza.

Furono individuati dei momenti di scambio e di confronto attraverso delle riunioni informali e queste suscitarono poi una serie di ulteriori problematiche in quanto appartenevamo ad “organizzazioni” diverse: a due differenti cooperative sociali che stavano lavorando in associazione temporanea d'impresa, ma che facevano comunque capo a referenti, sia istituzionali sia relativi alle rispettive organizzazioni interne a loro volta diversi.

Iniziarono a profilarsi due grosse tematiche che avrebbero molto

condizionato lo svilupparsi del progetto, almeno in quelle prime fasi: da un lato la necessità pratica di dare avvio a quella che è la prima fase di ogni lavoro di strada: la necessità della cosiddetta “**mappatura**” del territorio, con tutto ciò che essa avrebbe comportato; dall'altro il tema dell'**autonomia operativa** del gruppo, che sottendeva a sua volta all'altrettanto grosso tema del controllo, con tutte le dinamiche sia interne all'equipe sia esterne, che questo avrebbe fatto scaturire.

Il tema dell'autonomia operativa era collegato ad una serie di impostazioni in parte anche ideologiche che a molti tra noi parevano imprescindibili, per cui si riteneva necessario poterci muovere in libertà, pronti e attenti a recepire tutto ciò che il territorio stesso nel quale andavamo ad operare ci avrebbe permesso di leggere, e solo in questo modo si sarebbe potuta effettuare una reale analisi dei bisogni e delle risorse che l'oggetto del nostro agire avrebbe portato. E fino a qui si trattava di un'impostazione, sia pure "ideologica", che ho sempre trovato condivisibile: quello al quale non ero assolutamente pronta, e che poi ha costituito la parte di maggior difficoltà nel proseguo del lavoro, sono state le dinamiche interne al gruppo unite e spesso conseguenti alle numerose “pressioni” che arrivavano da fuori. Pressioni da parte dei nostri referenti, non tanto quelli istituzionali rappresentati dai servizi promotori dell'iniziativa, con i quali si era impostata una contrattazione abbastanza proficua, quanto piuttosto da parte di quelli interni alla nostra organizzazione di appartenenza.

Non era vista di buon occhio la collaborazione con l'altra equipe lavorativa, almeno così sembrava, mentre i servizi dal canto loro chiedevano “numeri”, ossia quanti erano i ragazzi, gli adolescenti che eravamo riusciti a contattare. Con queste premesse si diede inizio al lavoro di mappatura vero e proprio, ossia ad una serie di ricognizioni, di “giri di osservazione” sul territorio che ci interessava. A partire da un'analisi topografica, per passare alla

rilevazione dei servizi presenti, dei possibili luoghi di ritrovo, degli esercizi pubblici e delle eventuali agenzie educative presenti (ricreatori, oratori, ecc..). Il timore maggiore era quello di venire avvistati dai giovani appunto, e di essere scambiati per possibili controllori, o peggio rappresentanti delle forze dell'ordine, e perdere così già in partenza l'occasione per stabilire un primo contatto del tutto informale ma privo di possibili connotazioni per loro negative e quindi da rifuggire.

I primi approcci avvennero attraverso una serie di interviste, di chiacchierate con gli esercenti di alcuni esercizi ( in prevalenza bar e locali di ristoro), che vertevano sulla loro percezione e opinione del luogo in cui svolgevano le loro attività.

Ma dov'erano i ragazzi?

Eccezion fatta per alcuni piccoli gruppi che stazionavano nei dintorni di alcuni grandi agglomerati di case popolari, non sembravano essere molto presenti e attivi.

Ed inoltre, se pure fossero stati individuati, come si sarebbe poi svolta quella prima, delicata e importante conoscenza?

Questa era la mia, molto personale, maggior preoccupazione. Questo tipo di intervento si andava delineando nella più totale e disarmante informalità. I contorni e le caratteristiche di quello che sarei andata a fare assieme a loro sarebbe stata definita assieme, co - progettata, e sarebbe proceduta su di un binario parallelo e complementare alla nostra conoscenza reciproca: il problema era dettato dal fatto che senza l'una non era di fatto possibile l'altra, determinando una situazione di forte empasse.

Nell'informalità presumevo di potermi spiegare attraverso quello che stavo facendo, di manifestare il mio compito, la mia figura attraverso il “fare con...”(i ragazzi in questo caso), ma il fare era subordinato al riuscire nel primo ingaggio, nel lanciare un primo gancio, nel suscitare la loro curiosità.

I primi contatti, le prime conoscenze intanto si stavano sviluppando con

alcuni giovani di almeno uno dei due rioni interessati, ma non mi videro interagire con questi ragazzi in primissima persona: mi stava mancando un po' il **coraggio** (cor - agium, agio del cuore) per mettermi in gioco in modo così immediato e totale. Il timore era quello di dover uscire completamente allo scoperto, sbagliare qualche mossa, e inficiare quel poco che si stava raccogliendo. Non che avessi codificato chiaramente e razionalmente questo mio sentire, agivo quasi completamente d'istinto, almeno sulla strada, per cui mi presentavo e incominciavo ad interagire con loro solo dopo che qualche altro collega aveva già trovato il modo di “rompere il ghiaccio” ed una prima presentazione era avvenuta: io iniziavo il mio agire, la conoscenza, in una parola la relazione solo in seconda battuta.

Su di un altro piano proseguivano la ricerca e la conoscenza “teorica”, attraverso letture, studi di testi o la partecipazione a convegni sulla materia.

Ora sarei in grado di distinguere, poniamo, tra lavoro di strada in senso lato, intervento di comunità, o riduzione del danno, allora non mi curavo troppo di queste differenziazioni, la priorità era quella di “stare” con i ragazzi, comprenderli (= prenderli con sé), al di là ed oltre le dinamiche con i colleghi, con le istituzioni, con tutto ciò che in un modo o nell'altro sottintendeva dei possibili rapporti di potere.

Si è trattato di un'opera “pionieristica” sotto vari aspetti, di rottura di vecchi schemi nel mio modo di percepirmi in quanto educatore, e di apertura nella direzione di nuove possibilità.

Concretamente alla fase della mappatura e a quella delle prime conoscenze seguì l'organizzazione di un primo grande “evento”: una festa di strada nella principale piazza del quartiere, luogo di ritrovo e stazionamento prediletto della maggior parte del gruppo di ragazzi che avevamo contattato e conosciuto. A partire da quella che era la passione preponderante di gran parte di questi, suonare in gruppi musicali, si diede inizio ad un pomeriggio in cui si sarebbero esibite diverse “band” in concerto, assieme ad altre

attività correlate atte a coinvolgere e interessare anche gli altri abitanti del quartiere: famiglie con bambini, anziani e giovani adulti.

Si era trattato di un mezzo per far uscire allo scoperto loro, finalmente portatori di istanze positive, e di coinvolgere il più possibile il resto della comunità nello sforzo di rendere “visibili” un po' tutti: noi ed il nostro lavoro concreto, quello dei servizi che lo stavano promuovendo e finanziando e ovviamente l'impegno dei ragazzi stessi.

Naturalmente lo sforzo che aveva portato all'evento in sé fu notevole: la parte burocratico - amministrativa (i permessi per l'occupazione del suolo pubblico, la siae...), la parte economica (il reperimento di fondi, eventuali sponsorizzazioni locali), il seguire e perseguire una necessità di impegno e di continuità da parte dei ragazzi stessi, tutto contribuì a restituire se non a conferire loro per la prima volta la consapevolezza di poter essere attori attivi del loro agire.

Si era in questo modo introdotto un elemento di rottura rispetto alla situazione precedente, di stagnazione, di noia, di giornate trascorse nel “non saper cosa fare”.

Si era avviato un processo che sta perdurando, che ovviamente ha preso strade e direzioni proprie, allora non ancora prevedibili, seppur auspicabili.

Il quartiere oggi può contare su di una serie di spazi dedicati ai ragazzi, un centro di aggregazione per gli anziani, e la ormai “tradizionale”, annuale festa di strada. Gli attori coinvolti hanno subito ovviamente un avvicendamento, come è naturale che sia.

Ripercorrendo i processi e gli avvenimenti che hanno condotto a questi risultati mi rendo conto ora di alcuni aspetti che allora non mi era dato di vedere, e che sono stati quelli che mi hanno portato a maturare una scelta nella direzione di un cambio di incarico e di servizio, lasciando ad altri la prosecuzione di quel processo.

Gli elementi di maggior frustrazione sono stati per me quelli inerenti ad una



serie di scelte di gestione fatte su quel gruppo di lavoro e quelli relativi al rapporto con le istituzioni con le quali, in quanto componente del gruppo, ho avuto a che fare.

In merito a queste ultime, non avevo ancora maturato una piena consapevolezza del mio ruolo, per cui ne derivava una difficoltà nel rapportarmi con le diverse figure istituzionali coinvolte nel progetto. Ora comprendo la necessità di trovare e proporre soluzioni condivise, nel rispetto di quelle che sono le proprie specifiche competenze. Riferito a quel contesto si trattava di portare alla luce, rendere chiare ed evidenti una serie di problematiche (ma anche talvolta fortunatamente di risorse) proprio in virtù della conoscenza diretta di queste, derivante dalla quotidiana e costante nonché attenta frequentazione con chi, di quelle problematiche, o risorse era il primo portatore. I ragazzi oggetti/soggetti del lavoro di strada in questo caso, o i fruitori dei vari servizi in generale.

Si tratta quindi di tentare di costruire un linguaggio comune nel rispetto della diversità e della complessità dei ruoli. Colui che riveste un incarico di maggior responsabilità deve (o dovrebbe) possedere una maggior capacità di fornire risposte, come il significato etimologico del termine “responsabilità” appunto indica. Viceversa il compito di chi si trova ad avere un contatto ed una conoscenza diretta con quella che in gergo si definisce “utenza” è quello di rendere manifesti i bisogni e le risorse. Fornire in altre parole dati ed elementi che proprio da quel primo contatto con la realtà derivano ai cosiddetti “piani alti”.

Rispetto alle scelte di gestione interna operate su quel gruppo si è trattato di una serie di interventi di supervisione, che andavano nel senso di evitare che il gruppo diventasse eccessivamente autoreferenziale e chiuso in sé stesso, per cui ciò che poteva essere interpretato (e lo fu, per quanto mi riguarda) come imposizione, come l'entrata nell'equipe di nuovi componenti, era da vedersi come una possibilità di apertura verso l' "altro".

## Capitolo 2

### Una scuola che non ce la fa più

Dall'educativa territoriale di strada il passaggio successivo fu quello che mi portò (ri-portò) a scuola.

Dagli scenari e dagli spazi aperti costituiti dal territorio, agli spazi circoscritti e codificati dell'istituzione. Il passaggio fondamentale era determinato da una maggior formalizzazione del ruolo educativo( educatore scolastico), con margini e possibilità anche qui ancora tutte da scoprire e definire. In un qualche modo avevo percepito un passaggio dal “fuori “ al “dentro”... benché sempre all'interno di quel medesimo quartiere nel quale si era svolto il lavoro di strada.

Ancora qualche decennio fa esisteva una separazione tra le competenze e quindi in pratica le mansioni che venivano richieste all'educatore anche in ambito scolastico, che venivano suddivise in funzioni di tipo assistenziale da un lato ( tutto ciò che concerneva la cura della persona in senso di aiuto fisico ), e funzioni “educative” dall'altro, come se fosse possibile concepire una separazione nell'essere umano stesso, nel soggetto per il quale si andava a lavorare. Come se fosse possibile, in altre parole, scindere, all'interno di una relazione, gli elementi di sostegno pratico e fisico, da quelli di tipo emotivo, emozionale ed educativi in senso più ampio.

La grande contraddizione che si stava vivendo fino a poco più di un decennio fa portava ad un inquadramento professionale che vedeva il medesimo educatore avere un ruolo assistenziale all'interno della dimensione e dell'istituzione scolastica (!), per assumere poi un ruolo ed una funzione di tipo educativo fuori dalla scuola stessa, nei servizi cosiddetti “extra-scolastici”, magari anche continuando a lavorare con e per gli stessi

ragazzi per cui lavorava dentro la scuola.

Più recentemente questa separazione, almeno a livello di inquadramento formale si è risolta nel senso di un inquadramento unico di tipo “educativo”.

Ma chi è l'educatore in ambito scolastico?

Anche in questo caso è principalmente una figura, una individualità che si manifesta attraverso il proprio “fare” ed il proprio “essere”, in un complesso intreccio di relazioni reciproche che si giocano entro un micro -universo di individualità e di saperi ed esperienze di cui quelle individualità sono portatrici.

Nella pratica ha il compito di “seguire” quelli tra i ragazzi o bambini che sono segnalati sulla base della legge 104/92 ( art.12, 13 ...) che prevede il diritto all'educazione e all'istruzione, all'integrazione scolastica per soggetti portatori di handicap.

L'educatore lavora a stretto contatto con gli insegnanti di sostegno presenti nella scuola, facendo però capo ad una struttura organizzativa diversa, ovvero quella della propria cooperativa di appartenenza, che si riferisce a sua volta ai servizi di promozione e protezione sociale del comune in quanto ente appaltante del servizio di sostegno all'handicap.

Da quanto ho potuto sperimentare direttamente, le richieste che possono venir avanzate all'educatore all'interno della scuola sono abbastanza omogenee, sono riconducibili direttamente a quello che sta accadendo un po' in tutti gli ambiti del lavoro sociale, ovvero la continua e costante riduzione delle risorse, a fronte di bisogni che si stanno facendo sempre più articolati e complessi. La scuola richiede in buona sostanza alla figura dell'educatore di “esserci”, di ottenere quindi la sua presenza in termini di risorsa per la gestione di situazioni, di problematiche, (di bambini o ragazzi “difficili”), che la scuola da sola non riesce a fronteggiare.

