



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e
Psicologia Applicata - FISPPA**

**Corso di laurea in Culture, Formazione e Società
Globale**

Tesi di laurea Magistrale in Pedagogia

Pedagogia d'Anticipazione d'Impatto

Pedagogy for Neo-Adults

Relatore

Prof. La Mendola Salvatore

Laureando:

Alberto Bonesso

Matricola:

1130054

Anno Accademico 2022/2023

A Carluccio Bonesso

SOMMARIO

Introduzione	11
Capitolo 1: Taglio	15
1.1 Le scienze umane non possono definire completamente l'umanità.	15
1.2 Oggettivo-soggettivo	18
2.1 L'oggettività relativa: aporia necessaria al sapere pedagogico.	24
3.1 Fenomenologia scienza trascendentale: base sicura per la pedagogia.	29
3.2 Fenomenologia esistenzialista, sapere trans-formatore.	32
4.1 Epoché: riduzione fenomenologica, verso l'educazione stessa.	35
4.2 Secondo enunciato: Erlebnis.	40
4.3 Terzo enunciato: Lebenswelt.	43
4.4 Quarto enunciato: intenzionalità.	46
4.5 Quinto enunciato: struttura teleologica del sapere (per l'educazione).	50
4.6 Sesto enunciato: progetto.	52
4.7 I sei enunciati formano un esistenziale fondamentale: essere per l'educazione.	56
5.1 Direzione della sistematicità.	59
5.2 Direzione intenzionale della relazione-reciproca.	61
5.3 Direzione intenzionale della possibilità.	63
Bibliografia.	65
Sitografia.	67
Capitolo 2: Luce.	69
1.1 Origini della pedagogia dell'anticipazione dell'impatto.	69

1.2 Primo asse: abbassamento del livello di protezione.	74
1.3 Secondo asse: capacità di valorizzare il rischio.	76
1.4 Terzo asse: sollecitudine per l'incontro con la realtà.	78
2.1 Sfruttare il poco tempo a disposizione.	81
2.2 Anticipare il futuro che attende.	83
2.3 Apparecchiare le circostanze dell'incontro.	85
2.4 Alimentare pluri-referenze.	87
3.1 La pedagogia d'anticipazione dell'impatto è fenomenologico-esistenzialista.	88
3.2 Connessioni del primo asse.	90
3.3 Connessioni del secondo asse.	92
3.4 Connessioni con il terzo asse.	95
Bibliografia.	97
Sitografia.	99
Capitolo 3: Forma.	101
1.1 Dove si sviluppa la ricerca.	101
1.2 Progetto "Vadoaviveredasolo".	103
2.1 Note metodologiche.	110
3.1 Primo contatto.	113
3.2 Cosa è l'Osservazione Educativa.	115
3.3 Cosa emerge dall'Osservazione Educativa.	117
3.4 Passaggio a "Vadoaviveredasolo".	121
4.1 Interrogazione-Ricerca.	123
17/11/ 21 Primo incontro di definizione percorso.	123
Prima epochè in tensione verso la consapevolezza.	128
Seconda epochè verso la consapevolezza.	131
Terza epochè verso la consapevolezza.	133
Quarta epochè verso la consapevolezza.	135
Quinta epochè in tensione verso la consapevolezza.	138

Sesta epochè verso la consapevolezza.	144
Meta-epochè in tensione verso la consapevolezza.	144
24/11/21 Secondo incontro di definizione percorso.	149
Settima epochè in tensione verso la consapevolezza.	164
Meta-epochè in tensione verso la consapevolezza.	165
17/12/21 Incontro genitori.	167
Ottava epochè in tensione verso la consapevolezza.	167
Nona epochè in tensione verso la consapevolezza.	171
Decima epochè in tensione verso la consapevolezza.	173
Undicesima epochè in tensione verso la consapevolezza.	176
8/01/22 Incontro con assistente sociale comunale.	177
Dodicesima epochè verso la consapevolezza.	177
Tredicesima epochè verso la consapevolezza.	179
Meta-epochè in tensione verso la consapevolezza.	180
Quattordicesima epochè in tensione verso la consapevolezza.	184
04/03/22 Partenza: nuovo appartamento.	185
15/03/22 Primo incontro di progetto.	186
Quindicesima epochè in tensione verso la consapevolezza.	188
Meta-epochè in tensione verso la consapevolezza.	192
18/03/22 Risvegli.	194
Sedicesima epochè in tensione verso la consapevolezza.	194
Diciassettesima epochè in tensione verso la consapevolezza.	195
20/03/22 pescare.	196
Diciottesima epochè in tensione verso la consapevolezza.	196
Meta-epochè in tensione verso la consapevolezza.	197
22/03/22 Lettere.	199
Diciannovesima epochè in tensione verso la consapevolezza.	200
23/03/22 Pizza.	202
Ventesima epochè in tensione verso la consapevolezza.	202

11/04/22 Ri-invii.	203
15/04/22 Promozione.	204
Ventunesima epochè in tensione verso la consapevolezza.	204
19/04/22 Schermaglie.	205
Ventiduesima epochè in tensione verso la consapevolezza.	205
20/04/22 Secondo incontro di progetto.	206
Ventitreesima epochè in tensione verso la consapevolezza.	207
Ventiquattresima epochè in tensione verso la consapevolezza.	210
Venticinquesima epochè in tensione verso la consapevolezza.	212
Meta-epochè in tensione verso la consapevolezza.	213
Ventiseiesima epochè in tensione verso la consapevolezza.	216
21/04/22 Equipe.	217
22/04/22 Gira che ri-gira.	218
Ventisettesima epochè in tensione verso la consapevolezza.	219
23/04/22 Amore che vieni, amore che vai.	220
Ventottesima epochè in tensione verso la consapevolezza.	220
26/04/22 Appuntamento.	223
28/04/22 Colpo di scena.	224
Ventinovesima epochè in tensione verso la consapevolezza.	225
Meta-epochè in tensione verso la consapevolezza.	225
29/04/22 Ri-allineamenti.	226
Trentesima epochè in tensione verso la consapevolezza.	226
02/05/22 Secondo colpo di scena.	228
Trentunesima epochè in tensione verso la consapevolezza.	228
Trentaduesima epochè in tensione verso la consapevolezza.	229
05/05/22 Incontro di coordinamento.	230
Trentatreesima epochè in tensione verso la consapevolezza.	230
Trentaquattresima epochè in tensione verso la consapevolezza.	232
06/05/22 Terzo colpo di scena	233

09/05/22 In fuga.	234
11/05/22 Allarmi.	235
13/05/22 Supervisione psicologica.	237
Trentacinquesima epochè in tensione verso la consapevolezza.	238
Trentaseiesima epochè in tensione verso la consapevolezza.	239
Trentasettesima epochè in tensione verso la consapevolezza.	241
16/05/2022 Incontro con Giovanna – rottura.	244
Trentottesima epochè in tensione verso la consapevolezza.	245
Trentanovesima epochè in tensione verso la consapevolezza.	250
Meta-epochè in tensione verso la consapevolezza.	252
18/05/2022 Follie.	254
Quarantesima epochè in tensione verso la consapevolezza.	256
19/05/22 Quarto colpo di scena.	257
24/05/22 Terzo incontro di progetto.	258
Quarantunesima epochè in tensione verso la consapevolezza.	263
Bibliografia.	266
Capitolo 4: Visione.	267
1.1 Prologo alle conclusioni.	267
1.2 Introduzione alle conclusioni.	269
2.1 Conclusione rispetto la direzione della sistematicità.	270
2.2 Conclusione rispetto la direzione della relazione reciproca.	271
2.3 Conclusioni rispetto la direzione della possibilità.	273
3.1 Conclusioni parziali rispetto al progetto.	274
Sitografia.	280
Ringraziamenti	281

Introduzione

A novembre 2023 saranno undici anni che lavoro presso la cooperativa Kirikù, nell'ambito della tutela minori. Prevalentemente i progetti che ho seguito riguardavano l'educativa domiciliare rivolta a famiglie con figli adolescenti. In questi anni è emersa all'interno della mia equipe, una riflessione sul cambio di "prospettiva educativa" che viene ad essere necessario nel momento in cui un ragazzo diventa maggiorenne e di come manchino, ad oggi, nel nostro territorio, servizi specifici per neo-maggiorenni che vogliano/debbono sperimentarsi nella vita adulta. Per essere più preciso non mancano servizi che si rivolgono ai neo-adulti, in quanto le comunità residenziali spesso offrono servizi di "appartamento sgancio", in cui i ragazzi transitano dai 18 ai 21 anni. Tali appartamenti però non sono aperti a tutti i giovani, ma solo a chi ha avuto un percorso in comunità, e spesso il passaggio da un servizio all'altro è automatico; inoltre, non vi è una specifica pedagogia che si sia interrogata su quale tipo di progetto sviluppare partendo dalla nuova condizione di autonomia del giovane (la maggiore età), ma vi è una continuazione delle dinamiche di tutela, con un parziale aumento delle libertà.

Ho ritenuto utile pertanto utilizzare l'occasione dell'elaborato di tesi, per avviare un lavoro di ricerca che approfondisse nel panorama italiano, se ci fossero già delle sperimentazioni relative a questa tematica. Ho individuato negli articoli comparsi nel 2018 su "Animazione Sociale" dal titolo «L'autonomia dei giovani in spazi di tutela» la riflessione pedagogica che stavamo cercando come cooperativa. Una volta scoperti ed approfonditi ho deciso di esplorare in modo rigoroso le basi epistemologiche, gnoseologiche e filosofiche di ciò che considero "pedagogico", per poi vedere se vi era consonanza con quanto elaborato negli articoli indicati.

Il percorso pertanto inizia con un'interrogazione su quale sia il sapere specifico pedagogico e che tipo di metodo conoscitivo utilizzare per poter sviluppare un sapere che rispetti i parametri epistemologici del pedagogico:

"Una epistemologia in cui soggetto e oggetto coincidono deve mettere in discussione la possibilità di "oggettività" della conoscenza attraverso l'estromissione del soggetto dalla scienza stessa. Se l'uomo obiettivizza se stesso si tende alla produzione di una conoscenza

reificante, che attraverso la produzione di sistemi, di leggi, e di “dati verificabili” più è “scientifica” e “obiettiva” più perde di vista il soggetto stesso della ricerca.” (pag 17)

Sostenuto prevalentemente dalle riflessioni fatte da Iori V. e Bertolini P. sviluppo l’elaborato partendo da una chiarificazione epistemica, con lo scopo di proporre un’autonomia della pedagogia. Per fare questo utilizzo la metodologia fenomenologica, *la quale consente di pervenire all’ipotesi di una pedagogia come scienza autonoma in quanto corrispondente a una regione ontologica connotata e distinta come quella che si riferisce al fenomeno o meglio all’insieme dei fenomeni che definiamo educativi.* A tale apertura epistemica abbinò le riflessioni fatte sulla cura dal “primo” Heidegger, elaborando le specifiche basi conoscitive dell’elaborato, il quale prova ad essere uno studio coerente con la postura conoscitiva fenomenologica-esistenzialista, considerata come una base sicura sulla quale sviluppare una conoscenza trans-formativa e trans-figurativa dell’umano.

Il passo successivo è quello di argomentare sette enunciati, direttamente derivanti da un approccio conoscitivo fenomenologico-esistenzialista. I primi sei enunciati sono di carattere “lacerativo” ovvero sono dei punti valoriali/assiologici autodefinenti, ai quali si perviene attraverso una analitica che tenta di inserirsi nella trama del reale non semplicemente definendo dei punti fermi; ma facendoli emergere attraverso una postura conoscitiva che considera il reale come incontro tra *io-mondo*. L’ultimo enunciato: “*essere-per-l’educazione*” invece ha carattere *figurativo*, sostanzialmente deriva dagli altri sei, è il portato dei sei enunciati. Come in una tela in cui vi sono dei fori che vanno a costituire un’immagine, così il settimo enunciato è il simbolo riassuntivo, la “corretta” postura conoscitiva dalla quale discende un sapere autenticamente trans-formativo rispettoso dell’umano. Per questo motivo il primo capitolo è chiamato “taglio”, la volontà è quella di portare un’analisi epistemologica che costituisca una “corretta” base di partenza per la generazione di un sapere adatto alle peculiari caratteristiche dell’ambito pedagogico. Una conoscenza che non riduca, ma analizzi l’esperienza educativa capace di dis-velare l’essere in una ricerca continua di quella matrice esistenziale autentica che è intersoggettiva, relazionale e mai data una volta per tutte.

Nel secondo capitolo metto in luce la “pedagogia d’anticipazione d’impatto”, tale pedagogia:

vuole completare la fase di tutela per sostenere alla transizione verso l’essere adulti, in quell’emersione di sé che ci vede in bilico tra autonomia e dipendenza dove l’indipendenza è

una forma di pluri-dipendenza, e la dipendenza una relazione di sudditanza che non prevede libertà, che tende a reificare i soggetti. (pag. 73)

Il mio obiettivo è quello di mettere in luce le sue particolari caratteristiche, andando ad analizzarle sia per le differenze che la contrappongono alla “pedagogia di tutela”, sia per le sue intime continuità con essa, in quanto parte integrante di una visione di cura che si trasforma per completare l’accompagnamento della persona. Lo scopo finale del capitolo è quello di indagare se questa particolare pedagogia si possa definire come fenomenologico-esistenziale. il mio intento è stato quello di capire se, vi sia continuità ed armonia, tra i sette enunciati che ho indicato come assiomi irrinunciabili per una postura tran-formativa e i tre “assi fondamentali” e le derivanti quattro “strategie di implementazione” che costituiscono la pedagogia d’anticipazione d’impatto. Il capitolo si intitola “luce” perché il sapere che costituisce la pedagogia in questione deriva dai “tagli” degli enunciati del primo capitolo. È un sapere che “illumina” e dà “forma” al “dover-essere” dell’essere umano, “dover-essere” sempre in tensione verso ciò che è liberatorio, democratico, felice.

Ho tentato una “messa a terra” di quanto riportato nei primi due capitoli attraverso uno studio di caso. Nel terzo capitolo vi è la presentazione di sette mesi di intervento educativo sorretto dalla pedagogia in questione- Il mio intento oltre alla presentazione del progetto elaborato in seno alla mia cooperativa (progetto “Vadoaviveredasolo), sulla base di quanto studiato, è quello di mettere in luce il vissuto dell’educatore che affronta una postura definita “essere-per-l’altro” in un progetto strutturato attraverso i parametri della pedagogia d’anticipazione d’impatto.

Per sviluppare una ricerca in armonia con questo concetto di scienza, sono andato a registrare quello che emergeva nella mia esperienza durante gli svariati incontri che si sono sviluppati nel reticolo inter-organizzativo (incontri di cooperativa, incontri con l’assistente sociale del comune, incontri con la famiglia del neomaggiorenne, incontri col neomaggiorenne, incontri con i coinquilini del neomaggiorenne ecc.) che il progetto “Vadoaviveredasolo” favorisce e sviluppa.

Il progetto è centrato sul neomaggiorenne e sullo sviluppo delle sue autonomie, ma la ricerca ha riguardato cosa ha fatto emergere nel mio esperire l’accompagnamento del ragazzo/a. In modo più puntuale posso dire che la ricerca ha voluto mettere in luce quali riflessioni, pensieri, fragilità e insicurezze emergono nell’educatore che vuole tendere ad un’autentica postura di essere-per-l’altro. (pag. 110)

Ho scelto questo particolare tipo di ricerca perché, a mio avviso manca un'esplorazione del vissuto dell'educatore che attua la pedagogia d'anticipazione d'impatto, della particolare solitudine in cui viene esposto e delle specifiche tensioni emotive che si trova ad esperire. Lo studio pertanto è un punto di partenza, per poter meglio riflettere su quali strumenti possano in futuro essere elaborati per questo specifico accompagnamento e che tipo di supporto prevedere per gli educatori che vorranno implementare questa pedagogia. Il capitolo si intitola "forma" proprio perché il progetto "Vadoaviveredasolo" e il caso studio che viene descritto è la forma della pedagogia d'anticipazione d'impatto. Forma storicizzata, momentanea e parziale, ma autentica e reale.