Si sta infatti assistendo, negli ultimi anni, ad un aumento dei cosiddetti “casi seguiti”, ossia del numero dei ragazzi o bambini che beneficiano delle ore di intervento dell'educatore. Prova ne sia il proliferare di sigle e di acronimi che vanno a identificare le possibili difficoltà educative e di apprendimento degli alunni. Termini come gli acronimi BES(= bisogni educativi speciali), DSA (=disturbi specifici dell'apprendimento), ADHD (=disturbi dell'attenzione e dell'iperattività), sono sempre più diffusi e utilizzati.

Rispetto al **come** la figura dell'educatore dovrà o potrà esserci questo è oggetto di contrattazione continua e costante tra educatori appunto e istituzione scolastica. La contrattazione avviene non tanto con l'istituzione in sé, quanto con i singoli rappresentanti che la compongono, i membri del corpo docente ma spesso anche non docente ( i bidelli o anche qualche segretario amministrativo..)

Il primo terreno di scontro possibile è dato dalla compilazione degli orari, un delicato e complesso gioco di incastri delle esigenze di tutti, a volte, temo, quelle dei ragazzi e dei bambini seguiti messe da ultime. Spesso manca la consapevolezza che, se si avesse la capacità e la disponibilità per ribaltare la questione, ovvero considerare in prima istanza i bisogni “particolari” dei bambini seguiti e sulla base di quelli co – costruire l'impegno orario di tutti gli altri una soluzione che potrebbe soddisfare le esigenze di tutti sarebbe più facilmente perseguibile.

Sempre rispetto al “come” la figura dell'educatore possa trovare la sua esplicazione nell'ambito scolastico, esso dipende da ulteriori molteplici variabili che scaturiscono dalla percezione e considerazione che i singoli componenti del corpo insegnante possiedono intorno a tale figura: esperienze pregresse, conoscenza effettiva del ruolo e del mandato e dei limiti del suo intervento vanno a condizionare la collaborazione educativa unitamente al tipo di relazione che si va instaurando.

Altro possibile “terreno di scontro” sul quale si gioca a volte una difficile

contrattazione è costituito proprio dal “corpo” dei bambini e ragazzi (tanto per citare Foucault) , ovvero in quelle situazioni in cui l'educatore è chiamato ad occuparsi delle funzioni corporali degli stessi: sto pensando ad esempio a quei casi di disabilità motoria grave, oppure di scarsa autonomia anche in soggetti non più in tenera età, per cui l'intervento è doveroso, necessario ma non sempre possibile. Alle volte, molto semplicemente, l'educatore preposto non è presente, o impegnato in situazioni altrettanto urgenti. Questo, oltre a suscitare un comprensibile imbarazzo, porta all'evidenza anche una certa mancanza da parte della scuola a fornire risposte adeguate, oltre alla spesso oggettiva mancanza di spazi e ausili adatti. “Ci si arrangia”...

Si tratta di occuparsi di tutte quelle necessità dei bambini e dei ragazzi che sottendono al loro diritto ad essere curati negli aspetti relativi alla loro pulizia, al loro nutrimento, anche proprio fisico, e che appaiono essere tanto meno compito del corpo insegnante quanto più essi proseguono nel loro corso di studi.

Esistono quindi varie esperienze di collaborazione e di percezione reciproca tra figura educativa e scuola, variano a seconda dei singoli contesti, anche se un motivo conduttore è spesso presente: la grande attenzione che la scuola pone alla preparazione didattica degli alunni seguiti, quasi fosse l'unico obiettivo da perseguire. In taluni casi i programmi ministeriali vengono anteposti ai bisogni e alle caratteristiche dei ragazzi, senza tener conto delle preferenze e delle priorità dei singoli individui. Contemporaneamente, laddove la problematica è talmente grave e complessa, si può assistere ad una rinuncia in tal senso, estromettendo il singolo individuo da una partecipazione attiva e produttiva e relegando l'educatore ad un ruolo di contenimento dei comportamenti problematici di quel singolo, identificato come “elemento di disturbo” allo svolgimento del programma.

Questi sono ovviamente i casi più estremi, ma possibili e sperimentati. Generalmente si assiste ad un “gioco delle parti” più sottile e complesso, in cui comunque figure come la mia possiedono il grande vantaggio di essere slegati da obblighi di tipo didattico in senso stretto, con il vantaggio di potersi “servire “ della didattica come pretesto per impostare una relazione significativa con i ragazzi, o per approfondirla. Si tratta di rivestire, anche ai loro occhi un aspetto più “umano”, concreto e legato alle loro esperienze di vita oltre i formalismi e gli adeguamenti ad un codice di comportamento che spesso la scuola in quanto istituzione richiede.

Compito dell'educatore dovrebbe essere quello di individuare alternative possibili, e attraversando una didattica intesa in senso tradizionale, giungere ad una “didattica dell'essere” e non più del “sapere” nozionistico.

Si tratta in altre parole di utilizzare il vantaggio che lo stare “al di qua della cattedra”, tra i loro banchi, comporta, al fine di stabilire una comunicazione produttiva. Si tratta di porre le basi per un collegamento tra il “dentro” e il “fuori” rispetto alla scuola, tra i due mondi che non possono e non devono subire separazioni, dal momento che entrambi sono parte della vita dei ragazzi.

Ritengo che in questo modo si possa lavorare da dentro anche e soprattutto per il fuori.

Questa riappropriazione della dimensione umana dell'educatore in quanto insegnante (o meglio maestro), e il permettere consapevolmente che tale dimensione venga vista dai ragazzi non può e non deve procedere slegata dalla necessità di porre dei limiti. Il rispetto dei limiti così inteso non ha valore “limitante” ma protettivo, si tratta infatti di limiti relativi al buon senso, alla possibilità di porre ai ragazzi stessi spunti di riflessione in merito alla legittimità o meno dei loro comportamenti, anche sulla base delle regole più elementari della convivenza sociale. I limiti in questa accezione possono dunque permettere loro di poter allargare i confini. Di andare “oltre”, di

superarsi in senso pro-positivo.

Questo abbattimento dei confini anche simboleggiati dai “muri” delle aule e delle classi, nel rispetto però dei limiti è la preparazione che la scuola potrebbe fornire.

Al contrario ciò che la scuola propone è un adeguamento dei ragazzi ad essa, anche in nome dell'obbligo alla frequenza scolastica. Il fatto che essa venga vissuta appunto come un “obbligo” lo si evince chiaramente in quelle strutture di personalità, in quegli individui maggiormente problematici, in quella che comunemente viene definita “patologia”. Essa rende manifesta, a volte in modo anche drammatico, una necessità di adeguamento dell'individuo all'istituzione, scolastica in questo caso, in un rapporto che ha la pretesa dell'univocità.

Ai ragazzi fin dai primi anni della scuola viene richiesto di adattarsi e modellarsi ai modi e ai tempi, alle necessità organizzative della scuola stessa, la quale persegue i propri fini con una sorta di “ostinazione” che non riesce a tener conto pienamente delle peculiarità, delle preferenze e dei talenti particolari dei singoli. Si tratta di un “ostinazione” per certi versi paragonabile a quella dei bambini alle prese con i giochi delle formine, in cui tentano invano di infilare una stellina nel foro destinato all'esagono, con la differenza sostanziale che i bimbi sono ancora naturalmente “genuini” e devono ancora iniziare a fare esperienza diretta delle caratteristiche che regolano il funzionamento del mondo fisico.

Analogamente la scuola tenta di “far stare” all'interno delle proprie regole di funzionamento anche quegli individui che sono portatori e testimoni di altre istanze, rischiando di deformare e spezzare quella “stellina” che molto difficilmente e a costo della perdita delle proprie peculiarità individuali si adatterà a diventare un esagono.

Si continua ancora a parlare all'interno della scuola di “classe”(nome

singolare collettivo...), come di un insieme indistinto e generalizzato di singoli , in una sorta di appiattimento fuori dal quale spesso spuntano proprio quegli elementi di difficoltà e di disturbo cui già accennavo.

Sono quelli che fanno capo alla grande area identificata nel linguaggio scolastico odierno come “BES”, acronimo che sta per “Bisogni Educativi Speciali” e che, *“utilizzato nella letteratura italiana da circa una decina d'anni (Ianes 2005) è entrato prepotentemente nel vocabolario della scuola a seguito della direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 e della circolare n. 8 del 6 marzo 2013, modificando solo in parte, e formalmente il lavoro degli insegnanti”* (Del Negro, 2015)

e che comprende al suo interno una grande varietà e complessità di manifestazioni, ma che la normativa individua e classifica in *“quattro grandi categorie: 1) i bambini e ragazzi con certificazione di handicap (tutelati dalla L.104/92); 2) i bambini e ragazzi con certificazione di DSA, ovvero disturbi specifici dell'apprendimento (quali dislessia, disortografia , disgrafia, discalculia), la cui posizione è regolamentata dalla L.170/2010; 3) i bambini e i ragazzi con disturbi evolutivi specifici, come per esempio i disturbi del linguaggio verbale e non verbale, i disturbi dell'attenzione e dell'iperattività (ADHD), il funzionamento cognitivo limite (borderline cognitivo); 4) i bambini e i ragazzi che vivono situazioni di svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale e che presentano difficoltà emozionali, problemi comportamentali, deficit di autostima e insicurezza, nonché difficoltà temporanee,...legate ad esempio ad un evento traumatico...”* (Del Negro, 2015).

Ora questa necessità di categorizzare, di rinchiudere entro schemi precisi e codificati tutte queste manifestazioni varie e composite, questi “sintomi” che escono da ciò che comunemente si ritiene essere uno sviluppo ed una crescita sana e corretta, rende manifesto il bisogno, sia delle istituzioni



scolastiche, sia di quelle legislative, di circoscrivere e di operare una separazione tra l'elemento “sano” e quello “malato”, “*mai alato, che non ha potuto spiccare il volo*”, (Sgalambro, *Convegno regionale FVG 2014*) rendendo molto difficile lavorare per un'integrazione dei vari elementi tra di loro.

Innanzitutto viene operata una separazione nell'essere umano in sé, tra la parte sana e quella che si suppone essere la parte malata dell'individuo al quale si rivolge l'intervento educativo “speciale”, conseguentemente si procede nel senso di un'ulteriore separazione dei singoli bambini e ragazzi gli uni dagli altri, i cosiddetti “normali” da quelli appunto speciali, quasi che non fossero degni di essere considerati speciali i bisogni di tutti.

La crescente presenza di alunni stranieri nelle scuole ad esempio, non può essere vissuta come una fonte di possibile arricchimento culturale e di “contaminazione” (un melting pot, un crogiolo, un amalgama di elementi diversi) tra mondi -mentalità differenti e distanti tra loro, in quanto la penuria di risorse in mezzo alla quale la scuola è costretta e muoversi, non permette di utilizzare la figura dei mediatori culturali se non attraverso interventi sporadici e limitati nei tempi. Inoltre questo non favorisce certo l'abbattimento di quella che costituisce la principale barriera dei bambini stranieri all'inserimento e all'apprendimento scolastici, ovvero la non conoscenza della lingua, provocando un rallentamento nel loro percorso di crescita scolastica, se non dei veri e propri gap che nel corso degli anni rischiano di divenire incolmabili.

Le situazioni di difficoltà emozionali e problemi comportamentali, i deficit di autostima e insicurezza, danno spesso luogo a fraintendimenti e miti per cui possiamo anche confondere l'iperdotato con lo svantaggiato, sull'onda di pregiudizi consolidati e di miopi visioni.

I vari casi di svantaggio socio-economico culturale sottendono spesso ad una mancanza di dialogo tra le varie istituzioni coinvolte, (scuola, agenzie

educative extra scolastiche, servizi sociali, servizi sanitari) ed anche in questo caso si assiste ad uno “spezzettamento” , una frammentazione dell'individuo che diventa “utente”, (dal lat. uti = usare), oggetto dell'intervento di questi. C'è da chiedersi in realtà se da utente inteso come “colui che usa “ non diventi piuttosto “colui che è usato” dalle istituzioni in questione , nel perseguimento spesso inconsapevole da parte di queste ultime di una logica che porta al loro auto-alimentarsi nel rendersi continuamente necessarie. È possibile individuare questa dinamica anche in quelle situazioni nelle quali si è realizzato il cosiddetto “lavoro di rete”, (*“il lavoro di rete è costituito dall'insieme degli interventi di connessione di risorse e dalle strategie tese a produrre concatenazione di relazioni significative, dai processi di crescita che si attivano all'interno delle risorse, finalizzati nel loro complesso al miglioramento del livello di benessere delle persone e della collettività”* (Ferrario, 1992) all'interno del quale il soggetto dell'intervento diventa piuttosto oggetto e, in senso metaforico, prigioniero di quella rete che si è costruita proprio come funzione di aiuto alle sue necessità.

Nella mia esperienza di educatore ho potuto constatare che esiste un'auto percezione che ognuno degli attori coinvolti nel lavoro di rete possiede rispetto a sé stesso, in particolare la scuola si considera preminente nella sua funzione educativa, rispetto alle altre agenzie educative, ma talvolta anche rispetto alle famiglie dei bambini e dei ragazzi che la frequentano.