Infine, l'ultimo capitolo sono le conclusioni, le quali non riguardano la fine del progetto, ma la fine dello studio di caso. Esse andranno ad indagare quanto e in quali aspetti il percorso possa essere considerato in armonia con quanto teorizzato o se nella realizzazione vi sia stata una sostanziale scadimento "*dall'essere-per-l'altro*" al "*essere-contro-l'altro*". Il titolo "Visione" vuole essere una metafora del processo che ho tentato. Le conclusioni sono la visione complessiva del percorso svolto, non da intendersi come mero punto di fine, ma come "paesaggio", dal quale poter trarre nuovi percorsi, nuovi progetti, nuovi sentieri.

Capitolo 1: Taglio.

1.1 Le scienze umane non possono definire completamente l'umanità.

Il discorso pedagogico per dare un senso deve avere un senso, possedere uno statuto che ne delinei l'essenza, che la esprima in termini di coerenza (Cavallera 2016, p. 12).

La pedagogia è stata per anni appendice della filosofia e solo a partire dal secondo dopoguerra si è gradualmente rivolta verso una sua scientifizzazione. Tale spinta positivista l'ha mossa verso nuove tecniche sperimentali, andando a “prendere le distanze” dalla filosofia, considerata sempre più mero rifugio verbalistico e non spazio di risoluzione dei problemi.

Questa tensione è alla base di un ritardo in chi si occupa di pedagogia, nell'accogliere ciò che le nuove correnti della filosofia scientifica hanno elaborato, ovvero il superamento della rigida metafisica del fatto. Si è continuato a mantenere il sapere pedagogico ancorato ai “dati di fatto” e si è indagato questi ultimi attraverso una ricerca scientifica tradizionale, nella convinzione che questa garantisca scientificità:

L'esigenza di qualificare la pedagogia portandola sul piano della ricerca scientifica si è legata nel nostro secolo al delinearsi di possibilità di indagine sperimentale. Non si può tuttavia negare che la contrapposizione tra la dimensione scientifica e quella filosofica (e quindi il rifiuto di quest'ultima nella pretesa di una maggiore scientificità) si sia rivelata sempre più sterile ed abbia sortito talvolta uno scientismo, un vuoto tecnicismo ed una nuova (e non meno dannosa) dipendenza da altre scienze umane, in una interdisciplinarietà spesso soltanto formale. La pedagogia ha voluto rincorrere il mito della scientificità, anche con quanto di assoluto e misterioso è tante volte implicito nel culto di una scienza che accentua la sua distanza dalla società e dall'uomo (Iori 1988, p. 67).

Molti pedagogisti contemporanei (Iori V., Bertolini P, De Bartolomeis F, Tuggia M, Brenzinka M. J., Caronia L, Dallari M, e altri), sentono la necessità di sviluppare un sapere che non scada nello scientismo dogmatico e neppure nella retorica antiscientifica. Ad essi appare necessario riscoprire una rinnovata dimensione filosofico/scientifica, capace di

accogliere tutte le peculiarità dell'educare (termine complesso e ambiguo¹), inteso come quel sapere che si occupa del dover-essere dell'uomo. Iori sottolinea come:

Gli anni Sessanta e Settanta furono caratterizzati da un crescendo di scientificità pedagogica, nell'urgenza di definire uno statuto epistemologico autonomo e nella difficoltà di una simile operazione. L'evento educativo si presta infatti a letture multiple da parte di varie scienze, palesando connotazioni diverse a seconda che a parlarne sia la psicologia, la sociologia, la filosofia, l'antropologia culturale, la statistica, eccetera. Questa "lacerazione" del suo oggetto in varie ottiche cognitive ha certamente favorito una concezione della pedagogia come sapere interdisciplinare o come «sintesi critica» dei risultati delle diverse indagini settoriali sull'educazione, giungendo a negare più o meno marcatamente, una specifica autonomia disciplinare come sguardo privilegiato sull'educazione, dotato di un suo rigore concettuale ed ermeneutico (ivi, p. 70).

Si è arrivati a considerare la pedagogia non come una disciplina, ma come un'area di conoscenze (De Giacinto 1977), perché intrinsecamente pratica, rivolta alla concreta formazione dell'uomo – spesso molto più dell'alunno che dell'uomo (Cavallera 2016) – in senso olistico: il sapere pedagogico, pertanto, non può che essere interdisciplinare:

Pur contribuendo a dilatare la conoscenza degli aspetti dell'educazione, il rischio implicito in simili concezioni pluridisciplinari della pedagogia è che l'educazione continui ad essere in un certo senso colonizzata da altri saperi, senza sviluppare un linguaggio ed un apparato concettuale specifico (Iori 1988, p. 71).

Come è noto ogni scienza indaga la realtà sulla base di un modello (paradigma). Il sapere scientifico-naturalistico di matrice positivista non può indagare fenomeni caratterizzati da contraddittorietà, instabilità, dissidio; elementi cardine, invece, del processo educativo. La scienza dell'educazione, che ovviamente si basa anch'essa su un modello, se non ne è consapevole rischia di svilupparsi attraverso domande precostituite in altri orizzonti di senso, utilizzando così un modello poco adatto alla natura del suo indagare.

Il rischio di una *humanities* che utilizza un modello riduttivo o eccessivamente scienziata rispetto al proprio campo di indagine è quello di procedere in una direzione che di fatto aliena

¹ In "educare" alberga un significato più autoritario, nel quale il termine ex-ducere (tirar-fuori) predispone ad una relazione in cui il Dux, il Condottiero o Educatore, "porta alla luce" (tira fuori appunto) la parte migliore dell'Altro. L'Educatore quindi in questa accezione viene inteso in senso oggettivato. Contemporaneamente però vi è un altro significato nello stesso termine che ha sfumature "dialogali", in cui i soggetti coinvolti tramite una relazione reciproca fanno emergere le potenzialità più proprie e autentiche di se stessi.

la soggettività umana, rendendo il sapere prodotto “irresponsabile”, poiché sganciato da un orizzonte di senso coerente e adeguato. Le scienze umane per produrre un sapere “autentico, razionale² e liberatorio” (Bertolini 1988) per l’uomo devono tenere sempre conto dell’elemento soggettivo presente nella stessa coscienza; non rinunciando a dare però al proprio discorso il massimo rigore possibile, in modo da giustificare e orientare il proprio operato a vantaggio dell’uomo, inteso nella sua storicità ed universalità. Una epistemologia in cui soggetto e oggetto coincidono deve mettere in discussione la possibilità di “oggettività” della conoscenza attraverso l’estromissione del soggetto dalla scienza stessa. Se l’uomo obiettivizza se stesso si tende alla produzione di una conoscenza reificante, che attraverso la produzione di sistemi, di leggi, e di “dati verificabili” più è “scientifica” e “obiettiva” più perde di vista il soggetto stesso della ricerca.

Il paradigma cartesiano ancora condiziona i concetti di metodo e teoria: spesso con “metodo” si intende una strategia precostituita che sia controllabile e ripetibile, applicabile da un soggetto (il ricercatore) a dei specifici oggetti di ricerca, per confermare o disconfermare un’ipotesi di partenza, attraverso delle tecniche sempre più specializzate. In questo panorama le scienze umane soffrono una profonda incertezza epistemologica, perché sembra impossibile raggiungere l’uomo nella sua interezza, senza lacerarlo in “segmenti di nozioni scientifiche oggettive”, o senza tornare ad una conoscenza prescientifica e quindi sbilanciata in senso soggettivo. Se si vuole produrre un sapere adatto alla trasformazione dell’umano occorre riferirsi a un orizzonte nel quale il modello utilizzato non respinga le esperienze di paradossalità o complessità, non eluda il contraddittorio ma lo sappia accogliere in un *disvelarsi* che non vada necessariamente già-compreso, già-spiegato, analizzato, rischiando così di ridurlo a verità confezionate. È fondamentale che il metodo utilizzato mantenga uno “sguardo meravigliato” (Iori 1988) che non semplifichi un evento riducendolo ad una definizione. Per fare questo occorre riferirsi a una verità non univoca e cristallizzata; la realtà riferita all’umano non è indagabile alla luce della ricerca scientifica tradizionale, ovvero a ricerche di dati sulle quali formulare ipotesi verificabili empiricamente, “segmenti di dati scorporati dalla globalità dell’evento”, ma solo da un punto di vista che tenga conto di se stesso, una visione intersoggettiva.

² Il termine razionale va inteso nell’accezione di Husserl: l’idea di ragione non riguarda una ricerca in un campo dell’essere, ma riguarda il senso dell’essere complessivo. Razionale è la ricerca del “senso” della vita umana.

Il sapere pedagogico, ovvero l'indagine di come l'uomo guida l'uomo al suo dover-essere³, deve chiarire ed esporre questo ultimo termine complesso: "dover-essere", termine che ha già al proprio interno un moto, un divenire dato dalla sua contraddittorietà. In questa antinomia si prefigura il senso dell'uomo, il senso della sua formazione non settoriale, senso che non può essere dato una volta per sempre, ma si costituisce dinamicamente (tra educatore ed educato) in un processo teleologico che ne è il suo stesso fondamento (Bertolini 1988). È fondamentale che il punto prospettico dal quale deve muovere l'analisi pedagogica colga l'intima correlazione tra l'essere e il divenire, tra l'unità ed il molteplice. Non può ridursi a una semplice descrizione schematica degli eventi, chiusi entro orizzonti finiti e misurati da interessi di breve respiro; dovrà invece essere un'analisi essenziale, capace di cogliere da un lato il senso della storia dell'umano e dall'altro indicare un cammino da percorrere per una trasformazione sempre più armonica e autenticamente libera e felice.

Tale conoscenza produrrà un sapere verificabile non in modo asettico e neutro, ma all'interno della relazione stessa, un sapere già in sé trasformante, non per questo però legato solo al soggetto, ma anzi necessariamente esplicabile e analizzabile nell'intersoggettività:

La verificabilità è concepibile a partire dall'esistenza stessa, cioè dal comune movimento, dal tragitto esistenziale in cui l'educatore entra con tutto se stesso nel rapporto, sperimentandosi fino al limite della problematicità e della precarietà, e anche della sofferenza, mantenendosi aperto a sconvolgere le proprie certezze senza trincerarsi dietro una tecnica o un programma (Iori 1988, p. 151).

Solo in questo modo si evita di generare un sapere reificante che schiavizza e svuota l'essere umano, come accade, ad esempio, in quei paradigmi in cui una persona viene ad essere considerata "irrecuperabile":

In tali prospettive si verifica quello che Husserl denunciava nella Crisi, e cioè che le scienze non appartengono all'uomo ma l'uomo ad esse: l'uomo si comprende a partire dalle scienze, generando così un allontanamento da se stesso è una scienza che si rivela sempre più contro l'uomo, piuttosto che per l'uomo (ivi, p. 171).

³ Il termine dover-essere è qui nell'accezione di possibile-ben-essere; tale termine è da considerarsi in stretta correlazione all'analisi fenomenologica. In modo particolare il termine "dover" non è da considerarsi nell'accezione autoritaria, ma essere-meglio o ben-essere derivante dalla condizione relazionale intrinseca all'*io* (inteso fenomenologicamente). Dover-essere verrà via via chiarito come termine nel corso del capitolo, in modo particolare nel sotto-capitolo dell'intenzionalità.

1.2 Oggettivo-soggettivo

È un errore pretendere di esaurire la conoscenza umana nella conoscenza empirica o fattuale, distorcendo e riducendo così la ricerca di Verità. Questa modalità di conoscenza che possiamo definire “oggettivismo”, ha in un certo qual modo portato nelle scienze moderne all'estromissione della “soggettività vivente”, arrivando a costruire delle scienze dello spirito somiglianti a quelle naturalistiche, riducendo la soggettività a mera oggettività (Bertolini 1988).

Il quesito centrale è: fino a dove è possibile spingersi nel cogliere l'oggetto in sé secondo definizioni e leggi generali, e quanto esse possono prescindere dalla parte emotiva del ricercatore? Le scienze umane quando accettano una contrapposizione soggetto-oggetto rischiano di focalizzarsi in singoli aspetti, peculiari e quantificabili per “oggettivare il soggetto”, producendo una negazione della sua totalità (Rella 1986). Il ricercatore è portato ad escludersi dall'analisi della relazione (la quale è invece l'elemento di studio e di lavoro) inibendo così la possibilità di raggiungerlo come “soggetto-oggetto” indagato. In questo modo si esclude uno dei due poli che costituiscono l'elemento stesso del conoscere, rinunciando alla lettura di elementi focali (uno su tutti l'intuizione) necessaria per comprendere l'essere-umano.

L'epistemologia semiotica rende questo aspetto estremamente chiaro. Secondo la tradizione strutturalista-generativa i soggetti detti "agenti" sono operatori forniti di competenze, competenze che danno loro la possibilità di agire all'interno di una "dimensione narrativa". Questa dimensione è concepibile come il contesto che crea le condizioni di movimento e di trasformazione per i soggetti stessi e per il mondo, all'interno di "campi relazionali che costituiscono veri e propri intorni significativi, orizzonti significanti" (Marsciani 1999, p. 9). Ma il mondo-oggetto, per essere riconosciuto in quanto tale, necessita di essere collocato in rapporto (o meglio, in prospettiva) a una seconda istanza, che di esso determina il senso "da una certa distanza" (Ib.). Il senso, che come da presupposto è sempre presente in ogni manifestazione del mondo-oggetto, è tale solo in relazione, appunto, a un ente secondo ed esterno, che sancisce con il suo intervento una chiusura dell'avvenimento, circoscrivendolo e fornendogli dei limiti e una direzione, una mira, cioè un punto d'origine e

uno scopo. Solo in questo modo un'azione può dotarsi di una motivazione, di un fine; solo in questo modo un'azione può dirsi "pratica".

Occorre dunque evidenziare alcuni limiti delle cosiddette scienze empiriche o nomotecniche («che costituiscono leggi» nella accezione di Windelband):

1. tendono a produrre leggi generali, o definizioni, che risultano solo parzialmente utili alla comprensione della realtà umana;
2. attraverso la via empirica non si giunge ad una conoscenza oggettiva:

Lo specifico punto di vista di ogni singola scienza opera sulla realtà una specie di selezione, di astrazione dei dati che la riguardano, tralasciando necessariamente tutti gli aspetti (appartenenti all'oggetto nella sua globalità) che non si prestano ad essere quantificati secondo gli schemi predefiniti o che non interessano nessuno dei punti di vista da cui l'oggetto viene interrogato (Iori 1988, p. 26).

Ogni “obiettività” non descrive una realtà in sé, ma una parte della realtà, quella che indagando si *pro-voca* (dal latino, etimologicamente, chiamare davanti). Si nega per tanto la realtà in sé (realtà che si costituisce da: un io e dal mondo che lo circonda, la tensione io-mondo costituisce la realtà in sé conoscibile) per segmentarla nei suoi elementi quantificabili. Si riduce il fenomeno ai concetti già formulati dalle singole scienze.

Nessuna indagine può considerarsi totalmente avalutativa e al riparo dalle ingerenze del soggetto, essendo questi a stabilirne il punto di vista, le categorie cognitive, i criteri di scelta dei dati, le norme di elaborazione dei medesimi (ivi, p. 28).

Edgar Morin, nel suo celebre *Il metodo* (Morin 1994), lamenta che la ricerca scientifica contemporanea si fonda sulla “specializzazione esclusiva”, ovvero ricerche «frammenti» la cui visione di insieme «deve sfuggire a tutti ed a ognuno». Questo perché è il metodo stesso che punta a misurare, separare, isolare, e in questo modo le strutture dei singoli saperi “si toccano” solo perifericamente, senza potersi mai amalgamare in un sapere intimamente connesso alla struttura dell’essere. Ecco che quindi l’uomo si sbriciola nelle informazioni raccolte dalle varie scienze e discipline. Per Morin occorre «riapprendere ad apprendere», generando un sapere che sintetizzi proprio gli àmbiti che le scienze occidentali hanno insegnato a distinguere. È necessario per tanto muoversi dal rifiuto della semplificazione, la quale si esplica in tre passaggi:

- idealizzazione: esaurire la realtà nell'idea;
- razionalizzazione: esaurire la realtà nell'ordine di un sistema;
- normalizzazione: eliminazione sistematica di ciò che non è riconducibile all'ordine preconstituito.