Prova ne sia il cosiddetto “patto educativo”, rappresentato da un documento pensato e redatto dalla scuola stessa, che viene sottoposto alle famiglie alle quali viene richiesto di sottoscriverlo nel tentativo di un 'assunzione di responsabilità condiviso con esse rispetto all'intervento con i bambini e ragazzi in quanto alunni.

Alle volte questo tentativo di stabilire un'alleanza si traduce al contrario in una sorta di competizione tra agenzia scolastica e famiglie, conseguente ad

una scarsa conoscenza reciproca falsata da una difficoltà relativa ad un passaggio di informazioni adeguato dall'una all'altra. Nasce anche da una pretesa di conoscenza che ognuno avanza rispetto a quel singolo bambino, che non riesce a tener conto della molteplicità di aspetti e sfaccettature che ogni singolo necessariamente porta con e dentro di sé e che costituisce quel meraviglioso e mutevole caleidoscopio che è la natura umana.

Risulta molto difficile uno scambio tra il contesto scolastico e gli altri molteplici ambiti e contesti che bambini e ragazzi si trovano ad “abitare”, in prima istanza quello dal quale provengono ossia l'ambito familiare. Si tratta ancora una volta del passaggio dal “dentro” al “fuori”, ed è in questo “territorio di nessuno” che si può e si deve collocare l'educatore, che in questo gode di una discreta **libertà** di azione. Essa si traduce nei contatti che la figura educativa intrattiene con i familiari, i genitori, con gli altri colleghi coinvolti nel medesimo progetto educativo, con gli insegnanti, spesso in momenti e circostanze informali, nei corridoi, negli atri, in quei momenti di passaggio scanditi dal suono del campanello.

Si tratta di effettuare quello che a suo tempo avevo imparato essere fondamentale nel lavoro nei gruppi-appartamento, ovvero il “passaggio di consegne”: il passaggio cioè di informazioni, di indicazioni, di un resoconto sull'andamento e sul “come stavano” i ragazzi seguiti, al fine di garantire un'impostazione del turno di lavoro successivo logica e coerente con ciò che era stato intrapreso fino ad allora.

Il problema è che la scuola al suo interno non ha codificato momenti di questo tipo: essi sono lasciati alla “buona volontà” del singolo insegnante oppure ai momenti ufficiali costituiti dai “collegi di classe”, ma non riescono ad avere quel carattere di puntualità e specificità che i singoli aspetti del vivere quotidiano dei bambini meriterebbero.

Certamente anche per figure come la mia non risulta facile e sempre praticabile questa operazione di “con-tatto”, questo tracciare un sottile filo

di unione tra i diversi momenti del percorso educativo e di vita di un bambino o di un ragazzo: essa avviene appunto in quegli spazi di tempo e in quei luoghi di passaggio che non sono riconosciuti ufficialmente, men che meno dal punto di vista del riconoscimento economico del lavoro. Lavoro spesso fondamentale, che in questi luoghi e spazi ha modo di esplicarsi. Sono spazi e tempi dedicati all'accoglienza, all'ascolto, talvolta sottratti a quelli della propria vita personale, quelli che andrebbero dedicati alla propria famiglia, che nessuno ti "paga", ma sono essi stessi a ripagarti, in termini di ricadute positive nel lavoro stesso, ma soprattutto in termini di ri- conoscenza e di gratitudine umane.

*“La teoria della ghianda, l'idea che ciascuna persona sia portatrice di un'unicità che chiede di essere vissuta e che le è già presente prima di poter essere vissuta...si propone come una psicologia dell'infanzia. Afferma con forza l'intrinseca unicità dei bambini...propone un metodo per guardarli con occhi diversi, per penetrare nella loro immaginazione...*

*È necessaria una ristrutturazione della percezione...Voglio che vediamo il bambino che eravamo, l'adulto che siamo e i bambini che per qualche motivo richiedono le nostre cure in una luce che sposti la valenza da sciagura a benedizione o, se non proprio benedizione, almeno a sintomo di vocazione. Il fatto di cercare la ghianda influisce sul modo di vedere noi stessi e gli altri e ci permette di scoprire un po' di bellezza in quello che vediamo, e dunque ce lo fa amare”.*

*(J. Hillmann, Il codice dell'anima, Adelphi)*

In base alla “teoria della ghianda” è dunque possibile ribaltare la concezione che porta a codificare le devianze, le difficoltà di apprendimento sopra descritte e rappresentate da tutte quelle sigle e quegli acronimi criptici, da tutti quei “dis” (...adattamento, ...grafia, ...lessia) che marchiano ed etichettano senza però fornire una chiave di lettura possibile per penetrare, con delicatezza, l'intima essenza di quello specifico bambino o adolescente, per ricostruire la sua storia, nelle sue accezioni non solo “fisiche” ma anche animiche e spirituali. Si rimane così sempre ancorati alla superficie, a quel territorio fatto di manifestazioni esteriori e sintomi e si agisce, posto che si agisca, solo ed esclusivamente su di essi. Sui sintomi si interviene con la terapia, la quale deriva a sua volta da una diagnosi.

*La terapia (= da terra e pia, ovvero terra di devota sottomissione) lavora sulla diagnosi (= da diá e gnosi, ovvero conoscenza diagonale), fondata sull' "io so che cosa hai e io ti posso guarire".*

(Sgalambro, *Convegno Regionale FVG 2014*).

Le difficoltà scolastiche, “*l'attrito tra scuola e studente*” si manifestano quindi “*nel modo più netto nel campo di più diretta attinenza con l'immagine della ghianda*” (Hillmann, *Il codice dell'Anima*, Adelphi). Quindi i sintomi non sono più sintomi di malattia, di devianza, (= via dalla retta via) ma segni, anche simbolici, dell'aspirazione e della vocazione del **daimon**, del nostro genio personale, secondo i latini, o l'angelo custode per i cristiani. Si tratta di nomi e aspetti diversi che può assumere il medesimo concetto: quello della vocazione. Essa è già iscritta nel patrimonio genetico che contraddistingue ogni singolo e permetterà ad ogni ghianda, se verrà udita, ascoltata, vista, assecondata e guidata, di divenire quella maestosa quercia che merita.

Sono gli adulti che se ne devono assumere il compito e la responsabilità rispetto ai bambini di cui si occupano.

La scuola si pone come luogo adulto di osservazione privilegiata di tutta una

vasta gamma di “Bambini di Nuova Generazione”, rispetto ai quali manca per contro tutto un bagaglio di preparazione, conoscenze e attenzioni necessarie e imprescindibili per poterli ri- collocare entro una corretta dimensione di “naturalità”. Molti di essi possiedono infatti *“particolari attitudini alla percezione psico-quantistica della realtà”*. Questa è una percezione *“del tutto innata nei Bambini, poiché viene utilizzato prevalentemente il cervello destro. Tutti i bambini percepiscono contemporaneamente gli aspetti energetici e fisici di ambienti, persone, situazioni, gesti e parole. Conservare tali facoltà ed integrarle con gli altri tipi di intelligenze favorisce la crescita di un Essere Umano auto-cosciente oltre che istruito”*. Si rende perciò necessario tutelare questi bambini, *“affinché non siano iper- responsabilizzati o precocizzati, o visti come “speciali” o “diversi”. I bambini non si sentono speciali o diversi, ma sentono di essere degli Esseri coscienti ma non auto consapevoli del fatto che la loro percezione quantistica della vita sia una capacità, proprio perché tali facoltà sono naturali: il renderli gradualmente auto-consapevoli di ciò non significa né sminuirli né idolatrarli,... non proiettare aspettative eccessive su di loro, ma osservando e non interferendo o inibendo tali attitudini e comprendendo il modo più corretto e rispettoso per sostenerle”*.( *Primo approccio al “Metodo Ponte ®”, Senci, Sossi, Peteani, 2012*).

Caratteristica spesso comune a queste tipologie di bambini è la velocità sempre maggiore che contraddistingue il loro essere ed il loro agire, testimoniata dal divario sempre più ampio che si va creando tra di essi ed il corpo insegnanti, i quali appartengono spesso ad una generazione che rimane ancorata a vecchi schemi e che come tale non riesce a collocare nella giusta dimensione le istanze di cui questi bimbi si fanno portatori, e che tende al contrario a collocarle entro le aree della difficoltà se non proprio della “patologia” e del disadattamento veri e propri.

Ora “patologia” deriva dai termini “páthos” e “logos” e come tale dovrebbe

indicare la volontà di dare voce alla sofferenza, di descriverla per poterla risolvere.

Gli spazi scolastici rischiano di diventare invece luoghi all'interno dei quali si manifestano molteplici patologie, intese come sofferenze: quelle dei bambini e dei ragazzi che li frequentano, ma anche quelle degli insegnanti sempre più pressati da direttive e obblighi formali e burocratici.

Tutti i bambini quindi hanno dignità di essere umano indipendentemente dalla meritorietà, dal loro grado di adeguamento al sistema, in quanto l'essere umano porta in sé, il concetto di dignità umano: i comportamenti, questi sì, possono essere indegni.

I bambini indaco fanno la loro comparsa per la prima volta in letteratura negli anni ottanta nel lavoro della psicologa Nancy Ann Tappe (*"Understanding your Life Through Color"*), secondo la quale l'aura di questi bimbi era caratterizzata dalla prevalenza di un colore blu indaco, appunto. La stessa autrice nota come i primi ad incarnarsi sul piano terrestre fossero giunti già nel corso degli anni cinquanta. Successivamente il termine ed i concetti correlati a questo colore aurico trova larghissima diffusione attraverso l'opera *"The Indigo Children"* di Lee Carroll e Jan Tober, del 1999. Questi bambini incarnano l'archetipo del "guerriero", cominciano ad arrivare, ad "incarnarsi" sulla Terra come pionieri per aprire la via ad una Nuova Era dello sviluppo e dell'evoluzione dell'umanità. Da qui le loro caratteristiche intrinseche atte a rompere gli schemi di un vecchio sistema e preparare un salto evolutivo per l'umanità. Hanno aperto quindi la strada ai cosiddetti "bambini cristallo", che rappresentano la possibilità di portare nuove idee e invenzioni innovatrici per l'umanità, proprio a partire da quegli elementi di rottura che gli indaco hanno prodotto.

***I bambini indaco*** presentano un forte temperamento volitivo, sanno distinguere bene l'autoritarismo dall'autorevolezza, adottando modelli di comportamento improntati sul rifiuto ostinato dell'autoritarismo.

Sono molto indignati, possono esprimere ampiamente la collera, ma non la confondono con la rabbia sacra.

Sono molto collegati al proprio Sé Superiore e lo esprimono attraverso l'arte, la danza, la musica.

Vanno tutelati da una possibile iper- responsabilizzazione animico-spirituale.

I loro comportamenti non vanno travisati per non ricondurli a patologie di cui si possono fare diagnosi errate (disturbi dell'apprendimento, iperattività, ecc.)

Sono portatori di nuove istanze, per cui non accettano imposizioni, specie quelle scolastiche.

Sono molto volitivi nel loro intento di portare pace, per cui sono pacifisti ma non pacifici. Sono coraggiosi, non si lasciano ricattare emotivamente.

Il loro apprendimento avviene attraverso il movimento, appaiono “distratti”, sembra non ascoltino, non guardino, ma al contrario sentono tutto: assorbono informazioni attraverso il movimento.

***I bambini cristallo*** sono molto più quieti rispetto agli indaco, devono essere maggiormente educati a percepirsi come un “Io”. Rischiano di percepire tutto quello che hanno intorno.

Rischiano di non essere visti. Rischiano che gli altri se la prendano con loro in quanto “fanno da specchio” agli altri (come il cristallo di rocca), e quindi riflettono le caratteristiche e i difetti altrui.

Si possono prendere colpe che non sono le loro.

Sono bollati come “lenti”, “distratti”, “sognatori”.

Hanno il compito di portare informazioni trasformative, nuove invenzioni.

Parlano poco, osservano tutto. Hanno il senso del ritmo, di quando esporsi alla comune umanità, e quando non farlo.

Sono molto selettivi nelle relazioni, ma non giudicanti.

Sentono a livello sintonico, cioè in sintonia, o in dissintonia con l'altro.



Sono molto empatici e telepatici.

*I bambini arcobaleno* sono bambini i cui spiriti/anime che hanno integrato varie caratteristiche/qualità dei sette raggi di discendenza animica.

Disegnano spesso forme e figure multicolori, quasi a segnalare la loro Essenza e colpiscono per una particolare lucentezza degli occhi, che risultano chiari anche quando le loro iridi sono di colore scuro. Elemento caratterizzante è la naturalezza apprenditiva e intuitiva nelle scienze matematiche in quanto, a differenza di altre individualità, trovano affinità con il linguaggio sintetico della matematica, a dimostrare la possibilità di ridurre inutili e ripetitivi passaggi di ragionamento a tutto vantaggio dell'immediatezza e velocità risolutiva, talvolta sono "vittime" di fraintendimenti perché i risultati che raggiungono con tale naturalezza sono spesso attribuiti al caso, alla fortuna.

Tutti questi bambini possono risultare sicuramente molto impegnativi nell'ordinario e apparentemente ordinato fluire delle routines scolastiche e pongono l'adulto nella condizione di inadeguatezza e frustrazione o, peggio ancora, nell'instaurarsi di dinamiche di aperta conflittualità, in cui drammaticamente non si coglie più la differenza tra allievo e maestro, tra adulto e bambino ponendo in posizione di grave criticità l'intero sistema scolastico.

Con queste premesse appare evidente l'inutilità di qualsivoglia struttura didattica preconfezionata e predigerita da altri. L'insegnamento si configura così come una sterile attuazione di rigidi programmi o fumose o indicazioni ministeriali.