Si ha necessità di un principio di conoscenza che riveli il mistero delle cose. Questa apertura nel fondamento della conoscenza indica una prospettiva del conoscere che si adatta al discorso sapienziale pedagogico. Questo discorso non può sussistere senza un *telos*, una direzione in quanto, se si dà un discorso sul “dover essere”, ci si pone subito all'interno di una tensione esistenziale tra ciò che è e ciò verso cui ci si vuole dirigere. Ciò verso cui si tenderà è già *in nuce* già possibilità di ciò che è (*ex-ducere*: “tirare fuori”). L'intimo del discorso pedagogico è velato nel *dover* nel primo termine, a cui il secondo va *in-contro* (termine che prevede due preposizioni antinomiche che nell'affiancarsi generano un movimento, una realtà, una vita). Ecco che solo una modello capace di cogliere tale complessità può aspirare di divenire scienza pedagogica. Il rischio, altrimenti, è quello di ritenere la teoria la vita stessa, di generare spiegazioni della vita che divengono pregiudizi:

La pedagogia non è uno studio, una definizione una constatazione di fatti sui quali si sostiene l'esperienza educativa; non è ricerca ed analisi delle cause che hanno prodotto determinate manifestazioni. La pedagogia non può essere costruita è verificata soltanto nel particolare, in laboratori di situazioni provocate e predisposte per una interpretazione o un intervento, altrimenti rischierebbe di essere una metafora della situazione, una parodia del rapporto educativo (Iori 1988, p. 154).

Per evitare che la «mappa diventi il territorio» (Bateson 1977) occorre che il discorso pedagogico si sviluppi all'interno di un metodo che da un lato si mantenga aperto al soggettivo, senza però scadere nell'irrazionale o nell'incomunicabile. La ricerca che deriva da un tale sapere deve essere empirica, ovvero nella vita stessa, ma allo stesso tempo non può essere considerata come “processo empirico” nel senso di teoricamente indifferente, frutto di valutazione per i soli aspetti sensibili o oggettivi della realtà e dei fenomeni a cui si rivolge. Mantenendosi “rigorosa” in quanto descrittiva e comunicabile, deve sviluppare regole di validazione e predeterminare le proprie esigenze, in modo da generare un percorso verificabile anche se non predeterminato.

La peculiarità in tal senso della ricerca di Husserl (2008) è quella di superare la contrapposizione oggetto-soggetto con la configurazione di una scienza eidetica, ovvero che descrive ciò che appare attraverso la visione delle essenze. Per descrivere tali essenze Husserl mette tra parentesi ogni opinione comune o scientifica (epoché), così da far emergere i contenuti della coscienza così come si manifestano: «intuizione delle essenze». La coscienza in tal modo non è in realtà a sé stante in quanto si manifesta sempre “in rapporto a...” è “coscienza di...”, è sempre coscienza “in-tenzionale”. Invece di indagare sull’oggetto-mondo in-sé, inteso come ovvio o già presente, la scienza deve indagare sull’atto intenzionale che apre un nuovo e inesplorato campo di esperienza. Occorre capire che *l’io* è “io” solo se c’è un mondo intorno a esso; io e mondo sono distinti, ma non separati, e in tale modo vanno indagati, tenendoli sempre in relazione; la tensione che passa tra i due è intenzionale e necessaria, viva e voluta. Il valore di tale intenzionalità emerge chiaramente quando è rivolto ai fenomeni già vissuti. Quando si riflette (specchiandosi ed entrando in relazione con noi) si coglie il rapporto tra l’io e il mondo tra soggetto e oggetto mantenendo unita la relazione non frazionata del soggetto con l’esperienza concreta. Recuperata nella coscienza come vissuto l’esperienza diviene oggettività essenziale, che apre a nuove datità intersoggettive:

L'oggettività metodologica non è più da ricercarsi nella realtà, ma nell'analisi della coscienza che esperisce, nell'atto del trascendere in cui essa fa esperienza della realtà: un'esperienza soggettiva e trascendentale condizionata dal suo costruirsi con la realtà esterna. Così si realizza L'Antica unità. Ogni atto cognitivo è un atto intenzionale del soggetto che si trascende verso un oggetto trascendentale di conoscenza (Iori 1988, p. 50).

Il mondo di cui faccio esperienza non è un mondo posto di fronte al soggetto, ma che lo circonda, a partire dal quale si generano i vissuti esperienziali sia delle cose sia sui gli *altri*. È il vissuto esperienziale degli altri (erlebnis) che li pone come *altro* dalle cose e li rivela come essere-come-me, l’altro è partecipe a un insieme di esperienze analoghe alle mie:

Ogni esperienza vissuta supera, trovandosi sullo sfondo di altre esperienze umane vissute nello stesso modo, i limiti del soggettivismo e si apre alla possibile comunicazione con le esperienze soggettive altrui, attraverso l'analogia, senza la necessità di oggettivare l'altro. L'interdipendenza Intenzionale e trascendentale dei termini io e mondo si presenta come una correlazione tra coscienza ed esperienza vissuta in cui ciascuno dei due poli risulta ineliminabile (ibid.).

La fenomenologia, pertanto, risulta avere una “logica nuova”, che coglie ciò che appare (il fenomeno) «così come si rivela nel suo apparire», senza doverlo ridurre o negare per farlo rientrare in schemi interpretativi-verificativi prestabiliti. L’*erlebnis* (o vita vissuta) diviene uno strumento fondamentale, che permette di comprendere gli eventi umani senza doverli far rientrare in spiegazioni derivanti da sistemi estrinseci e precostituiti:

La fenomenologia si rifà all'esperienza, ma non in senso empirico verificativo, bensì nel senso del vissuto esperienziale che trascende ogni sua descrizione obiettivamente e richiama l'attenzione alla realtà del mondo-della-vita (lebenswelt) (ivi, p. 27).

2.1 L'oggettività relativa: aporia necessaria al sapere pedagogico.

Da Cartesio in poi si è iniziato a considerare come scientificamente fondato solo il pensiero che attiene all'oggettività, relegando in secondo piano i saperi tragico, mitico, magico e presocratico.

Questa architettura sapienziale ha reso impraticabile una conoscenza che riuscisse a farsi carico di quel sapere derivante "dall'esperienza di vita" abitata dal mutevole in cui i contrari coesistono⁴. Questa conoscenza che possiamo definire *crepuscolare* trova nell'analitica fenomenologica ed esistenzialista un campo fertile nel quale potersi sviluppare, riuscendo a generare un conoscere scientifico non meno valido di quello *solare* sviluppatosi attraverso la verificabilità logico empirica.

Se si può definire una conoscenza irrazionale legata al *sentire*, una conoscenza misterica che si faccia carico di un sapere fenomenologico che accetta l'ignoto, ibrida e atavica sulla quale non si dà metodo, tale è la conoscenza *crepuscolare*. Da essa si distingue la conoscenza cosiddetta pitagorica, *solare*.

La metodologia fenomenologica costituisce un accesso scientifico alla realtà, capace di aprire il concetto di scienza: da una postura rigida, causale empirico-oggettiva o astrattamente intellettuale, a una prospettiva che comprenda anche incertezza, immaginazione, silenzio, ovvero lo scorrere della vita vissuta (*erlebnis*). Tale scientificità può evidenziare "orizzonti di senso" in quanto evita parole che coprono, sanciscono, definiscono, e rifiuta qualunque termine che delimiti il divenire. Per fare questo occorre una «scienza delle cose stesse», così come si danno nel loro apparire alla coscienza; Husserl propone una "scienza delle essenze". Serve mettere tra parentesi (praticare l'*epoché*) i dati forniti dal senso comune e dalle teorie di ognuno, per cogliere "l'*erlebnisse*": le esperienze-avventure nel loro darsi autentico-fondamentale. Vi è quindi una profonda differenza rispetto al metodo "logico formale" che ricerca la validità dell'evento a prescindere dalle ragioni intrinseche o dalla sostanza del discorso. Questo sistema di razionalità scientifica rigida, basato su osservazione-spiegazione-previsione porta di per sé a non tenere conto della creatività e della imprevedibilità degli

⁴ Si confronti il pensiero di Eraclito in cui ogni cosa ha in sé la propria antitesi: «La stessa cosa sono il vivo e il morto, lo sveglio e l'addormentato, il giovane e il vecchio: questi si trasformano in quelli, e quelli di nuovo in questi» (frammento 88); «Congiungimenti sono intero non intero, concorde discorde, armonico disarmonico, e da tutte le cose l'uno e dall'uno tutte le cose» (frammento 10).

elementi co-appartenenti alla possibilità di esplorazione dell'evento educativo, tali dimensioni vengono necessariamente escluse in quanto "non razionalizzabili". Non si tratta di svalutare la razionalità ma diviene fondamentale il poter scegliere il tipo di razionalità più adatta a ciò che si indaga.

Rivendicare la possibilità della scelta è fondamentale per generare nuove aperture che diano forma a una razionalità allargata, dinamica e flessibile, andando verso anche la riscoperta di un sapere simbolico⁵ (Galimberti 2007). La metodologia fenomenologica, sviluppando una razionalità soggettiva apre alla rivalutazione del senso, spesso smarrito dell'esperienza educativa. Avviene un passaggio fondamentale dalla ricerca della "Verità", si passa alla ricerca del "senso della Verità" e questo stabilisce una gerarchia differente tra risposta e domanda; diviene ovvero prioritario ricercare il perché sorge la domanda rispetto ai dati contenuti nelle risposte. Il senso diviene fondamentale per non cadere in indagini che si fermino alle spiegazioni causa-effetto, ma che cerchino di "comprendere" il fenomeno educativo partendo dall'esperienza vissuta. Senso è ciò che affiora dai pregiudizi e dalle imposizioni della ovvietà dominante:

Ha senso ciò che viene spogliato dalle false apparenze e dai pregiudizi, che io ritrovo come mio, come avente un'origine in me, negli altri, nell'umanità (Iori 1988, p. 7).

Il sapere scientifico "classico" tende a perdere la dimensione di senso e spinge l'epistemologia pedagogica verso un certo modo meccanicistico foriero di un aumento di importanza dei mezzi sui fini. Le tecniche pedagogiche rischiano di fornire in questo modo "risposte sorde" al mondo-della-vita e al suo divenire, ma utili alla "sperimentazione" e alla volontà di catalogazione. La debolezza della pedagogia si caratterizza soprattutto come debolezza epistemologica, che comporta una quasi inevitabile esposizione a spinte e condizionamenti ideologici, se non una forte dipendenza dai vari contesti sociali e culturali con i quali è in relazione.

L'intenzione è quella di costruire un elaborato che parta da una chiarificazione epistemica, e che utilizzi riferimenti rigorosi al fine di proporre un'autonomia della pedagogia. Il richiamo alla metodologia fenomenologica consente di pervenire all'ipotesi di una pedagogia come scienza autonoma in quanto corrispondente a una *regione ontologica* connotata e distinta

⁵ Il simbolo (*syn*, insieme + ballo, getto, pongo, = mettere insieme) è il risultato del processo attraverso il quale l'oggetto riceve un portato della psicologia del soggetto.

come quella che si riferisce al fenomeno o meglio all'insieme dei fenomeni che definiamo educativi (Bertolini 1988).

Tali fenomeni non solo vanno studiati attraverso la ricerca di un senso, *dell'ex-sistere*, dell'uscire sempre da sé per tendere verso l'altro (parte indagabile attraverso il sapere fenomenologico), ma anche nel *telos* che si manifesta nel concetto di ben-essere/dover-essere, cioè di sapere simbolico, sentiero poetico che incontra temi mistici quali raggiungimento di uno stato di libertà, autodeterminazione, felicità, sempre da indagare in modo rigoroso.

Riguardo la comprensione del senso dell'evento educativo radicato nel sapere fenomenologico, non è da discutersi la direzione del "dato" e dello "spiegare" ma quella del "darsi" e del "possibile", ovvero di un sapere che configura una dimensione sia scientifica che filosofica in modo da non porre valori astrattamente intesi, che vanno a costruire concetti già definiti simili a gabbie in cui risolvere l'esistenza e cercare così delle verifiche sulla vita, ma da tentare di comprendere l'evento dall'interno, partendo dall'esperienza vissuta nel rapporto. Solo tale intersoggettività specifica è da indagare e scandagliare trovando categorie scientifiche ripetibili ma non definenti. Ogni processo educativo che voglia svilupparsi nell'autenticità non può essere modellato secondo i limiti dell'osservazione esteriore, del *fatto* perché le ragioni e il senso non risiedono solo nell'analisi logica, sociologica, psicologica ecc. ma possiedono un perché intrinseco frutto della relazione. Per questo motivo:

il metodo fenomenologico, lascia emergere il progetto esistenziale implicito nelle quotidiane scelte, senza arrestarsi a quella ovvietà dell'evento educativo che legittima tanto una sua rappresentazione oggettivante quanto una sua manipolazione attraverso le tecniche (Iori 1988, p. 8).

Nella pedagogia fenomenologica non si procede per sistemi di dati e teorie ma attraverso una riduzione trascendentale, ovvero mettere tra parentesi le proprie credenze cercando un accesso all'esperienza educativa precategoriale originaria (per H. l'autocoscienza e la coscienza dell'estraneo sono inseparabili a priori).

Si configura quindi un nuovo rapporto tra prassi e teoria educativa. L'educatore riflettendo su di sé si scopre a *vivere nel mondo*. Essendo caratterizzato questo suo *vivere nel mondo* dal *con-esserci*, dovrà occuparsi del *con-esserci educativo*, ovvero del *con-esserci* nella direzione del *dover-essere*, cioè del benessere.

Gli strumenti che egli usa non sono desunti da una scienza pedagogica autarchicamente intesa, vengono anzi elaborati interdisciplinariamente attraverso un sapere e un'esperienza scaturiti anche dalla psicologia, dalla biologia, dalla sociologia, dalla storia, dalla filosofia, eccetera. Questi strumenti sono pre-disposti e pre-parati anche ad un uso pedagogico, ma appartengono ad un momento passato (prae-) rispetto al vivo dell'esperienza educativa nel suo darsi «qui e ora» [...].

Il pedagogo che però si affidi unicamente ai processi causalistici e si volga alle conoscenze note (passate) per cercare in esse la spiegazione del presente non farà che studiare un'immagine, un «modello» di esperienza educativa, allontanandosi dall'effettiva comprensione dell'esperienza presente. La pedagogia deve dunque arricchirsi anche del confronto con le altre discipline, ma questo sapere di parole non deve ostacolare il vedere, l'ascoltare, l'osservare direttamente, il contemplare la semplice immediatezza esistenziale, l'emergere silenzioso del progetto di sé implicito dell'esistenza di ogni persona (Iori 1988, p. 9).

L'educatore che si inserisce in un sapere pedagogico fenomenologico deve partire dal non-comprendere, dal non-sapere, come momento stabile iniziale (e non solo) anziché dalla presunta abbondanza di sapere (Cusano 1998)⁶. Così da non concedersi mai alla presunzione di aver compreso e riassunto l'Altro nel proprio sapere, nel proprio percorso.

Assumendo per tanto il fatto che l'educazione è un fenomeno complesso⁷, con elementi contraddittori teso tra razionale e irrazionale, si manifesta in modo semplice come crescita e sviluppo, e in modo più complesso come trans-figurazione dell'io nell'attraversamento di un'infinità di situazioni storiche ed esistenziali. Essa implica inoltre che i rapporti dai quali emerge siano conflittuali, segnati da scelte, impegno e possibilità fattuali. Ecco che quindi

⁶ Cusano nel capitolo terzo, *La verità precisa è incomprendibile*, parla di Verità di Dio, ma può essere intesa a mio avviso anche verso il vivere dell'altro come persona, assumendo anche il fatto che Cusano è vescovo cristiano e nel Cristianesimo Dio si rivela nell'altro.

⁷ «In fisica moderna un sistema complesso è un sistema dinamico a multicomponenti ovvero composto da diversi sottosistemi che tipicamente interagiscono tra loro. Tali sistemi vengono studiati tipicamente attraverso apposite metodologie di indagine di tipo "olistico" ovvero come computazione "in toto" ("il tutto è maggiore della somma delle singole parti") dei comportamenti dei singoli sottosistemi assieme alle loro reciproche interazioni (eventualmente non-lineari), descrivibili analiticamente tramite modelli matematici, anziché in maniera "riduzionistica" (cioè scomponendo e analizzando il sistema nei suoi componenti).

Quest'approccio globale si rende necessario in quanto non è possibile risolvere analiticamente tutti i componenti con le loro interazioni, ma è necessario affidarsi a complesse simulazioni al calcolatore per valutare/analizzare il comportamento dinamico di ciascun componente così come le reciproche interazioni che possono essere descritte in maniera semplice ovvero lineare oppure non lineare (vedi sistema dinamico). Tipici dei sistemi complessi sono i concetti di autorganizzazione e comportamento emergente. L'assunzione di sistema complesso abbraccia dunque la maggior parte dei sistemi fisici reali a molte componenti, rispetto ai sistemi ritenuti "semplici" propri invece della fisica classica. Tali sistemi sono studiati nell'ambito della teoria della complessità» (www.wikipedia.org).

questa non-identità dell'oggetto genera una disfunzionalità comunicativa, dove al significante *educazione* corrisponde una molteplicità di significati, indagabili solo all'interno di un paradigma che ammetta una oggettività relativa.

3.1 Fenomenologia scienza trascendentale: base sicura per la pedagogia.

È utile ora cercare di porre in luce la struttura sapienziale alla quale si farà riferimento: la fenomenologia esistenzialista. In questo sottocapitolo proverò ad analizzare il primo termine, “fenomenologia”. In modo particolare la fenomenologia che emerge dalle ricerche di Husserl, per quanto concerne la oggettività relativa, o razionalismo relazionale.

Husserl colloca soggettivo e oggettivo, io e mondo, in una relazione in cui nessuno dei due può avere senso (o essere pensato) senza l’altro.

Si devono prendere i fenomeni così come essi si danno, vale a dire come quel fluente avere coscienza, intendere, e manifestarsi, che essi sono, come questo avere coscienza in primo piano o nello sfondo, come questo aver coscienza di un che di presente o di pre-presente (Vorgegenwartiges), di fantasticato, di significativo o di raffigurato, di intuito o di vuotamente rappresentato [...] Tutto ciò porta il titolo di “coscienza di”, “ha” un significato e “intende” un “che di oggettuale” (Husserl 1994, p. 52).

Sospendendo momentaneamente il problema della realtà oggettiva “data” si dirige il focus sulla visione delle essenze ideali (la fenomenologia è scienza “eidetica”) le quali emergono in un auto-darsi (*Selbstgebung*) alla coscienza nell'intuizione eidetica.

Nella fenomenologia di Husserl, sostanzialmente monistica, il fenomeno non è inteso attraverso la contrapposizione all’essere (concezione dualistica) ma acquista il significato di ciò per cui l'essere è in un certo modo:

Husserl afferma che trovare il logos dell'essere significa trovare il logos del fenomeno nel quale l'essere appare, o meglio, si costituisce [...]. Non è possibile infatti parlare di logos o di razionalità se non riferendoci a qualcosa di apoditticamente evidente, e, se il soggetto è apoditticamente evidente è quello che è adeguatamente dato, ossia immediatamente dato in sé, quest'ultimo non può che essere il vissuto colto nella riflessione o meglio, nella sua essenzialità (Bertolini 1988, p. 54).

Ogni idea o concetto ha in sé, nel suo apparire al soggetto, un oggetto a cui si riferisce, che determina il senso di quella rappresentazione. Tali idee però non presentano l’oggetto ma fanno tendere verso di esso; sono infatti definite “oggetto intenzionale”. Ciò che è di per sé evidente nella coscienza è solo l’essenza intesa come figura ideale (*gestalt*), a cui si riferisce

il senso o il significato del discorso: un oggetto anche se indica qualcosa di permanente, va oltre al dato sensibile, perché sempre in-relazione col suo figurarsi nella coscienza, indicando una possibile forma generalizzabile. Ecco che il razionalismo husserliano, considerando il procedere del pensiero attraverso intuizioni figurative, sviluppa due concetti cardine interdipendenti per concettualizzare la coscienza così intesa: intenzionalità ed essenza. L'intenzionalità indica la caratteristica tipica della coscienza: l'atto connaturato al pensare di riempire di contenuto una sua qualsiasi figurazione (o espressione) e questo atto possiamo definirlo "visione dell'essenza" o "sua intuizione".

Parlare di intenzionalità è parlare di essenze e parlare di essenze è parlare di quel campo del possibile verso cui la coscienza si dirige aprendosi al mondo e per mezzo del quale la coscienza realizza un processo di ideazione o di costituzione del senso del mondo (ivi, p. 55).

In tale concezione è fondamentale sottolineare il carattere oggettivo e universale delle essenze e per tanto delle operazioni della coscienza; le essenze devono essere intese come autonome e trans-soggettive, anche se il loro "esistere" è solo all'interno del soggetto.

La scienza che si viene a determinare è trascendentale,

consente di cogliere il mondo come fenomeno: il cui essere è il suo stesso senso come cogitatum dalla intenzionalità della coscienza. È scindibile il cogito dal cogitatum, ma, essendo la coscienza sempre intenzionale, sia piuttosto un ego-cogitato-cogitatum come «coscienza-di-questo-mondo» (Iori 1988, p. 41).

Questa rottura epistemologica permette di armonizzare definitivamente il rapporto tra soggettività e oggettività, stabilendo la loro inseparabilità e indicando la via per cui la conoscenza soggettiva possa diventare valida, esprimibile e comunicabile anche intersoggettivamente.

Questa, dunque, la fondamentale apertura metodologica: *generare un comprendere* che, anche se non più naturalistico, possa perseguire un ideale di precisione e di esattezza che permetta di giungere a degli enunciati validabili non attraverso esperimenti ma attraverso esperienze, perché la fenomenologia può essere solo scienza di esperienza, e non di esperimento da laboratorio. Attraverso questo approccio il pedagogo può collocarsi non "in alto" rispetto al suo agire, per generare una descrizione scientifica (empiristica), ma

considerare l'operato nella sua totalità prendendo in considerazione il soggetto che compie l'azione educativa (con le sue idee, la sua cultura, il suo vissuto).

Ora si considererà il secondo termine: "esistenzialista", presente prevalentemente nel contributo di Heidegger (in particolare il "primo" Heidegger), mostrando come le sue ricerche sviluppino delle comprensioni centrali per generare una pedagogia realmente trans-formativa e trans-figurativa che sappia orientare l'uomo verso un reale benessere, non soggiogato da ideologie o saperi reificanti.

3.2 Fenomenologia esistenzialista, sapere trans-formatore.

Come detto, segue un breve accenno alle ricerche di Heidegger, e su come il suo contributo sia fondamentale per lo sviluppo di un sapere in sé trans-formativo e trans-figurativo. Lo scopo è quello di indicare le basi teoriche di una teoria “libera da teorie” che non vuole generare un sapere cosificante ma che genera asserzioni strutturalmente aperte. Da queste provengono gli enunciati che costituiranno gli assunti per la successiva indagine pedagogica sul campo.

Heidegger sviluppa la soggettività trascendentale di Husserl come «umano Esserci». La sua indagine si concentra sul “modo di essere dell’uomo nel mondo”, ovvero considera la coscienza intenzionale della soggettività trascendentale come un carattere (o *esistenziale*) dell’Esserci e la riconduce all’esistenza umana. Heidegger, interrogandosi sul modo in cui gli uomini *stanno nel mondo* arriva a distinguere l’ente-uomo da tutti gli altri enti. Questo perché l’uomo esiste (*ex-sistere*, uscire-da): è sempre proteso verso un oltre, oltrepassa continuamente la realtà data. Gli enti, invece, “sono”: non si oltrepassano strutturalmente e non possono pro-gettarsi (in questo si sente un profondo antropocentrismo nella meditazione di Heidegger, per la mia riflessione è centrale l’idea di pro-getto come visione dell’umano). Ecco che si delinea un punto fondamentale anche per l’agire pedagogico: l’essenza dell’uomo è nel suo *aver-da-essere*, il suo *dover-essere*, la “possibilità” ancora inespressa è ciò che gli è proprio.

“Nell’Esser-ci”, nell’esistere come esistiamo in continua trascendenza, caratterizzati dal non essere mai definiti una volta per tutte (almeno fino alla morte) alberga il senso dell’esistere umano. Il suo essere è continuamente “gettato” nel mondo, in “situazioni” continuamente precarie e mutevoli ma soggette per l’uomo, e solo per l’uomo, al poter essere “scelte”; non solo subite ma “pro-gettate”, attese, realizzate. Tale *stare*, che ha in sé la possibilità di venire “pro-gettato” direzionando la propria trascendenza verso uno “stare-con” pre-figurato e pre-direzionato, configura per l’esistere umano nel dover-essere la possibilità più propria della sua esistenza. L’essere umano è quindi l’unico ente per cui si *dischiude* il mondo in cui tutti gli altri enti son *rinchiusi*, pertanto è impossibile utilizzare le sapienze e le

scienze che si rivolgono agli enti anche all'umano, in quanto l'esserci dell'uomo è precisamente «essere-nel-mondo». Tale essere-nel-mondo è in definitiva un «con-esserci» un «esser-ci», «con-altri-esser-ci», i quali trascendono influenzandosi e condizionandosi reciprocamente: l'esistenza è in sostanza una “co-esistenza”, il mondo è “co-mondo”.

La ricerca di Heidegger si dirige successivamente su come questo trascendere-verso possa risultare inautenticamente fondato, quindi pro-gettarsi sorretto dalla curiosità (dall'attenzione morbosa per il nuovo, per “ciò che luccica”, l'attenzione superficiale), dalla chiacchiera (il “parlare tanto per parlare”, ripetendo il già-detto e dandolo per vero) e più in generale dal *si* impersonale: “*si* sa che l'adolescenza è un periodo difficile...”, “*si* dice in giro che...”. Il progettarsi secondo tali saperi risulta “equivoco”, inadatto all'esser-ci umano. La ricerca heideggeriana indaga inoltre un con-esserci autentico; ovvero l'essere-se-stesso, il progettarsi in base alle proprie “possibilità”, lo «scegliere» il proprio “progetto” in modo consapevole al quale si arriva secondo le modalità del “prendersi cura”.

Per orientarsi verso la cura autentica occorre “decidersi”. È tramite la decisione a cui si giunge mediante “la chiamata” che si genera una tensione verso il proprio dover-essere, che non muove dal linguaggio della chiacchiera, ma viene dal “silenzio”, dal “nulla verso il nulla”. Altrimenti si resta nella non comprensione e quindi non realizzazione del proprio essere, in una «deiezione», che attua un abbassamento dell'Esserci a livello degli altri enti intramondani che “sono”.

Appare in queste poche righe l'alterità del pensiero fenomenologico-esistenzialista, rispetto a quello logico formale. Tale pensiero non nasce direttamente per il sapere pedagogico, ma diviene metodo necessario per desumere specifici strumenti adatti alla realtà educativa. Tali strumenti fungeranno da enunciati capaci di aprire a una descrizione scientifica dell'educazione che sappia unire rigore epistemico e capacità propositiva, e divenga nel suo conoscere elemento trans-formativo, intersoggettivo (sia per chi è conosciuto che per chi conosce).

La fenomenologia e l'esistenzialismo non forniscono risposte esaustive né definiscono propriamente un metodo pedagogico. Possono tuttavia fornire alla scientificità-pedagogica nuovi strumenti scientifico qualitativi per la scoperta, la comprensione, ed anche la trasformazione di esperienze educative [...]. L'importanza della trasformazione in ambito pedagogico, dove non basta comprendere o interpretare, ma occorre che il momento teoretico assuma una dimensione di «comprensione

trasformatrice» di «sapere modificante». È questo un presupposto fondamentale contro ogni tentativo di sottrarsi alla responsabilità umana e storica: la comprensione modificatrice deve caratterizzare più di ogni altra ricerca quella educativa che sempre, per la natura stessa del suo oggetto, implica una dimensione teleologica (ivi, p. 79).

Con l'esposizione di questi enunciati voglio proporre un'interpretazione che non sia di "comando", ma che vada verso una comprensione aperta di ciò che emerge attraverso l'educare, per un sapere liberatorio e democratico, teso alla trans-figurazione del conoscere, verso il responsabile, pertanto libero, pertanto felice.

Gli enunciati sono:

1. epoché;
2. erlebenis;
3. lebenswelt;
4. intenzionalità;
5. struttura teleologica del sapere;
6. pro-getto;
7. essere per l'educazione.

4.1 Epoché: riduzione fenomenologica, verso l'educazione stessa.

Il primo assunto per lo sviluppo di un approccio fenomenologico esistenzialista che vada verso un sapere pedagogico configurato come *theorienfrei* (conoscenza aperta) è quello di sospendere il giudizio per «attenersi all'educazione stessa» (ivi, p. 90). Il primo compito è quello di liberarsi dalle impalcature concettuali, dalle interferenze, dai pregiudizi ideologici e cercare di descrivere essenzialmente l'evento mettendo tra parentesi tutto quello che deriva dal nostro apparato di giudizio. Cercando quindi di “distaccarci da noi” per andare verso una profonda e attenta descrizione intuitiva, che racconti i movimenti intimi di ciò che è successo e di come si è interpretato e agito.

Il termine fenomenologia esprime una massima che può essere così formulata “verso le cose stesse” [...].

Tornare all'originarietà essenziale del fenomeno educativo presuppone un procedimento metodologico difficile e complesso, e richiede il coraggio euristico di non dare per scontata nessuna opinione, neppure più comprovata o consolidata [...].

Supporto fondamentale per realizzare questo assunto metodologico è fornito dalla epoché, attraverso la quale ci rendiamo, secondo Husserl, «osservatori completamente “disinteressati”». Tale operazione risulta particolarmente necessaria in pedagogia dove non si può approdare ad una scientificità rigorosa senza prima aver messo «tra parentesi» l'enorme miscuglio di credenze spontanee (basate sul comune «buon senso» banalizzante), le stratificazioni prodotte dai comportamenti tradizionali e le nozioni scientifiche oggettivanti che incrostano e celano l'autentico dis-velarsi della realtà educativa nel suo divenire (ibid.).

Astenersi dal proprio bagaglio interpretativo, significa poter vedere la realtà per-ciò-che-è. Epoché è tentare di porre fuori campo quel sapere catalogante che si basa su un'*idea* di educazione o su quei saperi che smembrano la totalità del fatto educativo. Occorre pertanto porsi in un'autentica ricerca scientifica, tenendo una postura che permetta sempre di considerare il nostro conoscere come parziale, che lasci sempre «brillare nello sfondo un enigma» (ivi, p. 91) attraverso questa operazione di «riduzione fenomenologica», dove ciò che di “obiettivo” si trova sarà comunque una nostra opinione sulle cose.

Ora non si tratta di negare tutte le conoscenze precedenti per affidarsi alle intuizioni soggettive, ma di relativizzare i presupposti che consideriamo scientifici e veri, dubitare di essi, cercando di aprire spazi interpretativi, rendendo possibili nuovi orizzonti in cui l'Altro

possa trascendersi verso nuove configurazioni di sé più autentiche. L'epoché cerca l'educazione partendo dal fatto stesso, cercando di escludere tutto quel sapere che si basa su una precisa idea di educazione.

Entrando più nel concreto cosa bisogna porre tra parentesi? Sembra banale ma innanzi tutto i pregiudizi per cogliere il dato fenomenologico nella sua interezza ed evidenza;

Il metodo che ne consegue riscopre il vedere, l'udire e il sentire, anziché fondarsi su quella «vischiosità» delle nozioni e delle certezze acquisite, che paralizza di fatto un autentico processo conoscitivo, in quanto si tratta di «certezze, evidenze investite di potere regolativo» che tendono all'eliminazione delle dissonanze. L'epoché risulta pertanto strumento epistemologico preliminare ad ogni percorso pedagogico realmente trasformativo, e ad ogni modificazione nel modo di concepire trasmettere l'educazione (Iori 1989, p. 92).

Occorre esplicitare i due versanti a cui si rivolge l'epoché:

- Al sapere scientifico psico-socio-pedagogico
- All'anonima interpretazione media

Mettere tra parentesi il primo è estremamente complesso perché il sapere teorico-scientifico pedagogico ha spesso assunto acriticamente giudizi teorici sviluppati e validati in altri campi: filosofico, religioso, psicologico, ha poi sviluppato una successiva verifica scientifica in campo pedagogico, rendendo tali assunti quasi assoluti.

Ancora più importante *epochizzare* le opinioni comuni che tramandano stereotipi i quali si autolegittimano attraverso l'uso:

spesso i due tipi di pregiudizi non sono neppure separabili, nel senso, che il sapere pedagogico risulta un complesso tessuto di concetti scientifico filosofici e di luoghi comuni (ivi, p. 93).