Il compito fondamentale e fondante che la scuola dovrebbe avere non è tanto quello di **"insegnare"**

(= segnare dentro), quanto piuttosto quello di **educare**, riconsegnando a questo verbo il suo corretto valore semantico, nel senso originario della sua origine latina, dal verbo "educere", ossia dal latino "e"(=da, fuori da) e

“ducere”(= condurre) cioè trarre fuori, portare fuori ciò che sta dentro. Non va quindi confuso con il termine istruire, formare e nemmeno formare.

L'istruzione infatti coltiva (=si prende cura) di far crescere, di sviluppare l'intelletto , tutta quella parte che attiene all'emisfero sinistro del cervello, la parte razionale tanto cara alla cultura occidentale di diretta derivazione del pensiero positivista.

L'educazione invece coltiva, si prende cioè altrettanta cura di “far gestire”, ma non di controllare reprimendo la capacità di esprimere sentimenti, sensazioni, affinché diventino **capacità emozionali e relazionali**.

Nell'educazione emozionale la preferenza di ognuno è qualcosa di fondamentale, è un'agevolazione dell'auto-conoscenza; nell'istruzione invece la preferenza viene quasi punita, non viene tenuta nel giusto conto, è necessario quindi estrapolare le qualità di ognuno, tenerle nel giusto conto e rinforzarle, nel senso di un giusto e sano equilibrio di quello che entrambi gli emisferi cerebrali rappresentano e sono portatori: sia le capacità intellettive razionali sia quelle emozionali ed intuitive, sia la linearità e sequenzialità dell'emisfero sinistro, sia la reticolarità e la creatività dell'emisfero destro. (Bruner, 1970).

Il talento di chi opera all'interno della scuola si andrà quindi a configurare come la capacità “*di riuscire a integrare il sapere teorico scientifico con il gesto amorevole e rispettoso di cui necessita la relazione educativa.*

*L'insegnante è capace di mediare costantemente tra la letteratura pedagogica e le indicazioni normative, tra le istanze dei genitori e la realtà dei bambini, tra i valori individuali e la progettualità complessiva della scuola in cui lavora. Il maestro è oggi la figura professionale che ricopre il difficilissimo compito di mantenere il contatto **sugli occhi del bambino**. In pratica è l'adulto preparato e consapevole che esprime le capacità di armonizzare i cambiamenti e le indicazioni che provengono dal mondo sociale adulto con la richiesta di attenzione umana che giunge sempre più*

*forte dal mondo sociale dei bambini. Nel suo agire didattico sperimenta costantemente la difficoltà di trasformare le esigenze istituzionali e le indicazioni più dotte in azioni compatibili con la tenera età dei bambini e attente alla preziosa genuinità del loro sapere e saper apprendere. Sa fare quel passo delicato ma sicuro che lo conduce **dalla cattedra agli occhi del bambino**. Laddove per “cattedra” si vuole simboleggiare prescrizioni, intellettualismi, condizionamenti che in caduta libera dall'alto impongono norme o creano nuovi miti e laddove per “occhi del bambino” si vuole ricordare sia quella lucentezza che ci colpisce quando siamo ancora capaci di guardarli e mantenere con loro il contatto, sia la capacità di leggere in loro ciò che pensano e ciò che vorrebbero scoprire”. ( “Dalla Cattedra agli occhi...” , Rossella Senci 2012 , in “Progetto Tre-Sei Edizioni didattiche Gulliver, Gennaio 2012, n.111).*

Nel mio lavoro all'interno della scuola, o piuttosto delle scuole, variando molto gli incarichi e di conseguenza le tipologie di contesto e di relazioni con cui ho avuto modo di misurarmi, ho potuto notare, in momenti di auto riflessione e analisi del mio operare e del mio agire, una quasi inconsapevole “fedeltà al sistema” di cui ad ogni modo anch'io facevo parte, fosse stato esso sia scolastico che familiare, relativo al nucleo per cui stavo lavorando.

In alcuni frangenti sentivo una quasi impercettibile “chiamata” a difendere in qualche modo anche l'istituzione di cui ero entrata a far parte. Si trattava in realtà di una fedeltà non all'istituzione in quanto tale, quanto piuttosto a quei Principi e a quelle Idealità che io a mia volta sentivo appartenermi.

Viceversa mi era capitato (nel lavoro di strada, così come in quello di sostegno socio-educativo territoriale in cui fisicamente si entrava nelle case, nelle famiglie dei bambini seguiti) di farmi portavoce delle istanze di questi, e che mal si accordavano o andavano in forte contrapposizione con quelle

della scuola. Un esempio: mi tornano alla memoria un paio di ragazzi che avevo accompagnato al conseguimento del diploma di scuola media.

I ragazzini in questione non erano certo preparati, né avevano conseguito quegli “obiettivi minimi” che la scuola richiede in assenza di una certificazione di handicap, quantomeno. Per tutta una serie di motivazioni profondamente connaturate con la storia di quei ragazzi (vissuti fortemente auto-svalutativi, obiettivi di vita completamente estranei a quelli della scuola, prospettive di futuro che si sarebbero rese possibili solo con il conseguimento di quel benedetto “pezzo di carta” che la licenza media rappresentava... ) era assolutamente fondamentale **per loro** superare l'esame. Ricordo prove d'esame orale preparate in un pomeriggio, con me che “passavo” loro vecchie ricerche, riassunti di testi sui quali anch'io avevo studiato. Insomma: si trattava quasi di estorcere una promozione la cui rilevanza era fondamentale per il progetto di vita di quegli adolescenti, bypassando con ogni mezzo a mia disposizione le rigide impostazioni di regole e il sistema meritocratico fondato su valutazioni univoche che la scuola propone e di cui dispone.

Il mio ruolo era di assoluta mediazione nei riguardi della cosiddetta “autorità scolastica”, il compito era quello di far passare a questa il messaggio circa l'importanza delle necessità e delle priorità dei ragazzi. A volte un dialogo con un interlocutore sordo...a volte miope.

Quella logica in parte inconscia di fedeltà al sistema mi avrebbe poi portato, per contro, in alcuni frangenti degli anni successivi ad abbracciare le proposte e le indicazioni espresse dalla scuola, laddove ebbi modo di incontrare insegnanti preparati, autenticamente interessati ai destini dei loro studenti, capaci di averli “in mente” e di comprenderli (= prenderli con sé) o quantomeno insegnanti che agissero in buona fede. A fronte di questi atteggiamenti pro-positivi ricordo invece famiglie, genitori particolarmente agguerriti, esacerbati probabilmente da anni di lotte per affermare i diritti e

la dignità dei loro figli in quanto alunni magari portatori di quei bisogni speciali di cui già parlavo.

Genitori assolutamente sfiduciati rispetto l'autorità (ma farei meglio a dire autorevolezza) della scuola, rispetto alla quale contrapponevano un atteggiamento se non di aperta rivalsa, almeno di forte pretesa. Il tutto in una logica distorta in cui sembra quasi che la domanda non riesca mai ad incontrare l'offerta. E viceversa.

Attraverso queste descrizioni intendo esprimere una certo disorientamento, viste le obiettive difficoltà oggettive sia pratiche che attinenti la relazione, così come le ho descritte in questo capitolo, a mantenere intatta la mia visione soggettiva, il mio sentire, il mio “fidarmi della diffidenza” che naturalmente scaturiva dalle esperienze.

In ultima analisi ritengo che questa specie di fedeltà al sistema possa essere risolta solo ridando centralità all'Unicità dell'Individuo. Ai bambini e ai ragazzi.

Per unicità intendo l’*“abitare una sola città, un luogo comune”* (Sgalambro, *Convegno Regionale FVG, 2014*).

## Capitolo 3

### L'educatore olistico

Chi è l'educatore olistico?

Il termine “olistico” nella sua accezione etimologica deriva dal greco *ólos* e sta a significare tutto, intero, totale.

É una posizione teorico-metodologica basata sull'idea che le proprietà di un sistema non possono essere spiegate esclusivamente tramite le sue componenti. Da un punto di vista olistico la sommatoria delle parti è sempre maggiore/differente della somma delle parti considerate singolarmente.

Esso considera l'individuo nella sua totalità, sulla base delle interrelazioni e interdipendenze funzionali tra le parti che compongono l'individuo...  
(..dizionario Treccani)

L'approccio olistico dell'educatore comporta e implica la considerazione dell'individuo nella sua totalità e nella sua complessità.

*“Al di là delle metodologie insegniamo ciò che siamo....*

*Di una parte di ciò che insegniamo non siamo consapevoli.*

*Da ciò nasce l'incoerenza, a volte, tra ciò che vorremmo e pensiamo d'insegnare*

*e ciò che di fatto trasmettiamo”.* (Paul Watzlawick, *La Pragmatica della Comunicazione Umana*, 1967 )

Ecco, si potrebbe definire il fine ultimo dell'educatore il Volere potentemente essere consapevole di ciò che è, e quindi di ciò che insegna.

Oltrepassando però ogni affermazione perentoria (= derivato dal lat. “perimĕre” ovvero distruggere, annientare), nel prezioso Intento e nella Volontà co- costruttiva di porsi come aiuto e sostegno “pro- creature” per le quali andrà a lavorare, il percorso dell'educatore olistico in-formazione continua e costante, assume contorni meno assoluti e definiti, avvicinandosi all'idea che nulla è assoluto e che non esistono confini.

Ed è proprio nell'ambito ambito... di queste premesse che si dispiega la mia personale ricerca e formazione di “educatore olistico” nell'Associazione “Bimbi Nuovi” e nell’“Accademia di Maestria”.

Il mio percorso di ricerca, spinto da un silenzioso e costante anelito interiore (quasi un'eco del battito del cuore, un pulsare continuo e silenzioso, a conferma della verità della vita stessa...), sostenuta dalla consapevolezza della necessità di un cambiamento, dalla certezza che “così non va” ma che contemporaneamente possa e debba **esserci** un modo altro, una (o più) possibilità mi condussero ad avvicinarmi a questa “Nuova Scuola” e alla sua metodologia che ne costituisce l'elemento fondante.

Il ripercorrere le tappe salienti di quel percorso, tuttora in atto e in e – voluzione, vuole essere un tentativo di offrire preziosa Testimonianza della possibilità concreta (= con la creta, che appunto crea nuovi oggetti veri, toccabili) del cambiamento, in quella concezione che anche l’”infinitamente” piccolo possa avere effetti dirompenti, in un accezione quantistica per cui anche una molecola possa far crollare un iceberg, o il battito d'ali di una farfalla possa provocare un terremoto dall'altra parte del globo. (dal film “*Butterfly effect*”).

Si tratta quasi di una narrazione “poetica”, nell'accezione che ne davano i greci, per cui ποιησις indica proprio una forme d'arte che crea. Crea cambiamento nel modo di percepire e nel modo di percepirsi, in un rapporto di scambio dialettico continuo sia interiore che esteriore ( inteso nel senso

del rapporto con gli altri individui), crea connessioni e collegamenti tra esseri “entità” apparentemente separati tra loro, o che la cultura, il sapere tradizionale dell'occidente ci hanno abituati a concepire come tali.

L'impegno a formare queste figure di educatore olistico e quindi l'impegno ad auto- formarsi come tali si pone come possibile risposta e necessaria premessa ineludibile ad una “Generatività innovativa “ nella Nuova Era”, rispetto alla quale l'educatore si pone come figura -ponte.

*“ La Nuova Era è un'era di sintesi.*

*Nella Nuova Era l'Uomo sa unire il potenziale dell'Intelletto con il potenziale dell'Anima, sa integrare la visione occidentale oggettiva volta all'esterno con la visione orientale soggettiva volta all'interno. È il momento presente in cui le singole voci dell'Occidente e dell'Oriente si accordano in un' unica armoniosa orchestra. Questo sviluppo può avvenire solo attraverso una nuova teoria dell'Educazione che dimostri la validità dei principi umani universali con applicazioni concrete.*

*La scuola, a tutti i livelli, diviene luogo di ricercatori di sintesi di studi disciplinari integrati”. (Rossella Senci, 2015).*

Il mio percorso di educatore “in- forma -azione” va ad assumere quindi quella dimensione di circolarità spiraliforme che deve essere propria dell'apprendimento così come lo dobbiamo trasmettere ai bambini, in quel movimento di espansione circolare che genera cambiamenti e crescita.

Esso si è di fatto delineato nella sua forma seguendo l' andamento di una spirale circolare aperta verso l'esterno , che ha tratto la sua origine dal “fallimento” del percorso accademico tradizionale; fallimento inteso come derivazione dal termine latino “fallĕre” ovvero ingannare, che ha permesso di rivelare un percorso per me non autentico, in quanto nel perseguire quel genere di studi avvertivo il rischio di confondere il mio naturale anelito alla



saggezza, (quella che “socraticamente” sa di non sapere), con la saccenza sterile, nozionistica e con l'intellettualismo fine a sè stesso ed estraneo alla Vita Vera. Si è così compiuto un largo giro, svoltosi anche in termini temporali in un ampio lasso di anni, che mi ha condotto, dal mondo dell'università (= che procede in un unico verso), al mondo dell'Universalità, che procede cioè nelle molteplici direzioni che parimenti assumono le molteplici volute della spirale, animata da una forza centripeta nella dimensione circolare di un ampliamento continuo che porta evoluzione verso il fuori, verso l'altro. L'educatore è come un “alchimista”, è come *“colui che cerca la pietra filosofale, che trasforma i metalli vili in oro, che cerca un solvente universale e, infine, l'elisir di lunga vita. La pietra filosofale: l'alchimista vuole sviluppare i propri valori interiori fino all'incredibile, far crescere il proprio essere e, grazie a questo, attraverso il suo livello di coscienza, elevarsi in altre dimensioni.*

*L'elisir di lunga vita è una persona che accetta la propria vita e vive tutto quello che deve vivere senza autodistruggersi.*

*Il solvente universale è una persona che ha sviluppato nel suo cuore l'amore divino. Amore è ciò che scioglie tutte le resistenze”. ( Alejandro Jodorowsky, *Psicomagia. Una Terapia Panica*, 1997).*

Il percorso in seno all'Accademia (dove le cose accadono) ha avuto un carattere profondamente esperienziale, presupponendo e provocando una continua introspezione e producendo grandi movimenti interiori nella direzione e nella volontà autoriflessiva.