I concreti «luoghi comuni» da porre fuori campo derivano dai concetti di Heidegger elaborati in “Essere e Tempo” che descrivono l'esistenza inautentica:

- Chiacchiera
- Curiosità
- Equivoco

Per raggiungere «l'educazione stessa» stare in modo autentico nell'evento educativo serve mettere tra parentesi una particolare dimensione del linguaggio: quella che tramuta il “discorso” in “chiacchiera” (Heidegger 1927).

In altri termini, nella quotidianità l'uomo si esprime con il linguaggio ordinario che gli è dato, ma questo linguaggio presuppone sempre una comprensione e una interpretazione. (...) La prima cosa che viene alla luce è che nel chiacchierare «più che di comprendere l'ente di cui si discorre, ci si preoccupa di ascoltare ciò che il discorso dice come tale» 206/168 (Scilironi 2020, p. 138).

Ovvero quel modo di parlare inautentico che non si sottopone alla fatica del comprendere partendo dal fatto educativo stesso, dalla sua particolarità, facendosi carico dei vari limiti di sorta sempre presenti nel comprendere *l'Altro*. Ma parla di esso attraverso ciò che è già stato detto e il fine del parlare diviene lo stesso parlare non l'evento di cui si discorre.

Ma l'infondatezza della chiacchiera viene ancor più in chiaro ponendo mente al carattere proprio del discorso. Il discorso «con-costruisce l'apertura» dell'esserci. Ora, la possibilità che il discorso si tramuti in chiacchiera è il venir meno dell'apertura, o il tramutarsi dell'apertura in chiusura [...]. E «questa chiusura è ulteriormente aggravata dal fatto che la chiacchiera, con la sua presunzione di aver raggiunto la comprensione di ciò di cui parla, impedisce ogni riesame e ogni nuova discussione» (208/169) (ivi, p. 139).

Questo “ripetere un aver sentito” fa acquisire al discorso una sua autorevolezza, è la diffusione stessa della chiacchiera che la dota di autorevolezza. Il “falso” sapere che deriva dalla chiacchiera delimita e chiude andando a generare quella deiezione tipica del sapere reificante, che fa sì che si trattino le persone come cose.

Nell'ovvietà e nella certezza di sé dello stato di spiegazione medio, è implicito che sotto il suo regno al rispettivo esserci resta coperta l'ospitalità stessa della sospensione, nella quale il terreno può venirgli pian piano a mancare (Heidegger 2020, p. 245).

È proprio quella *ospitalità della sospensione* che caratterizza l'atteggiamento scientifico del pedagogo, e diventa quello strumento in grado di *epochizzare* quello che viene detto intorno all'educazione. Il conoscere educativo per trasformare deve partire dall'applicazione dell'epoché a tutto ciò che viene dato per scontato, che si nasconde dietro al “Si...” per risalire al fondamento originario di ogni discorso sul sapere (Iori 1988). Questa attenzione

può cambiare la chiusura operata dalla chiacchiera in un'autentica apertura del discorso. Ciò comporta un nuovo modo di guardare al fatto educativo profondo e meravigliato, distante dalle banalizzazioni del superfluo.

Se la chiacchiera riguarda le modalità del «dire» la curiosità riguarda il «guardare» il fatto educativo:

«La curiosità [...] non si prende cura di vedere per comprendere ciò che vede, per “essere-per” esso, ma si prende cura solamente di vedere» (211/172). Ciò che conta non è il comprendere in profondità, il “toccare” la verità, bensì l’esperire per l’esperire. «La curiosità è perciò caratterizzata da una tipica incapacità di soffermarsi su ciò che si presenta [...] dominata com’è dalla irrequietezza e dall’eccitazione che la spingono verso la costante novità e il cambiamento» (Scilironi 2020, p. 141).

L'interessamento curioso porta con sé uno sguardo superficiale mondano, fondato sul «già saputo». La curiosità non conosce lo stupore, perché si caratterizza per la ricerca di «distrazione», è un conoscere irrequieto che non vede mai veramente nulla, non si sofferma mai ma è spinto all'oltre distratto. Allo sguardo curioso va posta l'epoché per permettere di far emergere un'attenzione genuina riguardo ciò che si s-vela, che permette di vedere per la prima volta quello che appare,

Penetrando nei meandri dell'educazione neppure intravisti dal Si, appagato dei suoi stereotipi, il fenomeno educativo può rivelarsi nuovo rispetto al «già saputo» di uno sguardo mondano, proprio della curiosità, e fonte di false conoscenze (Iori 1988, p. 95).

Questo sapere falso trasforma la pedagogia nella descrizione di stereotipi, anziché essere la ricerca di *slanci vitali* (Iori 1988). Tutto si conosce per «sentito dire». La possibilità di crescita scientifica è minacciata dallo scontato, che più si diffonde più diviene autorevole, ingabbiando il discorso pedagogico in un vortice di mode (tecnico conoscitive) che subito divengono obsolete.

Chiacchiera e curiosità generano un equivoco che investe la possibilità conoscitiva ed il rapporto interpersonale. Quest'ultimo non è più un autentico “con-essere” ma attraverso lo sguardo equivoco del “Si” porta a generare una relazione come “dell’essere-l’uno-contro-l’altro”.

La pedagogia non è fatta di nozioni che insegnano delle verità, comunque fondate, ma è prima di tutto la disponibilità ad interrogare sempre nuovamente la realtà è cioè la fondamentale apertura ad imparare continuamente. (Iori 1988, p. 96).

L'epoché ha un valore educativo in sé in quanto libera l'individuo da preconcetti e pregiudizi, riportandolo a se stesso, e favorendo quell'emersione autentica di sé che è educere.

L'ha portata prassica dell'epoché nell'intervento rieducativo. Invece di dirigersi verso le cause che spiegano i comportamenti cosiddetti in-regolari propone di cercare le indicazioni esistenziali (ivi, p. 97).

È centrale che l'educatore sappia mettere tra parentesi ciò che sa perché sia interessato in modo autentico ed esistenziale all'altro: sappia amare come parte della cura:

Amore come autentico favorire l'emergere di ciò che è già nell'educando come progetto di sé (ivi, p.171).

Ecco che la riduzione trascendentale applicata all'educativo viene a essere il primo enunciato sapienziale e misterico, per sviluppare una conoscenza trans-formativa, da poter orientare verso il benessere.

4.2 Secondo enunciato: Erlebnis.

Il secondo enunciato per una conoscenza trans-formativa è di diretta emanazione del primo, dopo aver applicato l'epoché ci troviamo a dover capire cosa resta come fenomeno educativo in sé.

Due domande: quali sono gli strumenti o codici per la descrizione scientifica della struttura e delle caratteristiche universali dell'evento educativo? Cosa è quel fenomeno educativo che rimane dopo l'epoché e che nel variare temporale e morfologico rimane se stesso? Tali questioni sono inseparabili perché sono gli strumenti utilizzati che permettono di andare a vedere la "cosa stessa" (Iori 1988), i quali (gli strumenti) conducono ad una lettura della realtà anziché a un'altra, per tanto gli esiti dell'indagine dipendono non solo dai fattori ma anche dagli strumenti usati.

Ciò che può essere colto come «educazione» non già definito da teorie si rivela attraverso il "vissuto esperienziale". Sospendendo il giudizio sui dati di fatto si può rivolgersi al mondo delle essenze: i «dati» lasciano il posto ad una nuova visione del fatto educativo che emerge dal processo intuitivo. Lo sviluppo di una ricerca euristica ed ermeneutica rende possibile una descrizione (come teoria) dell'educazione in una prospettiva eidetica, cioè che non si affida alla rielaborazione dei dati posseduti, ma che permette di «vedere con immediatezza» il fenomeno educativo, ovvero predispone il suo disvelarsi "essenziale" nel vissuto intenzionale della coscienza.

L'essenza del fenomeno educativo è un concetto generale che si collega con l'esperienza del particolare per il tramite dell'esperienza vissuta; e viene colta come totalità, senza tuttavia perdere le caratteristiche che le derivano dall'essere particolare. Tramite la coscienza intenzionale, flusso di Erlebnis, l'esperienza oggettiva del mondo risuona nell'autoriflessione soggettiva (ivi, p. 101).

Gli elementi di questo processo cognitivo «soggettivo/oggettivo» sono corpo e mondo. Corpo come totalità vivente e mondo come situazione inseparabile dal corpo. È nel mondo che si dà la comunicazione educativa. L'esperienza soggettiva dell'erlebnis educativo non è mai svincolata dal mondo esterno, è «mia» ma «aperta» in relazione con la viva esperienza del mondo: essa è presente in me con caratteristiche oggettive, perché comuni e comunicabili.

Queste esperienze però non danno vita a forme di empirismo, perché sono esperienze inderogabilmente legate al soggetto.

L'Erlebnis sottrae pertanto l'accadere educativo ad una conoscenza oggettivizzante, investendo in essa il vissuto individuale e collegando strettamente l'aspetto intersoggettivo con quello intra-soggettivo. Si trasferisce così l'attenzione dalle conoscenze causalistico e oggettive dei dati relative ai singoli momenti dell'educazione (secondo la logica naturalistica) alle modalità soggettive dell'esperire i fatti educativi. In termini concreti ciò significa che competenza, abilità, informazioni, progettazione, apprendimento, maturazione, socializzazione, eccetera non sono più frazionabili come elementi oggettivi e interpretabili separatamente secondo regole e classificazioni possibili di verifica sperimentale, ma rientrano nella globalità di un processo educativo ed assumono significatività in quanto «vissuti» (ivi, p. 102).

Indagare la *regione ontologica* dell'educazione avendo come paradigma la pedagogia fenomenologico-esistenzialista permette di “vedere” non tanto ciò che è appreso o percepito ma le modalità dell'apprendere e del percepire sulla base dei vissuti. Viene indagato il corpo vissuto, il tempo vissuto, lo spazio vissuto. Il rapporto educativo viene «letto dall'interno» poiché si concepisce l'esistenza umana nella sua essenza come una relazione interumana. Ecco che quindi diverrà prioritario indagare i vissuti, i valori, le emozioni dei soggetti: paura, noia, ansia, insicurezze, certezze ecc. e come questi hanno risuonato nella direzione dell'agire.

Io posso percepire l'altro soggetto nell'ap-percezione che egli ha di sé. Le Erlebnisse altrui (varie proprie di ciascuno e tuttavia analoghe) vissuti, sentimenti, percezioni, mi pongono in una relazione conoscitiva del tutto particolare ed originale «con» il rapporto educativo e con l'altro «nel» rapporto educativo, poiché la conoscenza degli altri soggetti e delle relazioni educative permane a livello umano-esistenziale. Il rapporto educativo è allora una specifica modalità di essere-nel-mondo che è sempre, come sarà sviluppato nei capitoli successivi, un essere-in-relazione. La concreta realtà della presenza umana nel mondo è sempre essere-con-gli-altri-esistenti (mitdaseinde). È da questo concreto modo dell'esistenza (lebenswelt) che è comprensibile la comunicazione educativa [...].

Occorre che il soggetto si cali nell'oggetto di indagine, ma che ciò avvenga consapevolmente, nell'intento di cogliere (auffassen) ciò che non basta comprendere (verstehen), cioè che nessuna teoria può spiegare (erklären) o interpretare (deuten). L'Erlebnis costituisce il primo passo per il superamento della contrapposizione soggetto-oggetto, prefigurando una pedagogia compromessa nella pratica educativa per poter meglio accedere, attraverso

l'intuizione eidetica, a quell'essenza del rapporto educativo che sfuggirebbe al distacco dell'osservatore obiettivamente (ivi, p. 103).

L'esistenza umana viene considerata come il concreto determinarsi dell'essenza umana, nello specifico l'essenza del rapporto educativo si potrà cogliere nei vissuti emersi dall'esistenza concreta: «l'esperienza in situazione» (Bertolini 1988, p. 92) è l'essenza del fatto educativo. Appare chiaro quindi che la prima struttura esistenziale viene ad essere il rapporto interumano. Ne consegue un rapporto tra educatore e educando che si pre-comprende in quanto umana esistenza, che precede senza sostituire ogni tecnica di intervento educativo. “L'educazione” viene ad essere un particolare tipo di relazione, che si fonda sul “concepirsi” da parte dell'uomo come “esistente” tra altre “esistenze” con le quali è costitutivamente in relazione.

Questo secondo enunciato, prendendo le mosse dalla “riduzione fenomenologica” apre all'intuizione come reale possibilità di comprensione del “mondo”, il quale si manifesta come “esperienza vissuta”; l'esperienza vissuta è un realizzarsi delle essenze attraverso l'esistenza. Essenze da non considerarsi come idee platoniche (ovvero pensando che la realtà del fenomeno sia “nascosta dietro” ad esso) ma essenze intese con accezione fenomenologica, come “automanifestanti”: l'essenza (proprietà invariante delle cose, o dato non empirico, forma che contiene “significante” per mezzo del suo essere manifesta) si esprime in sé attraverso l'esistenza. Nello specifico dell'educazione si può dire che è nel manifestarsi concreto e situazionale dell'evento educativo che si trova la sua essenza. Questo in riassunto il codice interpretativo che la pedagogia fenomenologica esistenzialista utilizza per raggiungere la realtà educativa.

4.3 Terzo enunciato: Lebenswelt.

Con il terzo enunciato, la Lebenswelt o mondo-della-vita, si va a definire precisamente il punto di incontro tra soggettivo e oggettivo, il mondo-della-vita come concettualizzato da Husserl viene ad essere lo spazio che permette di unire la soggettività precategoriale alla comunicazione intersoggettiva; e mette in relazione la presenza a se stessi con il proprio “senso” nella storia.

Per Husserl il mondo-della-vita, non è semplicemente lo “strato” precategoriale di vita (quel patrimonio di archetipi, emozioni, fantasie, ecc.) attraverso la quale mi rapporto con il mondo prima di strutturarli in categorie e funzioni. Esso è un nuovo modo di conoscere, di vedere, di teorizzare, un modo in cui il sapere assume la forma di una scienza universalmente responsabile e in cui si attua in modo completamente nuovo “la scientificità”. Questo modo permette lo sviluppo di una scienza universalmente responsabile, una scienza che nel suo svilupparsi non distingue più l’etica e la gnoseologia; ma vede nell’etica l’evento di processi conoscitivi responsabili che si prendono a cuore il senso dell’umanità complessiva (Sini, 2013). Procedendo nella comprensione della Lebenswelt si può affermare che essa è il mondo dell’evidenza originaria, lo sfondo teorico (di quel vedere trans-formativo) di ogni Erlebnis, ovvero quel mondo pre-categoriale, pre-scientifico che si fonda su «datità puramente intuitive». Riferirsi alla Lebenswelt risulta basilare per la pedagogia, la possibilità di un «dire» scientifico-fenomenologico in ambito pedagogico si fonda sul mondo-della-vita come concreto mondo, esso è il fondamento da cui si sviluppa:

la vita pre- ed extra scientifica, e mondo che consente la conoscenza e la comunicazione oggettiva di ogni esperienza (Iori 1988, p. 109).

Il nodo tematico centrale che caratterizza il “mondo dell’evidenza originaria” è la presenza di due significati co-appartenenti:

1. Il primo è quello di un mondo pre-culturale e pre-scientifico espressione di quel sentire ineffabile, confuso e caotico che si esprime attraverso il linguaggio del mito.
2. Il secondo significato è il fondamento alla concretezza, perché tale vissuto è il vissuto di ognuno, e perciò il riferirsi ad esso porta con sé il radicamento dell’esistenza umana nella storia e nell’agire dell’uomo.

La Lebenswelt accoglie in sé entrambe queste valenze, non essendo un mondo irrazionalistico-selvaggio che si contrappone alla razionalità scientifica ma essendo invece la condizione di ogni scienza (ivi, p. 110).

Nella Lebenswelt si attua una fusione tra linguaggio mitico e linguaggio logico, in quanto l'esistenza umana nella sua pienezza ha un portato archetipale mitico, accanto ad una connotazione più storicizzante che connette il mondo vissuto e la rappresentazione scientifica.

Nell'atto educativo ricevono (e devono ricevere) investimento pratico e cognitivo la dimensione storica, socializzante, oggettiva, non meno di quella oscura, inconscia, permanente, del tempo mitico (Ibid.).