Indipendentemente dalla “disciplina”, dall'approccio, dalla tecnica o dal sapere pedagogico ai quali mi sono potuta accostare e con cui ho avuto modo di misurarmi tutti sono stati accomunati da Principi che li percorrevano in un'ottica di trasversalità alchemica. Si tratta proprio di quei principi che sono stati individuati e codificati dal “Metodo Ponte” per

educare nelle Nuove Relazioni, e che si fondano sull'idea “*di coerenza tra il saper essere e il saper fare pedagogico*” (*Primo Approccio al Metodo Ponte®*, Sossi, Peteani, Senci, 2012). Essi sono “*elementi di un'Educazione sostenibile, motivante, significativa e trasformativa*”(ivi..), ed è stato possibile verificare, proprio attraverso l'esperienza diretta della formazione la validità e la veridicità di tali principi in quanto produttori di beneficio, anche questo in un ottica circolare di “ri - trasmissione “ del sapere e delle esperienze. Una volta fatti nostri come educatori in formazione quelle asserzioni di valore, quei principi, diviene possibile agire in conformità ad essi a vantaggio dei Bimbi Nuovi, dei giovani e degli adulti coinvolti in un processo educativo o in una relazione trasformativa di aiuto.

Essi sono il principio di:

- accoglienza
- partecipazione
- superamento del concetto di classe di appartenenza
- essenzialità dei saperi
- progressione formativa
- continuità educativa
- costruzione di competenze nel fare
- trasversalità e connessione disciplinare
- atteggiamento avalutativo
- autovalutazione dei percorsi

La (meravigliosa) scoperta successiva è stata quella di poter ri- conoscere l'altro come un'entità non separata da me.

La meraviglia che è scaturita dalla riscoperta del valore vero di queste Idee-idealità mondi si è manifestata attraverso le dinamiche e le relazioni che si sono intrecciate in uno scambio profondo e onesto con il gruppo dei

“colleghi”, ossia con gli altri educatori e tate olistiche di questa formazione, compagni di viaggio di questa esperienza formativa. Si è creata così una vasta rete di connessioni, di confronto e scambio, in cui anche il formatore non diventava altro che un facilitatore, un “accompagnatore” in quel processo che si andava via via delineando proprio come un auto-educarsi sempre più consapevole e coerente con le peculiarità individuali di ogni singolo. Balzava agli occhi infatti, e si sentiva il riverbero di quella tanto agognata coerenza tra il dichiarato e l'agito, tra l'intento formativo e la sua attuazione pratica in termini di modalità e accoglienza amorevole, in un assetto di totale assenza di aspettative o di giudizio.

Quelle che potevano essere le resistenze e i pregiudizi (giudizi a priori) e che sono intimamente connaturati alla struttura umana, tanto che pare quasi impossibile intraprendere una qualsiasi operazione di conoscenza e di ascolto prescindendo da essi, diventavano via via sempre meno rilevanti, fino a condurre alla percezione di essere veramente un corpo unico, un Uno. Avvertivo questo processo aprire nuovi spazi nella percezione di me e dell'altro, sempre nel rispetto profondo del mio sentire che mi consentiva quindi di individuare ciò che avvertivo essere in assonanza o al contrario in dissonanza con la mia struttura.

È stato finalmente possibile ritrovare quella coerenza tra il dichiarato e l'agito che molte, troppe volte avevo sentito mancare in altre circostanze educative. Ho potuto percepire quella congruenza complessiva che nei vari altri luoghi della mia esperienza educativa erano tristemente mancati, purtroppo a volte anche nei momenti dedicati alla formazione. Come può ad esempio, un esperto psicomotricista, con tanti anni di lavoro alle spalle, esperienza diretta “sul campo”, escludere dal gruppo di lavoro uno dei partecipanti che non se l'è sentita di prendere parte all'esercizio proposto?

Esercizio che presupponeva di entrare in un intimo e forte contatto anche fisico con uno sconosciuto? Come possono mancare quei presupposti

fondamentali di accoglienza e di ascolto dell'altro in Presenza -presente?  
Questa altro non è se non empatia...

Si tratta di riuscire a trasmettere quella stessa coerenza che i bambini ricercano e richiedono all'adulto, e che è anch'essa principio fondante del Metodo Ponte in quanto coerenza tra il saper essere e il saper fare pedagogico, e che permettere il “*trasmettere chi siamo. E il flusso educativo scorre o s'interrompe a seconda se siamo coerenti o incoerenti tra ciò che siamo e ciò che insegniamo*” (Primo approccio al Metodo Ponte ®,2012).

Credo sia esperienza comune a tanti di noi, in quanto scolari e studenti l'aver sperimentato quella sensazione in base alla quale chi ci stava insegnando una disciplina non aveva alcun interesse a farci capire e a renderci autonomi. Parole come impegno, serietà, correttezza non sono altro che vuoti segni privi di senso se vengono negati nei fatti nei mondi dell'istruzione.

Atteggiamenti di questa sorta vanno a creare delle vere e proprie ferite, delle separazioni e delle discrepanze nelle delicate strutture dei bambini, i quali rischiano di non comprendere e quindi di conformarsi a queste incoerenze del mondo adulto, della scuola, delle altre agenzie preposte alla loro educazione.

Sono sofferenze che si ripercuotono a loro volta nelle nostre strutture anche una volta divenuti adulti, ancora memori di quanto abbiamo patito e delle ferite che ci sono state inferte in quella bambin-età. Quindi indipendentemente dall'età anagrafica attuale, la nostra struttura, intesa come insieme coerente fatto di Anima, Spirito e Corpo, ricorda chiaramente le ferite che subimmo allora, con il rischio di divenire noi a nostra volta, in un gioco distorto di proiezioni, i fautori e i perpetuatori inconsapevoli di quelle medesime ferite, in una logica distorta di fedeltà sistemica ai nostri stessi spesso altrettanto inconsapevoli “aguzzini”. **Il fatto che sia stato agito in buona fede, non rende il male subito meno doloroso.**

In una dimensione di quotidianità anche semplice (ma non banale) è emersa a questo proposito la mia grande difficoltà ad accostarmi alla matematica, al mondo delle operazioni e dei calcoli così come viene insegnato nelle scuole a partire dalle primarie, e dal quale viene tolta tutta la componente “divina” insita nella matematica stessa (è o non è il linguaggio di dio per spiegare le cose?), tutta la magia della numerologia (basti pensare alla dottrina platonica) e ridotta a mera esecuzione meccanica di una serie di regole e convenzioni che molti bambini non sono in grado di comprendere e che non sentono propri. Ebbene la grande fatica ed il conseguente senso di inadeguatezza che a suo tempo mi costarono il tentare di comprendere questa materia con simili presupposti, mi impediva di seguire e supportare i bambini nello svolgimento dei compiti scolastici con la doverosa attenzione e cura amorevole e paziente di cui avrebbero avuto bisogno. Nella naturale predisposizione che i bimbi possiedono e che li porta a ricondurre tutto all'uno, all'interesse, le operazioni di sottrazione, di divisione risultano particolarmente ostici, specie se sottoposti loro, così come avviene sempre più spesso nelle scuole, in un tempo sempre più anticipato, in una logica di precocizzazione errata dettata dal valore eccessivo che viene dato alla prestazione. Ogni bambino ha il diritto *“di essere guidato da chi conosce bene il pericolo dell'innalzamento di barriere psicologiche mosse da sguardi, parole, gestualità che inducono timore, paura, vergogna, colpa.*

*Ognuno ha il diritto di essere educato nell'amorevolezza della voce, con sguardi rassicuranti...con la saggezza dell'adulità , con la sapienza di chi vuole aiutare e permettere la conquista autentica dell'autonomia”.* ( *Primo Approccio al Metodo Ponte®*,2012).

Entro lo spazio divenuto “sacro” di quei momenti di formazione attiva e partecipativa resi possibili dall'accoglienza e dalla sospensione del giudizio del gruppo, si è resa possibile l'apertura di uno spazio per l'autoriflessione che ha coinvolto la mia persona nella sua interesse, ed ha travalicato quegli

spazi fisici per poter individuare, entro gli spazi della riflessione interiore, proprio quelle ferite che, pur avendole viste e nominate **rischiavo** però di infliggere a mia volta nel mio lavoro di educatore. (**O di genitore**). *“É necessario infatti che l'adulto che accompagna il bambino o il ragazzo nella vita terrena possa e voglia essere consapevole della preziosità del compito in tutte le sue dimensioni.”* É questa una delle sette asserzioni di valore del Metodo Ponte.

Il mio compito di educatore si andava quindi profilando anche come una sorta di traghettatore, di accompagnatore per l'umanità bambina ma soprattutto per quei bambini in carne ed ossa, in manifestazione concreta olistica con cui potevo entrare in relazione, nel senso di permettere e facilitare loro una riappropriazione del loro Vero Sentire e della fiducia in esso.

Quasi quotidianamente ho modo di assistere ad una frammentazione del loro essere qui ed ora, in cui ognuno di essi viene considerato ora alunno, ora studente, figlio, “utente” oppure allievo a seconda degli spazi e contesti diversi che si trova ad attraversare. Mediante il mio imparare a mia volta potevo *“offrire saperi, conoscenze, strumenti che consentissero loro di conoscere le proprie potenzialità, di comprendere i limiti reali propri e altrui, di imparare la socialità, di instaurare relazioni positive, di costruire attivamente le proprie competenze per una piena realizzazione del sé e per contribuire da cittadino partecipe alla costruzione di una società Umana.”* (Primo Approccio al Metodo Ponte ®,2012).

Ogni bambino ha infatti diritto di *“vivere questo percorso con il proprio sentire, con i propri ritmi e le proprie ricchezze o incertezze/fragilità.”*(ivi.) In ottemperanza con i propositi e gli obiettivi dell'accademia di accompagnare gli studenti alla pedagogia olistica, tutto ciò ha contribuito a formarmi in quanto operatore (lo stesso termine di quando iniziai il mio lavoro!) che si manifesta in veste di maestro dell'arte educativa nel rispetto

della multidimensionalità dell'individuo, ed ha contribuito alla realizzazione del sentire dell'essere uno. “*È necessario*” infatti “*valorizzare tutte le risorse di cui disponiamo come persone e attingere a fonti autentiche di ricerca e di studio che hanno condotto e conducono, ancor più oggi, alla visione del bambino come costruttore attivo e originale della sua conoscenza. Il valore della scoperta è irrinunciabile nell'apprendimento...nel percorso di conoscenza...Accompagnare il bambino ...e sostenerlo nelle sue intuizioni – anticipazioni significa aiutarlo a cogliere le infinite possibilità che si aprono per esprimersi e comprendere. Il bambino che sarà favorito e sostenuto nel processo di scoperta e confronto, imparerà a utilizzare il mondo delle regole senza però mai perdere la sua originalità: acquisirà gradualmente i codici di lettura dell'ambiente in cui vive. Saprà inserirsi nelle convenzioni date dalla società senza evaporizzare i suoi talenti ma mantenendo forte la sua essenza: potrà essere un giorno un adulto capace di intendere e di volere*”.

( “*Dalla Cattedra agli occhi...*”, Rossella Senci 2012 , in “Progetto Tre-Sei Edizioni didattiche Gulliver, Gennaio 2012, n.111).

Nella riaffermazione del Vero Sentire dei bambini, nel ritrasmettere loro la fiducia che tutto ciò che sentono è vero, e che conseguentemente possano realizzare la reintegrazione in senso olistico, di tutto ciò che essi sentono separato in loro, una funzione fondamentale viene assunta dall'elemento del **gioco**.

Il gioco permea infatti la vita di tutti i bambini, quindi l'interazione tra adulto e bambino deve svolgersi con il linguaggio del gioco. Si è trattato di re-imparare a giocare e di riconnettersi con con quel mondo di creatività e di istintualità tipica dei bambini naturali, i quali sanno stare nello spazio-tempo del gioco in modo esclusivo e totalizzante, con la stessa serietà quasi che fosse un lavoro. Per loro in effetti rappresenta un lavoro, non è mai “solo”

un gioco, il problema è dato dal fatto che in quanto adulti spesso abbiamo progressivamente abbandonato il saper stare entro quella dimensione, tanto che il gioco assume per noi il compito di tener occupati i bambini, li si “fanno giocare” anziché “giocare con” loro.

Riappropriarsi di questa valenza del gioco come linguaggio di scambio e strumento di dialogo costruttivo con i bimbi, di strumento di educazione appunto, ha implicato innanzitutto abbandonare quel sentimento di imbarazzo e di inadeguatezza che spesso si impadronisce dell'adulto che si accosta nuovamente al gioco; conseguentemente apprendere ed essere in grado di decodificare i messaggi che si possono comunicare attraverso lo strumento del gioco stesso.