Ecco che nella Lebenswelt si ha ciò che di mitico ed archetipale, pre-scientifico si manifesta nell'uomo, senza però una fuga verso atteggiamenti irrazionali o vitalistici. Essa raggiunge il soggettivo radicalizzando nella storia la presenza del mito stesso, dando un senso particolare all'immaginario collettivo, questo conferisce a questi ambiti umani la capacità di costruire un *telos*, un fine significativo per l'avvenire dell'umanità.

L'esperienza educativa si alimenta sulla base di un mondo dell'esperienza originaria (dal concreto esperire, come si diceva, muove tutto il percorso fenomenologico) che rientra nell'evento educativo, sia come patrimonio di archetipi e emozioni, creazioni fantastiche, sia come concreta storicizzazione (non si dà educazione prescindendo dal condizionamento e dal telos emergenti dalla storia, dalla società dalla cultura) (ivi, p. 113).

L'educazione presa nella sua globalità è un evento che porta con sé: la storia (l'evento educativo avviene in un periodo storico preciso), ciò che è considerato razionale, ciò che proviene da idee proprie dell'educatore impastate dei propri vissuti soggettivi, misteriosi. A partire da questa ambi-valenza si può cogliere *la globalità, l'umanità, e la storicità*, dell'evento stesso. Una pedagogia non oggettivante ma che sviluppa una scienza oggettiva, radica nella storia la soggettività. Il mondo-della-vita è dove l'esperienza educativa esprime e fa suo il senso della storia,

dove sceglie una direzione di intervento per la crescita dell'umanità, dove si inverano le istanze di trascendenza, di possibilità, di tensione al futuro e alla trasformazione, non solo nella dimensione individuale ma anche in quella interindividuale (ibid.).

Attraverso l'epoché si sospende il giudizio acquisendo l'atteggiamento distaccato dello spettatore, interessato a cogliere l'essenza degli atti mediante i quali la coscienza si rapporta alla realtà. Questo apre all'erlebenis cioè all'esperienza vissuta, che diviene "in sé" l'elemento di analisi del pensiero pedagogico. In queste esperienze vissute noi troviamo un mondo pre-categoriale, un magma soggettivo che, nell'essere riflettuto e descritto, fa emergere un senso, spiega una sempre particolare "direzione" dell'evento che acquista uno spessore valoriale; analizzabile anche attraverso le categorie del liberatorio e del responsabile. In questo modo si rifiuta ogni alienazione e da un lato si ha accesso a quel sentire che deriva dal "puro vivere"; dall'altro si può direzionare questo vivere verso figurazioni elaborate razionalmente intrise di utopia e speranza, si può guidare l'essere al dover-essere.

4.4 Quarto enunciato: intenzionalità.

Con il quarto enunciato: l'intenzionalità, ci si concentra sul residuo fenomenologico precategoriale che emerge nell'analisi della Lebenswelt, ovvero la "propria originaria soggettività", che possiamo definire "coscienza intenzionale". Come già specificato, la coscienza in termini fenomenologici è sempre coscienza *di* qualcosa; analizzare la coscienza è analizzare gli atti con cui la coscienza si rapporta a qualcosa o, si può anche dire, dei modi in cui le cose si danno alla coscienza.

Per Husserl l'intenzionalità non costituisce il contrassegno di un gruppo di fenomeni, ma la natura stessa della coscienza. La coscienza è intenzionalità nel senso che ogni sua manifestazione, per esempio pensiero, ogni fantasia, ogni emozione, ogni volizione, ecc., si riferisce a qualcosa di diverso da sé, cioè ad un oggetto pensato, fantasticato, sentito, voluto, ecc. Come intenzionalità la coscienza non è che l'atto di trascendere sé stessa e di mettersi in rapporto con un oggetto (Abbagnano, Fornero 1986, p. 495).

L'intenzionalità per tanto è struttura primaria della coscienza; essa coincide con l'*io* per cui fenomenologicamente si costituisce il mondo. La coscienza soggettiva è coscienza intenzionale, ovvero coscienza costitutivamente aperta, in interazione con il mondo esterno e con soggetti «altri» facenti parte di questo mondo esterno. Il mondo non è «in sé» ma «per me» in quanto presente nella coscienza che gli conferisce senso.

Un senso sia ben chiaro [...] che la coscienza non «inventa» astrattamente [...], ma costituisce «dirigendosi» verso tutto ciò che esiste fuori di essa, attuando si potrebbe dire una delle infinite forme possibili dello stesso reale (Bertolini 1988, p. 123).

La coscienza intenzionale è il punto di unione che intreccia le esperienze individuali e la realtà oggettiva. Viene ad essere il medesimo processo analizzare gli atti con cui la coscienza *intenziona* la realtà educativa, e l'indagine dei modi in cui la realtà educativa si dà alla coscienza. Il concetto d'intenzionalità pertanto viene ad essere intrinsecamente relazionistico, e sviluppa una concezione attiva della soggettività, la quale *intenzionando* costitutivamente l'altro da sé, non può essere considerata come un mero adeguamento passivo ad un mondo già dato, ma una realtà vivente donatrice di senso. Tale dono di senso non viene mai analizzato in modo indeterminato o sovrastorico, ma come realtà storica incarnata, fortemente

caratterizzata dalle sue parti psicologiche, biologiche, culturali e sociali. Visto che si sviluppa in un determinato periodo storico, con determinazioni necessariamente diverse da tutte le altre soggettività, si ha che ogni soggettività costituisce un mondo-per-sé sempre in-divenire e sempre costituito attraverso il proprio “senso” conoscitivo.

Possiamo così parlare del realizzarsi in ciascun individuo, in quanto coscienza intenzionale, di una personale visione del mondo, mediante cui egli incorpora dandogli senso il mondo esterno. Il quale per ciò stesso, non ha più i connotati dell'esteriorità in quanto deriva il suo essere «vero» dal suo essere dato o verificato all'interno della singola soggettività (ivi, p. 124).

Ogni soggettività è certamente influenzata dalla propria dimensione corporea, ma anche dalle continue realtà “esterne” con cui entra in contatto, ed essa è capace di “soggettivizzare” o conoscere quelle realtà dando loro un senso, scoprendole (dis-velare), facendole essere in un certo modo anzi che in un altro. Le operazioni che il soggetto compie nel dare un senso a ciò che gli è esterno divengono nella prassi quotidiana operazioni di “valorizzazione” (ibid.): Un individuo si relaziona “all’oggetto” a seconda del valore che ne attribuisce. Conoscere l’attribuzione del valore che una persona dà è in ultima analisi capire come essa *sensifica* il suo percorso di vita. Ecco che la «visione del mondo» (di ogni persona) viene ad essere ciò che va ricercato per sviluppare il discorso pedagogico, in quanto tale precisa visione è un punto di partenza che non oggettivizza e che riconosce una ineliminabile dimensione di libertà (e di possibile cambiamento) derivante dalla sua connaturata capacità intenzionale. Da essa deriva anche una precisa modalità di rapporto interpersonale educativo: se ogni soggetto perviene continuamente ad una propria visione del mondo, l’unico modo per l’educatore di trans-formare l’altro da sé verso un modo di essere responsabile e felice, è un rapporto non autoritario ed oggettivante che vuole cogliere l’altra visione del mondo; dalla quale partire per dialogare con lui sviluppando un «essere insieme» che è già trans-formativo. Il rapporto tra educatore ed educando è il tramite per il cambiamento, la cura posta all’intenzionalità (da parte dell’educatore) che viene ad essere non reificante, caratterizza un trascendere esperienziale che modifica la visione-del-mondo di entrambi i soggetti. Si ottiene un processo di lento isomorfismo tra modo di donare senso dell’educatore e modo di donare senso dell’educando con conseguente ampliamento delle *possibilità* di valorizzazione di entrambi.

Nell'esperire una conoscenza in-tenzionale verso l'educazione è possibile avvertire la peculiarità di questo «oggetto» che riguarda rapporti «tra soggetti», tra umane esistenze. La realtà intenzionata si mostra principalmente per queste sue caratteristiche di intersoggettività e si colloca in una dimensione di continua trascendenza verso nuove perenni possibilità. Non può infatti definirsi educativo un rapporto che non sia volto alla modificazione, al cambiamento, al superamento della situazione data, secondo un progetto (Iori 1988, p. 120).

La possibilità di cambiamento sempre presente nell'essere umano (inteso come soggetto intenzionale) orienta la visione educativa sempre verso il futuro. Se l'enunciato dell'époché è un momento di distacco da sé con la funzione di prendere le distanze dalle conoscenze pregiudiziali, quindi è volto al passato; con l'emersione dei “vissuti esperienziali” e della Lebenswelt (mondo precategoriale) si hanno due enunciati che si rivolgono al momento presente perché considerano l'evento educativo nel suo darsi immediato ed immanente nell'esperienza. Ecco che con il quarto enunciato, l'intenzionalità (ovvero la propria descrizione dell'io fenomenologicamente inteso), abbiamo una irrefrenabile apertura al futuro, che segna in modo indelebile la visione dell'educativo. Avere cura dell'intenzionalità significa generare una relazione reciproca, volta al possibile cambiamento e quindi continuamente nutrita di carica utopica. La possibilità del dover essere è sempre in-tensione tra ciò che è: consapevolezza storica del passato e ciò che ancora non è: utopia (cioè «non luogo»). L'esistenza è quel luogo *in-divenire* che tende verso il non ancora, partendo dal già dato; utopia quindi non da pensare come “irreale” ma proprio come “luogo della realtà” dal quale scaturisce la possibilità stessa del superamento dello stato attuale.

Come trascendimento della realtà in una possibilità storico utopica, l'educazione comporta un atto di decisione, di scelta, di rischio. Ogni atto educativo è un atto in divenire, decisione verso una possibilità o un fine che si configurano tra la situazione presente e il «non-ancora» dell'utopia. Il Dasein è sempre nella trascendenza, poiché il tempo non è una chiusa fissità di momenti oggettivi (passato, presente e futuro), ma è tempo «della vita», cioè si fa attraverso momenti intenzionali che continuamente si trascendono da un passato sempre ripreso ad un futuro in cui sempre si «pro-getta» il significato del presente e del passato (ivi, p. 123).

L'educazione è sempre un “darsi qui e ora”, il presente pertanto resta il fulcro dell'evento educativo vissuto, è dal presente che ci si rivolge al passato per spiegazioni, modelli, analogie, ma il fatto educativo non può essere trasformativo (quindi realmente educativo) se ci si ferma alle conoscenze pregresse. L'educazione ha in sé una continua tensione «all'oltre», un

divenire comprensivo di passato, presente, futuro, dove il futuro tiene la dinamica più propria dell'educare e il presente è questo frammento che apre a tutta la temporalità.

L'autentica presenza educativa è permessa dall'intenzionalità educativa, che trans-forma l'essere *uno-accanto-all'altro* in un essere *uno-per-l'altro* andando ad aumentare gli orizzonti possibili, mantenendo così la libertà di ognuno e utilizzando il futuro come molla per il cambiamento. Favorire il fascino del possibile in cui si traduce la stessa intenzionalità andando a risignificare il gusto per l'avventura, per l'incerto, per il nuovo, diviene caratteristica necessaria dell'intervento. Lo "stare educativo intenzionale" permette all'educando di impostare la propria esistenza secondo le prospettive che egli stesso va costruendosi. Non si possono pertanto tralasciare le dinamiche spirituali, estetiche e finalistiche perché in questa ottica l'evento educativo cura la donazione di senso più che "i fatti educativi" in sé. La co-costruzione di una visione-del-mondo, attraverso l'aumento degli orizzonti possibili a partire dalla situazione reale viene ad essere in definitiva la base di ogni intervento educativo.

4.5 Quinto enunciato: struttura teleologica del sapere (per l'educazione).

L'enunciato dell'intenzionalità pone in chiaro due ambiti co-appartenenti all'impostazione fenomenologico esistenzialista:

1. l'educazione trans-formativa è radicata nel futuro e riguarda la co-costruzione di senso;
2. nel sapere trans-formativo educativo vi è un'implicita componente di *politicità* che non riguarda solo i fini del sapere ma anche i mezzi con cui si conosce.

Per quanto concerne il primo punto possiamo dire che il *sapere modificante* derivante dalla prospettiva fenomenologico esistenzialista riguarda l'analisi di «senso» e di «significato».

L'educazione, anzi, per essere più precisi, ogni evento educativo corretto, deve infatti caratterizzarsi come uno sforzo di costruzione di senso, e ciò non soltanto per l'educando ma anche per l'educatore (Bertolini 1988, p. 115).

Ogni autentico rapporto educativo sorge dalla ricerca dell'altro e dal sincero tentativo di avvicinarsi alla «visione-del-mondo-per-sé» ed è “produttore di senso”. L'essere *l'uno-per-l'altro* impedisce la passiva “trasmissione di contenuti già prefigurati” e non può essere determinato da leggi o prospettive rigide, ma si determina sempre in situazione. Tale *situazionalità* radicalmente (perché in modo costitutivo) aperta al futuro, al possibile, non può essere mai un'esperienza «sicura» o priva di rischi. Pena perdere la dinamica relazionale di co-costruzione di significato; l'autentica apertura all'altro è aumento reale degli orizzonti possibili a cui si perviene continuamente. Ciò caratterizza un trascendere sempre ambiguo, mai sicuro oggettivamente – altrimenti vorrebbe dire vincolato o reificato – ma fiducioso e ragionevolmente sicuro.

Stabile e sicura, non ambigua sarebbe solo quell'esperienza -falsa esperienza- che pretenderebbe di chiudere il senso del mondo in alcune formule astratte ritenute definitive, così come accade a molta parte delle scienze di tipo naturalistico (ibid.).

La realtà odierna è quella in cui l'educatore assume i contenuti del sapere ufficiale, della propria comunità, come un punto non superabile di verità e quindi tenta di trasmetterli

all'educando inducendo atteggiamenti passivi o ripetitivi. La struttura stessa di ogni possibile pedagogia, che è discorso sul dover-essere implica sempre la trasmissione di un bagaglio culturale connesso ad una determinata struttura socio-politica. Qui avviene il passaggio al secondo punto sopra elencato: l'implicita componente di *politicità*; tentare di liberare l'essere umano è sempre anche tentare di liberare l'umano: lavorare sul donare senso è lavorare sui rapporti di potere e sui vincoli sociali. Ciò che avviene in una parte ha un effetto sulla globalità.

La pedagogia, nella sua funzione «conservatrice» di un patrimonio da trasmettere (patrimonio consolidato attraverso il tempo è codificato in modelli) comprende, collateralmente, l'adeguamento della personalità dell'educando alla struttura socio-politico-culturale a cui appartiene; d'altra parte, il suo carattere assiologico, teleologico, utopico, la configura come forza che agisce nella direzione del futuro, del cambiamento radicale della persona, della società e in definitiva dell'umanità stessa (Iori p. 125).

Un sapere non alienante per l'essere umano è un sapere che deve (per chi lo pratica) radicarsi nella storia. Diviene centrale per una pedagogia che deriva da un approccio fenomenologico esistenzialista non porsi come supporto delle strutture politiche esistenti, o più in generale dello status quo, ma tendere sempre alla emancipazione e liberazione dell'umanità. Tale volontà fa emergere chiaramente la dimensione teleologica del discorso pedagogico e il necessario radicamento di questo *telos* nella storia.

4.6 Sesto enunciato: progetto.

Con il sesto enunciato: progetto, si ha l'ultimo enunciato *puntuale*, (o *lacerativo*, in quanto fende la “trama” della realtà, facendo affiorare un significato) che deriva da quelli precedenti, ma che è auto-manifestante. Il successivo enunciato, *l'essere-per-l'educazione*, sarà un enunciato figurativo⁸ che emerge da tutti e sei gli enunciati esposti: da intendersi quindi come un enunciato che è unione di tutti quelli precedenti.