È stato di grande rilevanza, nel percorso formativo aver incontrato la possibilità di confrontarmi con una notevole varietà di esperienze in questo senso : esperienze di danza-terapia , laboratori di scrittura creativa pittura ribelle, ma anche tutti gli spunti e le indicazioni pratiche delle meditazioni guidate e delle visualizzazioni, in cui è stato possibile acquisire strumenti concreti e attraverso le quali si è manifestata la possibilità di andare a toccare i temi delle più intime verità di ognuno. Sempre in autentico scambio e connessione e partecipazione attiva con gli altri.

Questo ha fatto sì che potessi individuare nuovi modi di parlare con e per i bambini e i ragazzi. Intervenire ad esempio per comprendere e decodificare a loro vantaggio, e quindi restituire loro in un linguaggio comprensibile e vicino alle loro sensibilità, ciò che si erano trovati a vivere come manifestazione delle incongruenze del mondo degli adulti.

Questo ha permesso loro di rielaborare i propri vissuti e il modo attraverso il quale li avevano percepiti, a conferma del fatto che ciò che avevano sentito era giusto.

Ha implicato inoltre permettere loro di fare propri sistemi di spiegazione,



informazioni, travalicando gli schemi del linguaggio verbale e quelli delle disquisizioni razionali.

Attraverso il linguaggio immaginifico di una favola, di una storia costruita appositamente per loro e la loro tematica, o attraverso proprio il linguaggio non verbale del gesto di un disegno, dell'uso del colore e della pittura, o dell'invito a concentrarsi sul loro assetto interiore, è stato possibile fornire loro quegli strumenti simbolici e fantastici che possono però produrre una modificazione in loro prima di tutto dal punto di vista energetico. E dal momento che, in una logica co-creativa e quantistica già il pensiero produce un effetto nella modificazione dell'assetto delle energie coinvolte, favorire un cambiamento reale.

Secondo il Metodo Ponte l'area del gioco e dell'affettività è dedicata infatti a *“creare per i bambini spazi/tempi per esprimere la propria interiorità profonda, sentendosi accolti nella loro preziosa unicità, per aprire se stessi al mondo; e spazi/tempi per fare esperienza del mondo, in un'atmosfera di affettività, di tutela, di rispetto dei ritmi individuali. Spazi/tempi che diventino sempre più presenti nella vita dei bambini, fino a diventare la norma anziché l'eccezione”*.( *Primo Approccio al Metodo Ponte®*).

Il percorso formativo nell'Accademia di Maestria ha rappresentato per me la possibilità di acquisire un bagaglio di esperienze, conoscenze, il riconoscimento delle attitudini e dei talenti tanto dell'essere quanto del fare, il ricontattare i propri personali “Maestri Invisibili”, oltre che quelli visibili, di affinare e perfezionare gli “strumenti del mestiere” e di ricordarmi, ancora una volta, quello che significa sentirsi vivi nel vivere la vita.

Ho trovato le conferme di quanto intuitivamente nel mio essere e fare l'educatrice avevo sempre intravvisto ma che spesso mi lasciava in una profonda solitudine professionale, nello sconforto di una frustrazione a volte caricata di rabbia. Quanta era stata tante volte la voglia di esortare, indicare,

mostrare, anche agli altri quelle mie verità che mi sembravano così palesi...e in fondo così semplici.

Del resto il Divino è semplice .

Ma vorrei ricordare, allo scopo di non rendere il tutto eccessivamente autocelebrativo, anche i dubbi, le incertezze, gli auto-sabotaggi inconsapevoli, tutto quell'insieme di elementi e di aspetti che costituiscono le forze di ostacolo al raggiungimento dei propri obiettivi. Essi hanno costituito poi, come mi è stato insegnato, nella loro funzione di apparenti nodi da risolvere, secondo quello che viene definito “il passo dell'Angelo” (che non procede in linea retta, bensì con i classici due passi avanti e uno indietro...) elemento per un ulteriore slancio in avanti, la “crisi” necessaria per compiere il salto anche quantico, del cambiamento.

## Capitolo 4

### **Educatore o genitore? (Uno, nessuno “E”...due!)**

C'è un terreno, uno snodo di connessione, “un luogo uno”, ad oggi, in questa fase del mio percorso di ricerca e di vita in cui tutte le principali tematiche fin qui affrontate convergono: quello della genitorialità.

E da qui tutte queste tematiche a loro volta ripartono, assumono nuovi aspetti e nuove possibili declinazioni proprio in virtù ed in funzione del percorso fatto.

Se provo a visualizzarlo e attribuirgli una forma, esso assume i contorni di una spirale il cui moto converge dapprima verso il centro, per aprirsi poi nuovamente, con rinnovata energia e nello spirito dell'evoluzione, verso l'esterno e verso nuove prospettive.

La mia personale esperienza genitoriale non ha la solitamente nota e usuale caratteristica biologica, nel senso che mi sto prendendo cura di due bimbi nelle vesti di genitore affidatario, in un preciso Intento ed in una Volontà di agire “pro - creature”, travalicando gli apparenti limiti che una creazione in senso biologico comunemente inteso può implicare, oltrepassando quella che è la creazione propriamente fisica delle creature.

In fondo, da un punto di vista animico, siamo tutti “adottati”.

In questa esperienza stanno convergendo quindi tutto ciò che ho imparato ad essere ed esprimere nei miei diversi aspetti in quanto a mia volta figlia, sorella, alunna, studentessa, in quanto educatore prima, educatore olistico poi, sulle basi di quella che il Metodo Ponte definisce come la “*Pedagogia dell' “E”, lettera - suono- segno che unisce, traccia il PONTE, crea*

*alchimie, favorisce la Comunicazione , pone in collegamento la creatività e la simultaneità intuitiva/inspirativa dell'emisfero destro con la sequenzialità, linearità, razionalità dell'emisfero sinistro". ( Primo Approccio al Metodo Ponte®, 2012).*

L'azione concreta del mettersi al servizio per questi bimbi, costituire e costruire per loro un'alternativa possibile, trova terreno sicuramente fertile per una reale messa in atto delle informazioni, dei saperi e delle esperienze del personale percorso di ricerca e formazione anche spirituale.

Non è certo un'esperienza di vita aliena da tutte quelle frustrazioni, arrabbiature, dai rimproveri o dalle imposizioni talvolta arbitrarie che possono accomunare qualsiasi genitore, si tratta piuttosto di un tentativo di riuscire a porsi, in quanto presenza - presente, nella giusta prospettiva di ascolto dei loro bisogni e di corretto sostegno alle loro attitudini al fine di rendere possibile uno sviluppo armonioso del loro essere, in sintonia con il loro sentire. Il tutto in una tensione costante volta all'auto riflessione e alla verifica della veridicità delle azioni intraprese, al fine di non ricadere preda di quei vecchi schemi, modalità e agiti che da essi derivano, e che sono stati fonte di sofferenza per noi nella nostra dimensione di bambini.

La prima conoscenza con questi bimbi ha implicato un contatto necessario con mondi - mentalità diverse: i nostri e i loro. Le distanze tra questi sembravano ancora più ampie di quanto si possa mettere in conto incontrando bimbi che hanno già vissuto sei o sette anni in contesti e con storie radicalmente diversi dalle nostre, in quanto queste creature nello specifico provenivano da un altro continente (l'Africa), portando con sé tutto un bagaglio culturale legato alle loro radici profonde, anche ne conservavano solo in parte memoria. Mi sono immediatamente apparsi come "bimbi naturali", con una spiccatissima attitudine alla motricità , con un innato senso del ritmo e della musicalità, al di là di qualsiasi

osservazione o commento legata ai soliti luoghi comuni che siamo abituati, nel nostro contesto sociale e culturale, ad attribuire e a collegare all'elemento dell' "africanità".

La conoscenza reciproca si è fondata sulla ricerca di molteplici linguaggi coniugati su vari livelli, che potessero servirci da elemento fondante e fondatore per poter costruire una storia comune. Una storia nostra, di quel nucleo familiare nuovo e inconsueto che si era formato da un giorno all'altro, letteralmente.

Il ritrovarmi improvvisamente genitore di due bambini, fratello e sorella, che avevano già rispettivamente cinque e sette anni, ha comportato un comprensibile stato di shock, sebbene fossi sempre supportata dal mio compagno di vita.

Non me ne resi conto subito consapevolmente, indaffarata e alle prese com'ero con tutte le attività pratiche legate ai preparativi e all'organizzazione per accoglierli in casa mia, e trasmettere loro l'idea, la percezione che gradualmente, progressivamente sarebbe potuta divenire anche la loro casa.

Naturalmente ciò che i bambini chiedono immediatamente sono garanzie: "ma staremo sempre con te? Ci terrai?". Interrogativi questi che sottintendono la necessità di trovare una collocazione, un proprio posto nel mondo, tanto più forte e sentita quanto più gravi e drammatiche sono state le deprivazioni che hanno dovuto subire. Nel loro caso si è trattato di tutta una serie di separazioni e di abbandoni che li hanno portati, nel giro di pochi anni, via dalla loro terra d'origine, via dalla loro madre, via dalla nuova famiglia che il loro padre "naturale", biologico aveva tentato di costruire qui in Italia, e ora via dalla comunità che li aveva accolti, a fronte delle notevoli difficoltà e inadeguatezze dimostrate dal padre stesso nel prendersi cura di loro.

Una volta usciti dalla "casa-famiglia" all'interno di un istituto religioso che

li aveva ospitati nell'ultimo periodo ora stavo tentando di offrire loro una “famiglia – casa”.

Già la prima volta che li incontrai, per una prima, graduale conoscenza, così come ci avevano indicato i rappresentanti dei servizi sociali e gli altri referenti per gli affidi familiari, il primo interrogativo che mi posero fu: “Quando veniamo a casa vostra?”, con un' immediatezza che dimostrava in loro l'aver già risolto il problema della “gradualità”, espressione di bisogni e ansie che non appartenevano ai bimbi, ma piuttosto al mondo degli adulti.

Questo interrogativo rispondeva evidentemente al bisogno di avere, anche loro, per loro, una collocazione e una dimensione di “normalità” così come avevano potuto sperimentarla molto probabilmente nel loro confrontarsi con gli altri bimbi entro gli spazi della scuola e gli altri contesti che frequentavano quotidianamente. Possedevano quindi già una loro idea e delle loro aspettative sul sacrosanto diritto che deve accomunare tutti i bambini nel poter godere di uno spazio di cura amorevole, di educazione nel senso di crescita armoniosa e “sana”. Non che la cura e l'attenzione che stavano ricevendo all'interno della casa famiglia non rispondesse a queste caratteristiche, solo mi pareva di scorgere, attraverso le loro domande, i loro interrogativi e le aspettative solo in parte esplicitate, la necessità di avere, appunto, due genitori: un padre e una madre. Da quanto mi è stato possibile ricostruire della loro storia, non ne avevano fatto esperienza diretta, o almeno non completamente, tuttavia questa richiesta si andava delineando come un bisogno quasi innato, imprescindibile.

Specialmente le domande del bambino più piccolo sottintendevano questo bisogno, ed io potevo rappresentare, ai suoi occhi, la cosa che più si poteva avvicinare all'idea che lui aveva “di che cosa fosse una madre”.

La prima volta in cui si “fermarono per la notte”, emersero due interrogativi che sottendevano tematiche forti e complesse: “ma tu perché non hai figli?” e di seguito: “perché quelli che fanno i figli non li tengono?” .

La prima domanda trovò naturale soluzione in una deduzione logica che traeva la sua origine probabilmente da un sapere e una saggezza innate: io spiegai che esistono persone come me, che pur non avendo figli “propri” (come se i figli potessero costituire una proprietà...) decidevano ugualmente di occuparsi di bimbi che ne avevano bisogno. A questo seguì una riflessione da parte della bambina circa il non volere a sua volta avere dei figli, proprio in una volontà che io interpretai diretta a spezzare quel sistema familiare (inteso come albero psico – genealogico nel senso delle Costellazioni Familiari) che aveva prodotto tanta sofferenza. E poi l'intuizione: “Ma siamo arrivati noi!” a dimostrazione del fatto che, anche per me e per la mia storia questo sarebbe stato possibile, e di fatto si stava rendendo tale. In una volontà di re -incontrarsi che trova la sua origine nelle profonde istanze animiche di ognuno di noi, secondo una volontà “karmica” (= dal sanscrito “karmán”) nell'accezione originaria di questo termine, che significa **agire**.

Il secondo interrogativo fu più complicato da risolvere, in quanto presupponeva una presa di coscienza, una comprensione di dinamiche e di scelte del mondo adulto che i bambini trovano assolutamente incoerenti ed estranee al loro sentire naturale. Tutto ciò che potevo offrire non erano le rassicurazioni delle parole, ma quelle dei gesti, del provare a pormi in connessione con il loro sentire, facendoli sentire accolti e al sicuro: altre spiegazioni e consapevolezze sarebbero arrivate in seguito.

Mi chiesero poi, probabilmente dopo che fu trascorso un lasso di tempo che ritennero sufficiente per potersi sentire al sicuro e protetti, se mi potevano chiamare “mamma”.

In sintonia con i fondamenti della “pedagogia dell' “E” “ , oltre che con un mio profondo sentire, spiegai loro che non sarebbe stato necessario, in quanto avevano già una madre, quella che, per tutta una serie di motivi, che man mano si andavano delineando e spiegando, era dovuta rimanere in

Africa “E”che, per loro, ci sarei potuta essere anch'io. Diventai la “mamma E.”, da un gioco di parole che loro stessi idearono a partire dall'iniziale del mio nome di battesimo. La consapevolezza profonda che volli tenere presente era quella che, senza **quella** madre e **quel** padre non avrei avuto ragione di esistere nemmeno io, in quel ruolo. Sono stati **quei due** genitori a generare la mia maternità affidataria, non io, in quanto “*nel gesto dell'affido scegliamo di appartenere alla storia di quelle persone*” ( Vittoria Maioli Sanese, 2008).