Prima di addentrarci in questo enunciato occorre fare un'opera di “pulizia” e precisare quali sono i due significati evocati dal termine progetto dai quali voglio prendere le distanze. La prima accezione che non riguarda il senso da dare al termine progetto è: pianificazione. La modernità ha comportato uno scivolamento semantico del termine pro-getto: da “gettare avanti”, senso originario, si è passati ad un senso più strutturato, più “*fordizzato*”, in cui ogni stadio viene preventivamente definito, schematizzato per poter essere controllato, valutato, corretto e riproposto. Ecco che se pro-getto acquista i toni della pianificazione si perde tutta la dimensione libera e creatrice, per scadere in una postura reificante. Si passa da un ex-ducere come “stare liberatorio” ed “*emersivo del sé*” a un ex-ducere come “tirar fuori”, per il quale l'educatore “fa la parte del condottiero” che impone il proprio sapere. Il secondo significato, o per meglio dire “tono”, sempre evocato dal termine pro-gettare, è una attenzione predominante verso il futuro, che smarrisce il qui e ora. Il rischio presente è che con questo termine ci si proietti direttamente verso l'obiettivo, perdendo di vista la cura necessaria nel presente: il pro-getto è qui da intendere come una connessione a un “mondo possibile”, che nel suo realizzarsi cambi il presente e la visione del futuro. Se ci si sbilancia troppo su ciò che dovrà-essere, si perde la dinamica di cura centrale per l'autentica emersione di sé e si ripiomba dentro un sapere alienante, sganciato dal qui-e-ora, che diviene sempre foriero di un rapporto cosificante.

La coscienza pedagogica non è la meticolosa conservazione dello stato delle cose attuali intese come unico orizzonte non trascendibile. Non è neppure l'apertura del possibile o al possibile, come talvolta si dice. Riteniamo infatti che la categoria antropologica fondamentale che ci contraddistingue come umani esseri-divenienti sia l'impossibilità e non la possibilità.

⁸ Cfr. la terza ricerca logica di Husserl: l'universale in re: gli universali stanno *dentro* le cose stesse, danno forma al reale. Forma che contiene tutti i punti, li *vincola* ad essi e li manifesta.

Che non sia la necessità, ossia il puro adeguamento meccanico alle determinazioni prestabilite, pur cui le scelte son già state tutte fatte a priori e non resterebbe altro da fare che apprendere a secondare il corso delle cose qualunque esso sia [...]. Ma che non sia neppure la possibilità, [...]. Le possibilità di scelta, sosteniamo, sono necessità camuffate, l'ordine amministrato delle cose, formative e non, offre tante possibilità prestabilite dal buon senso. L'ordine delle cose possibili è l'ordine delle cose ragionevoli. È un ordine conservativo. Davanti a te ci sono infinite possibilità meno una, quella di un ordine nuovo, trascendente, ossia quella che mette in discussione l'ordine stabilito (Conte 2016, p. 33).

In questo elaborato il termine *pro-getto* è da intendersi come tensione all'impossibile, o cura verso un ben-essere sempre Altro.

Passiamo ad analizzare il *progetto* come nodo tematico centrale dell'essere-nel-mondo. Riprendiamo le mosse dal sapere non alienante e trans-formativo necessariamente teleologico che è il sapere pedagogico fenomenologico esistenzialista:

Pur nel variare infinito di concezioni di «educazione», un carattere dominante comune che ne emerge è quello di attività modificatrice, fonte di metamorfosi, evoluzioni, processi, tesa a promuovere lo sviluppo della personalità. È evidente che questa trasformazione educativa non è casuale ma è il risultato di preventive riflessioni pedagogiche relative ai fini o ai mezzi [...]. In altre parole si può dire che, mentre sul telos medesimo e sugli strumenti per la realizzazione intercorrono differenze anche notevoli, è universalmente acquisita la dimensione teleologica dell'educazione, tanto che, «se esso (fine) scompare, scompare anche il rapporto educativo, lasciando soltanto il fine dei singoli» (Iori 1988, p. 141).

Il punto qui è rilevare come il progetto sia indispensabile per ogni esperienza che si voglia dire educativa: è dalla necessaria tensione al ben-essere che si vuole realizzare nella storia che – come detto nell'enunciato precedente – emerge il radicamento nel futuro del discorso pedagogico. Ora da questo radicamento ne deriva una dimensione sempre innovativa dell'educazione, che deve generare trans-formazione. Ogni trans-formazione, sia che avvenga nella prassi che nella elaborazione teorica è necessariamente realizzata tramite un progetto: si genera in-vista-di un obiettivo. Il venir meno della dimensione teleologica è venir meno del rapporto educativo.

Se l'educazione è una modalità dell'essere-nel-mondo che esprime la possibilità della trascendenza verso il poter-essere-sé stessi, questa possibilità può essere considerata un

criterio metodologico per la pedagogia il cui scopo sarà infatti facilitare il compimento di quel progetto di realizzazione di sé insito in ogni essere umano. Tale realizzazione avviene soltanto nella relazione e con l'aiuto di altri esseri umani (ivi, p. 142).

Il progetto è ciò che unisce *possibilità* a *poter-essere* in-tensione verso il *ben-essere*, che nella concezione fenomenologica è un *dover-essere*: in quanto intimamente relazionale, l'*Io* fenomenologico è soggetto alle dinamiche di responsabilità. Responsabilità che è per tanto parte costitutiva della libertà razionalmente⁹ intesa. Si può dire per tanto che la possibilità acquista una concreta funzione pedagogica quando si traduce in un progetto, storicizzandosi.

L'essere-uno-per-l'altro, è un modo di relazionarsi che manifesta un essere-nel-mondo intrinsecamente valoriale. Il suo esserlo in modo razionale e consapevole lo porta ad essere trans-formativo; questa trans-formatività data dalla “postura” relazionale si manifesta come un progetto che necessariamente riguarda la decisione rispetto al proprio dover-essere, la scelta del proprio dover-essere, e la libertà intrinseca alle due categorie: non c'è decisione e scelta senza libertà.

La teoria pedagogica che si ispira alla dimensione filosofico scientifica qui illustrata si preoccupa quindi di individuare, in ciascuna situazione educativa, quell'incontro tra esistenze sostenuto dal progetto educativo. Per cui diventa criterio pedagogico la possibilità di realizzazione del progetto educativo, (o in altri termini, il grado di libertà). La libertà è infatti un discorso basilare rispetto alle possibilità dell'educazione.

È corretto quindi asserire che si può chiamare «educazione» soltanto quella che riesce a realizzare in modo vario la poliedricità di forme del poter-essere di ciascuna persona (educando ed educatore), rapportandosi con libertà ai rispettivi progetti di mondo (ivi, p.143-144).

Il concetto di libertà, non diviene un elemento astratto, ma -attraverso il progetto- concreto ed iscritto nella storia (Laporta 1960). Il progetto viene a essere lo strumento di cura della donazione di senso dell'io nel mondo. Pro-getto è il tendere libero e responsabile che vuole trans-formarsi e trans-formare il reale, nella direzione del ben-essere (o dover-essere). È in ultima analisi la rivincita sulla decisione in cui l'esser-ci si trova gettato; esser-ci, pro-gettato

⁹ Razionalità da intendersi Husserlianamente, quella razionalità che è scienza logica della Verità, e che si spinge fino alla Lebenswelt.

è un esser-ci autentico non perso nella dimensione del *si* impersonale, ma che sceglie la scelta rendendo possibile il proprio poter-essere più proprio (Heidegger 1927).

Il progetto educativo è decisione stessa di e-sistere. Ciò che la ricerca scientifica causalistica considera fattori che, dal passato, condizionano il presente, e ne costituiscono le cause, possono venire invece considerati, sulle orme dell'indirizzo fenomenologico-esistenziale, come quell'«a priori» fondamentale, dell'educazione che, anziché determinarla casualisticamente, consente di comprenderne il significato. Questo procedimento si giustifica richiamandoci all'Erlebnis, poiché il passato costituisce il «vissuto di mondo» precedente, ed è presente, come vissuto, nella decisione nella scelta, nel progetto (ivi, p. 145).

L'educare può intendersi come il continuo risultato di un progettare, reso necessario dall'esistenza stessa che viene a declinarsi come incontro tra progetti. Tali progetti, assumendo possibilità, decisione e scelta, come categorie che gli appartengono intrinsecamente, divengono parte della struttura esistenziale dell'io. Ecco che in questa concezione di progetto non vi è spazio per alcun determinismo. Progettando in un regime di libertà da determinate condizioni non ne seguiranno necessariamente specifici risultati. Il progetto è un pervenire sempre a se stessi nelle contingenze date, in modo autentico, pertanto può raggiungere il fine come no, essendo esso strutturalmente aperto al rischio e alla disconferma, la quale non acquista mai il sapore del fallimento ma sempre dell'aumento della conoscenza di sé.

Pro-gettarsi e pro-gettare, è il modo autentico e razionale che instaura l'individuo che si intende strutturalmente essere in relazione o essere-con-gli altri. Ciò sviluppa uno stile educativo che non costringere o soffoca l'esistenza dell'Altro, cambiandolo secondo un modello già prestabilito, ma genera un rapporto reciproco e sistemico, che attraverso un sapere razionale e quindi trans-formativo spinge sempre più verso l'esistenza autentica, verso il divenire se stessi.

4.7 I sei enunciati formano un esistenziale fondamentale: essere per l'educazione.

L'essere-per-l'educazione è l'ultimo enunciato di questo percorso. La ricerca partita dalla pratica dell'epoché ha fatto emergere via via una serie di punti, che caratterizzano l'essere umano come un essere "ontologicamente" educabile. L'educabilità dell'essere umano non è né "bisogno di educazione" né un "atteggiamento all'apprendimento", ma un vero e proprio esistenziale fondamentale "dell'esserci umano": ciò appare in modo inequivocabile nel carattere rivoluzionario che la tensione per il nuovo ha nello sviluppo dell'uomo. Il tendere ad "atteggiamenti progressivi" che ricercano sempre nuove vie, nuove forme di conoscere non è solo "un'atteggiamento" dell'essere umano ma è parte del senso proprio dell'umanità. L'uomo/donna in sé è anche l'apertura al progresso, all'educazione; in questo vi è una precisa responsabilità, che si manifesta nell'essere-per-l'educazione: l'essere umano ha deciso e decide liberamente di educarsi e tendere al meglio, e quando lo sceglie è più propriamente se stesso. Il "migliorare" e il "migliorarsi" sono compiti intrinseci allo specifico umano. L'essere-per-l'educazione è pertanto l'enunciato che dà senso a tutto il discorso pedagogico, esso è punto finale e contemporaneamente elemento fondativo del sapere. In questa sua caratteristica è sovrapponibile alla struttura dell'esser-ci, il quale si manifesta nello stato presente come sia punto terminale della nostra vita e contemporaneamente momento di origine del nostro poter-essere:

L'Inizio è ancora. Non è alle nostre spalle, come un evento da lungo tempo passato, ma ci sta di fronte, davanti a noi. L'inizio, in quanto è ciò che vi è di più grande, precede tutto ciò che è sul punto di accadere e così è già passato oltre di noi, al di sopra di noi (Heidegger M. in Vattimo, 2021).

L'essere-per-l'educazione permette che il mondo concreto in cui si trova l'uomo/donna sia scelto per essere trasformato, uscendo quindi dalla deiezione e sviluppando un reale e vivo progetto di sé; il quale è sempre anche progetto per il mondo. La co-esistenza viene ad essere profondamente dialogale e si traduce in una fuoriuscita conscia da sé, un elevarsi al più autentico e responsabile poter-essere.

Ogni «darsi» di evento educativo non è causale né fisso ma intenzionale e dinamico. Si presenta cioè sia come retaggio che come compito. Il modo in cui viene affrontato questo «darsi» costituisce il problema che chiama in causa la modalità dell'essere-per-l'educazione, in quanto in tale struttura fondamentale sono presenti sia l'effettività del dato che la libertà di trascenderla. Il fatto educativo non è mai veramente libero poiché è innanzitutto come può-essere. Ma come può essere? Secondo la modalità dell'essere-per-l'educazione, tale evento viene compreso sia nella dimensione limitativa di questo «poter-essere» (cioè nel senso che, dati i precondizionamenti, può essere solo così, e non altrimenti), sia nelle dimensioni espansiva e liberatrice dello stesso poter-essere, in quanto l'essere-per-l'educazione costituisce la capacità della umana presenza di opporsi al già dato di superare la non-libertà della fatticità (Iori, 1989, p. 170).

Questo ultimo enunciato che individua nell'essere umano la connaturata possibilità di cambiamento verso il ben-essere (dover-essere), pone come irreali e irrazionali tutti i discorsi che considerano l'irrecuperabilità della situazione data. A livello educativo l'irrecuperabilità è un «non senso»; è impraticabile. L'irrecuperabilità è il fallimento propriamente detto, non del progetto ma dell'essere umano, in quanto manifestazione del «non senso» ed espressione della dis-umanità. Dis-velare l'essere è una ricerca continua di quella matrice esistenziale autentica che è intersoggettiva, relazionale e mai data una volta per tutte. La rinuncia educativa, è spesso derivante da modelli causalistici che tendono a dare spiegazioni oggettivizzanti del comportamento umano, dove avviene quello che è stato descritto da Husserl nella *Crisi*: cioè che le scienze non appartengono all'essere umano, ma l'essere umano ad esse.

Con questo ultimo enunciato finisco l'esposizione di quello che considero un sapere trasformativo e generativo, *dall'essere-per-l'educazione* consegue una pedagogia fenomenologicamente ed esistenzialmente fondata.

Tale prospettiva genera sempre tre direzioni del cambiamento o, per meglio dire, i progetti che derivano dall'essere-per-l'educazione si sviluppano in uno spazio che si determina in tre direzioni progettuali già individuate da Bertolini nel 1988 (che originariamente tratta cinque direzioni; qui ne vengono considerate tre in quanto due sono già parte strutturante dei precedenti enunciati) come “le principali direzioni intenzionali originarie dell'esperienza educativa”:

- Direzione della sistematicità;
- Direzione intenzionale della relazione-reciproca;

- Direzione intenzionale della possibilità.

Queste direzioni intenzionali sono delle strutture “essenziali”, nel senso che rivelano un carattere originario dell’evento educativo quando autenticamente trans-formativo. Nella mia teorizzazione (meglio contemplazione) si configurano come uno “spazio” che viene generato dalla figura/enunciativa essere-per-l’educazione. Ovvero tutti i progetti o eventi educativi, che derivano da una pedagogia fenomenologia-esistenziali, si sviluppano secondo queste tre direzioni originarie.

5.1 Direzione della sistematicità.

La prima direzione che ogni progetto pedagogico deve rispettare se vuole essere trasformativo è quella della sistematicità. “Sistematicità” da intendersi come esisto di una lettura di “senso” che tenga conto della complessità che ogni evento educativo manifesta. La complessità per tanto non può rappresentare un ostacolo insormontabile, ma anzi deve essere ritenuto come uno degli elementi che costituiscono l’esperienza educativa. L’evento educativo ha in sé una natura sistemica, ovunque si manifesti.

Dove per sistema si deve ovviamente intendere un tutto organico formato da diversi elementi o fattori (variabili) tra loro, in una correlazione tanto stretta da comportare variazioni nel tutto a partire da variazioni dei singoli elementi. Potremo anzi sostenere con piena legittimità che l’educazione consiste in un sistema di sistemi (Bertolini 1988).

Gli elementi che costituiscono quel “tutto organico” che definiamo evento educativo possono essere riassunti in quattro variabili principali:

- variabile personale;
- variabile sociale;
- variabile culturale;
- variabile strumentale.

Variabile personale: in questa variabile rientra il singolo soggetto con tutte le determinazioni proprie di ordine biologico, psicologico, sociale e culturale. Quindi anche i contesti dai quali proviene e dai quali risulta fortemente condizionato.

Variabile sociale: con questa variabile si intende la comunità sociale in cui l’individuo è inserito; la rete istituzionale e culturale dalla quale proviene: si fa riferimento alle istituzioni, che esplicano funzioni educative, e alle persone che lavorano all’interno di esse. Sono da tenere presente in questa variabile anche i meccanismi interni a tali istituzioni e le modalità organizzative che le condizionano.

Variabile culturale: con questa variabile si fa riferimento al patrimonio comune che la comunità sociale va via via sedimentando. L’insieme di abitudini, credenze, costumi in cui l’individuo si sviluppa e che vanno a caratterizzarne l’identità.

Variabile strumentale: questa variabile riguarda i mezzi disponibili per la realizzazione del progetto educativo, “il come”, “il chi” li mette a disposizione e il grado di intenzionalità educativa che permettono.