*“L'affido è questo: se quel bambino mi è affidato per 10 minuti o per 100 anni, che possa fare accanto a me l'esperienza di uno sguardo di unità profonda, dove io per primo non concepisco divisione, non creando così in lui un conflitto affettivo. Non può essere colpevole di amare me e di odiare sua madre...sarebbe un disastro! Altrimenti che faccio? Certo, è importante nutrirlo, introdurlo nella società, ma l'identità è data a quel bambino da una appartenenza a me che non sia divisione e conflitto, ma che passi attraverso quell'unità profonda che io realizzo”.* (Vittoria Maioli Sanese, *Come Figlio, come Padre, come Madre Adozione e Affidato*, 2008).

Il sottile gioco di continui rimandi che si è profilato allora, e che continua tuttora, è stato quello rivolto al tentativo di costruire quell'unità profonda senza cadere nella tentazione di sopperire alle loro mancanze, ai vissuti di deprivazione, rispondendo sempre in modo affermativo alle loro domande e rischiando quindi di dare adito a dinamiche di richieste continue (di oggetti, di regali, di attenzione) esagerati e pretenziosi. Si è trattato di non dare spazio ai valori materiali ed effimeri delle “cose”, favorendo una comprensione distorta e interessata che poteva portarli ad un continuo approfittare di sfogarsi per tutto quello che non avevano potuto fare, potuto avere, potuto essere. Il tentativo è stato viceversa quello di dare spazio e valore alla relazione.

In questi primi tempi continuavo a chiedermi “chi fossero“ veramente



queste due creature, ciascuno con le peculiarità e le caratteristiche che andavo conoscendo e sperimentando in modo sempre più profondo di giorno in giorno.

La difficoltà maggiore che incontravo era quella, banalmente, di non riuscire a parlare con loro, non perché non fossero capaci di osservazioni profonde e intelligenti, e di porre quindi interrogativi ( e quanti!...) che erano dimostrazione di predisposizione a cogliere situazioni e a stabilire collegamenti, ma perché io ero ancora incapace di individuare, e quindi di costruire un linguaggio comune, che mi/ci permettesse di passare all'inclusione attraverso la differenziazione. Un linguaggio cioè che mi permettesse di averli in mente (e nel cuore) al di là di formule precostituite e di frasi di circostanza. Si trattava ancora una volta di ricostituire quell' "Unità", quel senso di sentire Uno che doveva passare, per forza, attraverso i processi di differenziazione necessari alla conoscenza.

Sarebbe stata una questione di tempo...e di esperienze di vita in comune che attraverso il trascorrere di quel tempo si sarebbero rese possibili. In fondo, la conoscenza reciproca ed il linguaggio, le parole, i gesti come pure la complicità che ne scaturisce è frutto, per gli altri genitori, del lavoro di anni: almeno tanti quanti sono quelli dell'età anagrafica dei loro figli. Parte dalla loro nascita nel senso di nascita del corpo fisico, se non ancora prima, dal concepimento figlio già come idea, come progetto di vita. Per me si è trattato di un concepimento a livello di ideale che trova le sue radici in un tempo anche relativamente lontano, ma per contro di una "gestazione" che è avvenuta contemporaneamente all'avere questi bimbi qui con me in manifestazione di incarnazione fisica, e nel mentre stavano già crescendo e sviluppandosi come esseri indipendenti entro il mondo cui la manifestazione fisica appartiene.

Si è reso necessario e indispensabile a questa conoscenza che è passata attraverso la co – costruzione di un linguaggio comune e condiviso, nella

volontà di tracciare i confini di un'inclusione vera, un grande lavoro, fatto di rimandi reciproci e reso possibile dai nuovi/antichi saperi di cui disponevo, improntato e finalizzato all'uscire allo scoperto, a mettersi a nudo (io per prima ) spogliandomi di quelle maschere che continuamente indossiamo.

La mia personale (dal lat. "persona" che significa, appunto maschera) era quella della "Madre Perfetta". Essa si manifestava essenzialmente entro la sfera del fare, nel senso che tutto doveva essere in ordine, pulito, rassettato, il luogo in cui abitavamo tanto quanto i bimbi stessi...

É quanto avviene spesso nei contesti in cui queste creature vengono accolte e curate (come ad esempio gli istituti religiosi), in cui tutto è lindo e ordinato ma le espressioni di vita, quella vera dei bambini vengono ridotte e represses, o, peggio, le loro espressioni di sofferenza o protesta, nascoste.

Lascio qualche calzino sporco in giro e usciamo tutti assieme a correre per i prati, oppure passo ore a rimettere tutto in ordine, a stirare...facendo poi ricadere sui bimbi quel senso di "lo faccio per voi" che non fa altro che alimentare inutili, quanto dannosi sensi di colpa?

Le maschere che ho potuto riconoscere in loro le potrei così suddividere: l'immagine della "brava Bambina ", del "sono come penso/credo che tu voglia che io sia", per quanto concerne la bimba, e quella del "piccolo bulletto che non ha bisogno di nessuno" che mette in atto atteggiamenti seduttivi per ingraziarsi la benevolenza dell'adulto, riferita al piccolo.

Dietro, o meglio a difesa di quelle maschere ho cominciato ad intravedere una serie di bugie, di menzogne dietro le quali essi stessi si facevano scudo. Si poteva trattare di quelle comunemente definite "innocenti" (dal " certo che mi sono lavato i denti" mentre da una rapida verifica si poteva facilmente evincere che lo spazzolino non aveva visto acqua almeno dalla mattina precedente ...al "sì ho riordinato la mia stanza" che appariva come spazio in cui poteva aver avuto luogo un'esplosione di mattoncini lego...), a quelle che giudicavo più gravi in quanto volte alla negazione di gesta come

l'aver sottratto, certi di non essere veduti, giochi appartenenti ad altri bambini; oppure la negazione di aver adottato reazioni anche violente ( come calci o schiaffi ).

Ora ciò che accomuna i bambini e che li contraddistingue dagli adulti rispetto alla tematica della bugia è proprio il fatto che essa è da intendersi come “**bugia**” auto – difensiva, radicalmente diversa dalla menzogna in quanto quest'ultima rappresenta l'espressione di un' intenzione di fare deliberatamente del male, di nuocere, ed in questa accezione è completamente estranea al mondo dei bambini. Riconducendo queste riflessioni alla situazione e alla storia dei “miei” bambini, non ho potuto fare a meno di osservare come le loro bugie fossero sempre legate ad una intima necessità

di difendersi dalla paura di un eccesso di punizione, che quasi sicuramente dovevano aver subito nel loro passato; o anche di difendersi dalla privazione o umiliazione anch'esse subite in passato.

Superando quindi la rigidità dei vecchi schemi, che sempre confonde la bugia con la menzogna, conferendo ad essa un carattere di colpa legato a concezioni etiche e morali, ho cercato di collocare queste manifestazioni spesso presenti in loro nella giusta dimensione, lavorando contemporaneamente sulle reazioni connotate da rabbia, anche molto forte, che sollevavano in me.

Il tutto all'insegna dell'auto - “educersi” reciproco e vicendevole in cui il mio principale compito di adulto era quello di mantenere un assetto di presenza consapevole che potesse permettere il riconoscere tali dinamiche per ricondurle alle loro vere cause e ascriverle entro la più corretta lettura e interpretazione. Contemporaneamente il mio compito di adulto comportava anche l'adozione di sistemi che garantissero la tutela e protezione dei bimbi dalle conseguenze che potevano scaturire dalle reazioni in questione: non si trattava tanto di controllarle o reprimerle, quanto piuttosto di adottare la

tecnica dello “spostamento”, ovvero togliermi proprio “fisicamente” dal luogo in cui si stava manifestando la reazione e abituare così i bambini fin da piccoli all'utilizzo del proprio “Spazio Sacro”, rappresentato ad esempio dalla loro stanza. Si tratta di un uso largamente utilizzato nei paesi anglosassoni, in cui la cameretta dei bambini assume proprio la funzione e il significato di luogo in cui possono essere al sicuro dalle conseguenze di un atto di rabbia degli adulti, in un'ottica di tutela e protezione.

Tutela e protezione che assumono inoltre lo scopo di evitare il “*rischio, più psicologico...dello spostamento sul bambino in affido di tutti gli aspetti “sbagliati” o “anormali” rispetto alla famiglia. Si proiettano, si spostano su di lui tutte le mancanze, tutti i difetti e si forma più o meno drammaticamente un capro espiatorio, un incapace, un diverso anche in grado di danneggiare tutto il clima della famiglia. Io credo,...che bisogna guardare proprio le motivazioni profonde per cui una famiglia sceglie, ad un certo punto della sua storia, l'affido, perché poi saranno queste motivazioni che renderanno l'affido o una magnifica esperienza maturativa e realizzativa per tutti o un palcoscenico drammatico di tutte le problematiche sotterranee della famiglia stessa*”. (Vittoria Maioli Sanese, *Come Figlio, come Padre, come Madre Adozione e Affido*, 2008).

Altro rischio dal quale è stato necessario proteggersi per proteggerli si è delineato poi come quello relativo all' “*accanimento educativo. Anziché liberare il bambino dalla sua diversità gliela struttura generando dei veri e propri ostacoli nella relazione. L'accanimento educativo è ( forse oggi più che mai, perché la prestazione è l'orizzonte di scopo in cui ci muoviamo) il rischio più presente nelle famiglie, anche in quelle naturali: nell'adozione e nell'affido l'accanimento educativo è sempre dietro l'angolo ed è la traduzione più pericolosa del prendersi cura*”. (ivi.).

In relazione a rischi di tal genere, il correttivo più incisivo che ho (abbiamo) messo in atto è stato quello del gioco, dello scambio alla pari, fuori da quel

senso di imbarazzo che a volte coglie gli adulti che, anziché **giocare con** i bambini, piuttosto li **fa giocare**. Il riappropriarmi della dimensione ludica ( e qui sono i bimbi che a loro volta diventano Maestri...) mi ha permesso di passare loro importanti messaggi per l'espressione istintuale del loro sentire, fuori da intellettualizzazioni e lunghi discorsi che spesso per loro non hanno alcun significato, non avendo ancora ben imparato ad esprimere il loro sentire e i loro vissuti per mezzo di quello che per il mondo adulto costituisce il canale preferenziale, ovvero il linguaggio verbale. Le apparenti semplici domande: “come ti senti?”; “perché lo hai fatto?”; costituiscono per loro dei veri e propri dilemmi in cui tentano di scorgere la risposta esatta, quella che immaginano possa far incontrare l'approvazione dell'adulto che le ha poste, e che nel frattempo si sta atteggiando in pose che al contrario rimandano disapprovazione. Molto più utile per loro è, anziché soffermarsi su quegli interrogativi accusatori, porre l'attenzione sul comunicare la nostra disposizione alla comprensione in modo assertivo, per mezzo di frasi come:”capisco come ti senti, sono qui con te, per te , quando vuoi”...potentemente semplici, potentemente efficaci.

In questi casi narrare una favola, un racconto che possa veicolare il messaggio contattando direttamente il loro mondo immaginifico interiore, è sicuramente più produttivo.

Attraverso l'uso del disegno e del colore che i bimbi riescono a fare in modo istintivo, naturale, mi è stato possibile toccare tematiche legate alla difficoltà di concentrazione, allo stare centrati nel qui ed ora: non tanto perché il distrarsi dei bambini fosse negativo in sé stesso, quanto per fornire loro degli strumenti adatti allo stare a scuola così come questa lo richiede.

Giochi improntati alla fisicità e al movimento hanno permesso un apprendere in modo divertente e produttivo anche le materie scolastiche più “odiate”.

Questo ha permesso altresì l'emergere di loro attitudini innate e “speciali”.

Ricordo un pomeriggio in cui, durante un tragitto in automobile, la bambina mi comunicò di aver visto “l' energia” che avvolgeva il contorno di un albero. Dal momento che avevo spiegato loro, cercando di usare un linguaggio semplice ed immediato, che tutti siamo costituiti da energia, e che siamo a nostra volta immersi in un “campo energetico”, al momento non diedi troppo peso alla cosa. Fu solo in seguito che mi resi conto che era in grado di percepire, di vedere chiaramente il colore delle aure. Mi spiegò infatti la sua personale “**teoria dei colori**”, in base alla quale, a seconda dei colori che lei percepiva “**non lungo i contorni, un po' più in là**”, rispetto ai corpi fisici intendeva, poteva dedurre lo stato d'animo prevalente dei soggetti osservati. “Tutti i colori dell'arcobaleno” indica ad esempio uno stato di benessere; il blu violaceo una possibile malattia; il giallo la gioia; il blu azzurrino la soddisfazione pacifica. Durante i giorni di maggior impegno per la stesura di questo scritto mi disse: "Oggi sei Rossa, hai coraggio". Ma il rosso poteva assumere anche i caratteri della rabbia indignata, o i toni più pacati del marrone in quanto tristezza sommersa e chiusura in se stessi; il verde scuro stanchezza, quello più chiaro pacatezza.

Mi premurai di spiegare bene che, seppur io comprendevo bene questa possibilità di “vedere”, era necessario aver cura di proteggersi dall'esterno e non mettere a parte chiunque di questa “facoltà”: mi spiegò tranquillamente che questo non costituiva un problema perché poteva “anche non vedere” ed in questo modo poteva benissimo auto - proteggersi.

Si sono verificati anche diversi episodi in cui ha percepito immediatamente un mio possibile malessere, sia in senso fisico che emozionale, ed altri in cui ha anticipato, annunciandoli, dei pensieri che stavo per pronunciare a voce alta un attimo prima che lo facessi. Lo stesso valga per alcuni episodi della mia vita di cui non le avevo mai parlato in precedenza. L'accogliere e il confrontarci su queste tematiche è sempre avvenuto nei termini di un grande rispetto per esse, in modo serio ma non serio, improntato all'instaurarsi di

una relazione basata sulla fiducia, ponendo però particolare attenzione a non enfatizzarle, rischiando di porre il bimbo in una prospettiva falsata dall'esaltazione per queste sue naturali capacità.

Questo articolato e complesso rapporto di relazione con i bimbi, questo nostro cercare di costituirci come famiglia intesa come luogo di inclusione mi ha vista sovente nel doppio ruolo di educatore e di genitore, nella possibilità di cogliere gli aspetti peculiari ora dell'uno, ora dell'altro. Si è trattato quindi di operare una sintesi tra i due aspetti, provare a sciogliere le contraddizioni ove si fossero andate a creare rispetto all'alternanza delle due sfaccettature che la mia persona poteva assumere.

In concreto ho notato un'integrazione, resa possibile proprio dall'"elemento olistico" così come ho imparato ad intenderlo e a metterlo in atto: sono entrambi aspetti che mi sono trovata a possedere, la cui somma produce qualcosa "in più" rispetto alla semplice addizione delle parti.

Certa del fatto che all'interno di una dimensione anche domestica di cura, di affetto e di educazione, quegli aspetti più puramente tecnici e di distacco emozionale che sono propri della dimensione professionale non sono certo possibili, in quanto qui la naturale dose di investimento emotivo ed affettivo, come è giusto che sia, trova sua naturale espressione, parimenti ho potuto sperimentare il vantaggio che proprio quegli elementi hanno costituito, in quanto mi hanno fornito ulteriore possibilità di conoscenza e di consapevolezza.

La formazione e l'esperire olistico mi hanno permesso di andare al di là del rischio di un'eccessiva tecnicizzazione dell'agire nella dimensione familiare quotidiana e di vedere i bambini nella loro essenza pluridimensionale, evitando così di cadere negli stereotipi interpretativi del "senso comune".

Si è trattato di un vantaggio che si è giocato anche nel rapporto con i servizi, le agenzie educative coinvolte nella vita dei bambini, con le quali un

dialogo produttivo non è sempre agevole.

La mia esperienza professionale è diventata in questo modo una risorsa, a fronte del fatto che *“la totalità di domande e di problematicità che impattano la famiglia affidataria possono davvero diventare una fonte di difficoltà e di conflittualità molto forte per la stessa”*. (Vittoria Maioli Sanese, *Come Figlio, come Padre, come Madre Adozione e Affidato*, 2008). Spesso le logiche e i progetti dei servizi non tengono nel giusto conto quella che è la conoscenza dei bisogni e dei vissuti dei bambini, e che gli *“affidatari”* proprio in virtù del loro agire nel quotidiano possiedono e di cui devono farsi, onestamente, portavoce. Ancora più spesso le famiglie affidatarie vengono lasciate in una situazione di solitudine a fronte delle numerose risposte che sarebbe compito dei servizi preposti fornire: non solo le incombenze relative alle formalità burocratiche, ma anche e soprattutto quelle delle esigenze educative ed emotive che i bambini esprimono, mancando una seria e continuativa supervisione in questo senso, ma ancora una volta la mia esperienza di percorso e di ricerca anche spirituale mi ha sostenuto in questo senso.

Infine vorrei porre l'accento su ciò che l'opinione *“media comune”* esprime in genere di fronte a una scelta come quella dell'affido, le cui radici profonde e autentiche ho già avuto modo di spiegare:

La prima domanda che viene posta è la seguente: *“...ma è **per sempre?**”* Intendendo con essa che i bambini, i figli che ho scelto consapevolmente di prendere con me per accompagnarli e guidarli e sostenerli al meglio di ciò che sono e di ciò che posso offrire loro in funzione di questo, solo rimanendo ancorati a quel *“per sempre”* potessero assumere lo status di veri figli. Solo così si sarebbero messe a tacere tutta una serie di ansie proprie del mondo adulto circa il modo che ha di concepirsi come genitore, che non riesce ad affrancarsi dalla concezione dei figli come proprietà e come indispensabile continuazione e prolungamento di sé



stesso .

A tal proposito il passo tratto dall'opera "Il Profeta" del poeta, pittore e filosofo libanese Khalil Gibran, manifesta e chiarisce perfettamente il mio sentire in merito a questi temi:

*... "E una donna che reggeva un bambino al seno disse:*

*Parlaci dei figli:*

*Ed egli disse*

*I vostri figli non sono i vostri figli.*

*sono i figli e le figlie della brama che la Vita ha di sé.*

*Essi non provengono da voi, ma per tramite vostro, e benché stiano con voi non vi appartengono.*

*Potete dar loro il vostro amore ma non i vostri pensieri, perché essi hanno i propri pensieri*

*Potete alloggiare i loro corpi ma non le loro anime, perché le loro anime abitano nella casa del domani, che voi non potete visitare , neppure in sogno.*

*Potete sforzarvi d'essere simili a loro, ma non cercate di renderli simili a voi.*

*Perché la vita non procede a ritroso e non perde tempo con il giorno già trascorso.*

*Voi siete gli archi dai quali i vostri figli sono lanciati come frecce viventi.*

*L'Arciere vede il bersaglio sul sentiero dell'infinito, e con la sua forza vi tende affinché le Sue frecce vadano rapide e lontane.*

*Fatevi tendere con gioia dalla mano dell'Arciere;*

*Perché se Egli ama la freccia che vola, ama ugualmente l'arco che sta saldo".*

*(Kahlil Gibran, Il Profeta )*

Rispetto a questi due bimbi il mio intento è quello di essere il miglior “arco” possibile, per lanciare frecce laddove esse sentiranno di voler andare.  
Per quanto tempo? Chi lo può sapere...

## Conclusioni

Il redigere questo scritto ha costituito per me una sfida e una prova per non ricadere preda di tematiche legate allo sforzo e alla fatica, assunte come prova incontrovertibile del valore e della correttezza del lavoro svolto. Il contatto con i miei “Maestri Invisibili”, con gli aiutanti e i consiglieri del mio Sé Superiore attraverso una visualizzazione (tecnica potente e affinata durante questo mio percorso) mi ha fatto pervenire un messaggio. Il messaggio è stato: “divertiti” e assieme ad esso mi è stata consegnata una chiave.

Il divertimento, il poter affrontare con leggerezza ma con serietà questo lavoro, questa ricostruzione della storia di un'esperienza, è stato l'elemento che ho cercato di tener presente e di nutrire anche in quei frangenti di difficoltà, di umano scoraggiamento che naturalmente possono emergere e farsi largo in simili impegni. La chiave rappresenta la chiave di lettura interpretativa che ho cercato di adoperare nella ricostruzione e nella rilettura delle mie esperienze, tentando di ritrovare quel sottile filo conduttore che le ha legate le une alle altre e che mi ha guidato fin qui.

Si è trattato di un processo di lavoro percorso a ritroso: non ho tratto lezioni, insegnamenti, direttamente dai testi, ma li ho pensati ideativamente quasi ex novo. Ho tradotto in parole quello che già stava dentro di me come sapere naturale che sentivo essere giusto, ma anche come frutto della conoscenza e dello studio della cui provenienza non conservavo più memoria cosciente. Questo bagaglio è stato poi rielaborato per poterlo ricondurre, laddove fosse possibile, alle fonti, a quegli autori a cui poteva far riferimento.

In altre parole si è trattato di reperire prove provate a ciò che già avevo

appreso, fatto mio e codificato in un mio proprio linguaggio personale. Tradotto per me, sulla base delle mie attitudini, abilità, modo di percepire il mondo. Non importa quando inizi questa strada, quanto essa possa apparire strana e talvolta estranea, contorta o interrotta... ciò che conta è percorrerla , nella Gioia di ritrovare la propria famiglia d'Anima, gli esseri a noi più affini e rendere più forte e finalmente visibile la testimonianza di ciò che vogliamo come Educazione di Nuova Era : non è lo sforzo a garantire il successo, benché ad esso non sia estraneo il sacrificio (= dal lat. “sacrificium” ossia compiere un **gesto sacro**).

E l'idea del sacro ha accompagnato la scelta di procedere in questo lavoro di ricerca e di riconnessione con i miei saperi più autentici e la ritrovata capacità di riconoscermi un'antica saggezza che per tanto tempo avevo soffocato.

Ecco quindi la scelta di questa biografia olistica che ha voluto onorare tutti i miei percorsi di vita permettendomi di riunirli e prendere consapevolezza delle relazioni tra gli eventi stessi. È stata dettata da un bisogno di ricercare i collegamenti tra il mio essere “originario” dal punto di vista lavorativo, per arrivare poi, attraverso lo svolgersi di tutta una serie di per - corsi e ri - corsi di vita all' integrazione delle le parti che costituiscono il mio Essere, rintracciando quel diamante che i *Sufi* dal tempo più antico.

L'indagine degli aspetti così personali, a tratti anche intimi, si è resa possibile solo attraverso l'uso dello strumento della narrazione autobiografica: mi è parsa essere l'unico strumento efficace che desse valore di testimonianza concreta ad un'indagine ri - conoscitiva, che andava a sancire la fiducia che può emergere solo quando rientra nella dimensione del conosciuto. E veniva confermata la tesi, che intuitivamente da molto tempo, sentivo fondamentale per un professionista della relazione d'aiuto in campo educativo: è imprescindibile che il professionista emani la fermezza della Presenza solo come preziosa conseguenza di una profonda e paziente

ricerca interiore. Essa diviene punto di stabilità per l'interlocutore, che in tal modo potrà percepire quelle parti di sé che vede riflesse nel counselor educativo e al contempo sentirsi sostenuto nel percorrere il proprio cammino di autoconoscenza e appena in seguito essere in grado di agire, come genitore, insegnante, operatore per il ben - essere dei bambini e dei giovani di Nuova Generazione.

La restituzione delle percezioni e delle memorie che vanno in qualche modo fissate è strumento magicamente trasformativo, Ponte ideale tra lettore e scrivente in un anelito di ricongiungimento.

In fondo, nel fine ultimo di sentirsi Uno, che cosa altro ha valore di “oggettività “ se non l'espressione della soggettività stessa?

## Riferimenti bibliografici

### Bibliografia

- Bruner J., *Saggio per la mano sinistra*, Armando Editore, Roma, 1990
- Carroll L., Tober J., *I bambini indaco*, Macro Edizioni, Cesena, 2008
- Damiano E., *Il sapere dell'insegnare, introduzione alla didattica per concetti*, Franco Angeli Editore, Milano, 2007
- Ferrario F., *Il lavoro di rete nel servizio sociale*, Carocci Faber, Roma, 1992
- Gardner H., *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano, 2007
- Gibran K., *Il profeta*, Feltrinelli, Milano, 2013
- Goleman D., *Intelligenza emotiva che cos'è che può renderci felici*, Rizzoli, Milano, 1997
- Hillman J., *Il codice dell'anima*, Adelphi, Milano, 1997
- Jodorowsky A., *Psicomagia, una terapia panica*, Feltrinelli, Milano, 1997
- Maioli Sanese V., *Come figlio, come padre, come madre, adozione e affido*, Casa Editrice Marietti, Genova – Milano, 2008
- Moore A., *Handicap – passi verso l'autonomia*, Giunti Editore, Firenze, 1997
- Rogers C., *La terapia centrata sul cliente*, Psycho, Firenze, 2000
- Sgalambro V., *Il counselor olistico, professionista della relazione trasformativa*, Armando Editore, Roma 2014
- Sibaldi I., *Maestri invisibili, come incontrare gli spiriti guida*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 2014

- Watzlawick P., *La pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio – Ubaldini Editore, Roma, 1971
- Senci R., Sossi V., Peteani D., *Primo approccio al metodo Ponte® per educare nelle Nuove Relazioni*

### **Emerografia**

- Senci R., (2011), "*Dalla cattedra agli occhi: la didattizzazione in letto-scrittura*", Progetto Tre-Sei, Edizioni Didattiche Gulliver, Gennaio 2012, n. 111
- Del Negro M., (2015), "*Diversità: BES, questi sconosciuti!*", Il grillo parlante, Editore Sconfini. Eu, Marzo 2015, n. 2

### **Normativa**

- Legge 104/92 (art. 12, 13, e seg.)
- Legge 53/2003
- 170/2010
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Linee guida sui DSA*, 12 Luglio 2011
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, 27 dicembre 2012

## **Indice**

<b>Introduzione</b> .....	pag. 1
<b>Capitolo 1: Il conoscere dell'esperienza e l'esperienza del conoscere</b> .....	pag. 5
1.1: Il lavoro nei gruppi appartamento.....	pag. 5
1.2: Il lavoro in campo Rom.....	pag. 11
1.3: Il lavoro di (e in) strada.....	pag. 18
<b>Capitolo 2: Una scuola che non ce la fa più</b> .....	pag. 26
<b>Capitolo 3: L'educatore olistico</b> .....	pag. 46
<b>Capitolo 4: Educatore o genitore? (uno, nessuno “E” ... due!)</b> .....	pag. 59
<b>Conclusioni</b> .....	pag. 75
<b>Riferimenti bibliografici</b> .....	pag. 78