Un esempio di programma educativo che ha strutturato in modo attento e puntuale lo sviluppo della sistematicità è certamente il Programma P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per Prevenire l’Istituzionalizzazione), il quale nasce a fine 2010 da una collaborazione tra il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare dell’Università di Padova e il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Tale programma ha come focus l’accompagnamento della genitorialità vulnerabile e

persegue la finalità di innovare le pratiche di intervento nei confronti delle famiglie negligenti al fine di ridurre il rischio di allontanamento dei bambini dal nucleo familiare d’origine, articolando in modo coerente fra loro i diversi ambiti di azione coinvolti intorno ai bisogni dei bambini che vivono in famiglie negligenti, tenendo in ampia considerazione la prospettiva dei genitori e dei bambini stessi nel costruire l’analisi e la risposta a quei bisogni, garantendo così a ogni bambino una valutazione appropriata e di qualità della sua situazione familiare, con la parallela progettazione (Milani, Ius, Serbati, Zanon, Di Masi, Tuggia 2015, p. 1 introduzione).

Il Programma P.I.P.P.I., propone una visione ecosistemica che si attua attraverso un “modello multidimensionale triangolare” definito «Il mondo del bambino» (Milani, Ius, Serbati, Zanon, Di Masi, Tuggia 2015, p. 12 introduzione), con il quale giungere a una comprensione olistica dei bisogni e delle potenzialità di ogni bambino e di ogni famiglia. Non è questa la sede in cui analizzare il complesso modello di intervento che sottende la progettualità P.I.P.P.I. Quello che mi preme mettere in luce è che già da svariati anni vi sono sperimentazioni che elaborano tecniche di intervento pedagogico a partire da una analisi sistemica del fenomeno educativo.

5.2 Direzione intenzionale della relazione-reciproca.

La seconda direzione in cui il progetto educativo si sviluppa necessariamente, se proviene da una impostazione fenomenologico esistenzialista, è quella della relazione-reciproca. Nella struttura di sapere fin qui illustrata appare chiaro come ciò che essenzialmente “cura” è la relazione, o per essere più specifici un particolare tipo di relazione: l’essere-l’uno-per-l’altro. La struttura sapienziale esposta permette di entrare in modo razionale e autentico nel “mondo” dell’altro; occorre ricordare che qui con il termine *mondo* si intende uno dei due poli della coscienza intesa fenomenologicamente: quindi entrare nel “mondo dell’altro” è già fare parte dell’Altro. La direzione della sistematicità, in fondo non è altro che la preparazione e la strutturazione di una relazione-reciproca: per condividere il mondo altrui occorre partecipare in quanti più suoi ambiti possibili, in modo da esplorare direttamente dove tale mondo si forma e si manifesta. Solo così si potrà vedere autenticamente come i vari significati e il senso in esso presente operano direttamente. Quali fantasie, miti, storie, identità, archetipi influenzano, condizionano e generano le scelte nel “suo” trascendere.

La determinazione del progetto, il suo fine e le sue possibilità di realizzarsi, si giocano sull’autentica libertà dell’educando; meno esso è libero più è “protetto”, meno il progetto sarà “educativo” nel senso di emersione di sé.

Appare scontato che i progetti educativi portano con sé una parte di tutela e di protezione, ma è proprio nell’antinomia protezione/libertà che prende corpo il progetto educativo fondato *sull’essere-per-l’educazione*. Tutto il sapere trans-formativo è un “sapere posturale” (quale postura tenere nella relazione e come co-intenzionare la realtà) che permette di aumentare gli orizzonti di senso dell’Altro, evitando di imporsi. L’aumento di orizzonti di senso però è possibile solo quando l’educatore si cala nella vita altrui, rimanendone inevitabilmente “segnato”. È impercorribile lo sviluppo di un autentico progetto educativo in cui l’unico cambiamento avviene nell’educando. Il sapere trans-formativo operante nella relazione è un sapere che “si dà” in uno dei due poli del rapporto educativo (l’educatore), ma che trasforma necessariamente entrambi. Il progetto acquista la struttura della *mappa*, che permette di orientarsi e di esplorare aree personali, convinzioni e desideri. Al più può darsi obiettivi che emergono dalla conoscenza reciproca e tenere memoria del percorso svolto, ma non può mai diventare il “libretto di istruzioni” da applicare per realizzare il cambiamento.

La relazione-reciproca è la “postura” di cura che l’educatore deve sempre tenere nello sviluppo del progetto educativo.

Il progetto educativo viene a essere un processo “orientato” al *ben-essere*, grazie alla postura relazionale, garantita da un metodo rigoroso, di uno dei due poli, che tende in modo consapevole all’autentica emersione di sé e dell’altro da sé – di un sé relazionale.

5.3 Direzione intenzionale della possibilità.

La direzione intenzionale della possibilità è intimamente connessa a quella della relazione-reciproca. Riguarda la concezione dell'essere come essere che si costituisce sempre di nuovo, quell'orizzonte già affrontato precedentemente per il quale siamo sempre all'inizio. Questa concezione fa sì che l'individuo si faccia storia non attraverso la forma della necessità e della certezza, ma per le categorie dell'apertura, del non totalmente prevedibile, del rischio.

Il progetto educativo che rispetta tale considerazione non può mai rinunciare alla possibilità come struttura portante. Questo connota in modo specifico due caratteristiche del progetto: il fallimento ed il rischio.

Parto dal fallimento. Quando si può dire che un progetto educativo è fallito?

Il fallimento si verifica quando si esclude la direzione della possibilità. Per meglio spiegarmi: il fallimento educativo in tale ottica non è mai un dato di contenuto, qualcosa che avviene di imprevisto o sconveniente che decreta il fallimento, ma l'abbandono della relazione perché la persona è in modo manifesto irrecuperabile. Porto l'esempio di un intervento di educativa domiciliare: i progetti di educativa domiciliare si svolgono sempre con un duplice mandato, di sostegno alla genitorialità da un lato, e dall'altro per prevenire l'allontanamento del minore dal nucleo familiare. Ora poniamo che nell'educativa si manifesti in modo inequivocabile che la negligenza genitoriale compromette uno sviluppo armonico del figlio, e che quindi si debba attuare un allontanamento. Questo non è in sé un fallimento dell'educativa, è solo uno dei suoi momenti. Il fallimento si manifesterebbe se in conseguenza all'allontanamento si interrompesse il rapporto (da parte dei servizi o dell'educatore) con i genitori, perché irrecuperabili, e si portasse avanti solo il lavoro in comunità/affido con il figlio. È la rinuncia alla relazione che costituisce il fallimento, non ciò che avviene nella relazione.

Il secondo carattere è quello del rischio, ovvero: il non poter e non dover condizionare strutturalmente la relazione la espone sempre al non-determinato, alla problematicità e al rischio che ne deriva. Il progetto che si muove *dall'essere-per-l'educazione* ammette sempre l'esistenza di un'ineliminabile ambiguità. La centrale condizione di libertà e la tensione all'emersione di sé si espone sempre al possibile atteggiamento antisociale o deviante. Il progetto – certo – deve limitarlo, ma non può strutturarsi per impedirlo categoricamente. Ecco

che il progetto educativo è sempre aperto al rischio e al capovolgimento della situazione data. Questo non significa non tutelare o non proteggere, ma progettare sempre in una tensione al benessere che è disposta a dare fiducia, a rischiare.

Con la trattazione della direzione intenzionale della possibilità concludo l'esposizione della struttura pedagogica. I sette enunciati costituiscono i fori sulla trama della realtà attraverso cui leggere e analizzare il reale, e le tre direzioni lo spazio che tali fori vanno a costituire. Ciò che ne emerge serve a comprendere l'evento educativo e a predisporlo in un modo razionale (razionalmente adatto all'ambito che indaga). Gli enunciati vengono rappresentati in modo figurativo e non schematico perché trovo che il simbolo sia più adatto rispetto allo schema a rappresentare una conoscenza non oggettivizzante, un sapere che punta a trans-formare: dare nuova forma al reale e nuovo senso¹⁰. Ora mi appresto a esporre la "pedagogia d'anticipazione dell'impatto", così come compare in tre articoli della rivista *Animazione sociale*: "Non solo un appartamento di sgancio" (Gallineri, Naldo, Tuggia, n. 308), "L'autonomia dei giovani in uscita da spazi di tutela" (Cateni, Santi, Tuggia, n. 323), e "L'autonomia dei giovani in uscita da spazi di tutela/2" (degli stessi autori, n. 324).

La mia tesi è che la visione pedagogica che emerge in questi articoli sia una visione fenomenologica-esistenzialista, e che possa contribuire in modo pregnante all'elaborazione di un modello o paradigma di intervento pedagogico, specifico sia per i giovani in uscita da percorsi di tutela che per tutti gli interventi educativi. La pedagogia d'anticipazione dell'impatto è un paradigma necessario nelle fasi di maggiore autonomia dell'educando, ma mette anche in discussione un generale modo di intendere la tutela e la protezione nei servizi specialistici.

Penso sia centrale mettere in luce la struttura scientifico-razionale di questo modello per dargli maggiore forza e rilievo all'interno della generale discussione pedagogica.

¹⁰ Trasformare: nuova forma; transfigurare: nuova sostanza/senso.

Bibliografia.

- Bastianoni P., Zullo F., a cura di, (2012) *Neomaggiorenni e autonomia personale*, Roma, Carocci.
- Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia.
- Brezinka W. (2014), *Perché la pedagogia va de-scientificizzata* in *Vita e pensiero*, Milano, Vita e pensiero.
- Caronia L. (2011), *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, Milano, Franco Angeli.
- Cateni L., Santi M., Tuggia M. (2018a) "L'autonomia dei giovani in uscita da spazi di tutela, parte prima", in *Animazione sociale*, 323, Torino, GruppoAbele.
- Cateni L., Santi M., Tuggia M. (2018b) "L'autonomia dei giovani in uscita da spazi di tutela, parte seconda", in *Animazione sociale*, 324, Torino, GruppoAbele.
- Cavallera H. A. (2016), *Introduzione alla storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola.
- Conte M. (2016), *La forma impossibile*, Limena PD, Libreriauniversitaria.it Edizioni
- Dallari M. (1995), *A regola d'arte: l'idea pedagogica dell'isopoiesi*, Firenze, La Nuova Italia.
- De Giacinto S. (1977), *Educazione come sistema*, Brescia, La Scuola.
- Demetrio D. (1990) *Educatori di professione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Eraclito (2007), *Testimonianze, imitazioni e frammenti*, Milano, Bompiani.
- Galimberti U. (2007) *Dal sapere simbolico al sapere tecnologico*, Carpi, piazza dei Martiri, Sabato 15 Settembre 2007.
- Gallineri M., Naldo W., Tuggia M. (2017) "Non solo un appartamento di sgancio", in *Animazione sociale*, 308, Torino, GruppoAbele.
- Heidegger M. (2020), *Essere e tempo*, Milano, Mondadori.
- Husserl E. (1994), *La filosofia come scienza rigorosa*, Roma-Bari, Laterza.
- Husserl E. (2008), *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Milano, Il Saggiatore.

- Iori V. (1988), *Essere per l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Laporta R. (1960), *Educazione e libertà in una società in progresso*, Firenze, La Nuova Italia.
- Marsciani F. (1999), *Esercizi di Semiotica Generativa. Dalle Parole alle Cose*, Bologna, Esculapio.
- Milani P., Ius M., Serbati S., Zanon O., Di Masi D., Tuggia M. (2015), *Il Quaderno di P.I.P.P.I.*, Verona, Cierre Grafica.
- Morin E. (1994), *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Milano, Feltrinelli.
- Munforte G., Bertolè L., Tartaglione P. (2013) *Educare al futuro* Milano, Franco Angeli.
- Promoli S. (2009), *Verso l'autonomia. Percorsi di sostegno all'integrazione sociale dei giovani*, Milano, FrancoAngeli.
- Rella F. (1986), *La battaglia della verità*, Milano, Feltrinelli.
- Scilironi C. (2020), *Lezioni su Essere e tempo di Martin Heidegger*, Padova, Cleup.
- Tuggia M. (2020), *L'educatore geografo dell'umano. Accompagnare famiglie con bambini in situazioni di vulnerabilità*, Bari, La Meridiana.
- Windelband Wilhelm (1925), *Storia della filosofia moderna*, Firenze, Vallecchi Editore.

Sitografia.

- Carlo Sini- “Husserl e la Lebenswelt” - lez. 5- @Filosofia e Metodo,
<https://www.youtube.com/watch?v=6RIpi8onciM>
- Martin Heidegger – Gianni Vattimo,
<https://www.youtube.com/watch?v=GCOgMXhOykY&t=2755s>

Capitolo 2: Luce.

1.1 Origini della pedagogia dell'anticipazione dell'impatto.

Per ogni cosa c'è il suo momento, il suo tempo per ogni faccenda sotto il cielo. C'è un tempo per nascere e uno per morire, un tempo per piantare e un tempo per sradicare le piante.

Un tempo per uccidere un tempo per guarire, un tempo per demolire un tempo per costruire.

Un tempo per piangere e un tempo per ridere, un tempo per gemere e un tempo per ballare.

Un tempo per gettare sassi e un tempo per raccogliarli, un tempo per abbracciare e un tempo per astenersi dagli abbracci.

Un tempo per cercare e un tempo per perdere, un tempo per serbare e un tempo per buttare via.

Un tempo per stracciare un tempo per cucire, un tempo per tacere un tempo per parlare.

Un tempo per amare un tempo per odiare, un tempo per la guerra e un tempo per la pace.

(Ecclesiaste)

La pedagogia dell'anticipazione dell'impatto vede la propria origine scaturire nelle riflessioni emerse da educatori e operatori sociali, in particolare nell'area lombardo-milanese (Cooperativa Arimo¹¹, e altre realtà del terzo settore) che gestiscono neo-maggiorenni in uscita da percorsi di tutela o percorsi di natura penale.

In modo particolare sono due i flussi d'esperienza che generano la riflessione teorica alla base della pedagogia d'anticipazione dell'impatto: da un lato l'esperienza maturata all'interno dell'intervento "progetto verso l'autonomia": esperienza sperimentale sviluppata nell'area milanese per mezzo di una joint venture composta da tre cooperative (La Grande Casa¹², Coming¹³, La Cordata¹⁴) avviata nel 2000 e rivolta a ragazzi con proseguo amministrativo, in uscita da percorsi di residenzialità in cui, attraverso la gestione di quattro appartamenti messi a disposizione dal comune di Milano, si seguiva il percorso dei neo-maggiorenni che si

¹¹ www.arimo.eu

¹² www.lagrandecasa.org

¹³ www.coopcoming.org

¹⁴ www.lacordata.it

sperimentavano nella difficile ricerca di un equilibrio tra lavoro, studio e vita sociale (Premoli 2009).

Dall'altro lato l'esperienza della cooperativa Arimo, che dal 2003 a Carmignano di Giussano sviluppa una comunità (in una cascina) per adolescenti maschi, provenienti dal circuito del penale minorile. È in questo progetto che emerge la necessità di occuparsi in modo più puntuale del futuro, oltre che alla fase comunitaria degli adolescenti. Quando cioè il progetto termina per la fine della misura penale o a causa del raggiungimento della maggiore età.

È in questo contesto che si inizia a delineare un'idea generata dal desiderio di avere un luogo che potesse occuparsi della crescita di giovani di età tra i 18 e i 21 anni, i quali necessitavano non solo di disporre di maggior tempo prima di affrontare da soli il mondo, ma anche di sperimentare un modello educativo diverso da quello residenziale di tipo comunitario, con una presenza educativa più leggera, modulabile e personalizzata (Cateni L, Tuggia M, et al 2018 p. 72-73).

Si sviluppa pertanto nel 2007 il progetto «Chiavi di Casa»: una parte della cascina viene trasformata in un'unità abitativa di quattro bilocali, in cui i ragazzi che avevano concluso o stavano concludendo il loro percorso, potevano trasferirsi per avere un'esperienza residenziale molto meno protetta di quella avuta finora, e sviluppare un contatto meno “mediato” con la realtà. La logica rimane quindi in continuità con l'intervento già offerto in comunità: i ragazzi sperimentano un cambiamento di *setting* abitativo, rimanendo sia all'interno del medesimo contesto sociale, sia del “codice educativo” già sperimentato. Di fatto si tenta uno scivolamento protetto verso la realtà. Tale impostazione vede presto una modifica, dopo pochi mesi dell'avvio di tale servizio la cooperativa inizia

a ricevere segnalazioni direttamente dai servizi della tutela minori e dall'Ufficio servizio sociale minori che si occupa dei minorenni arrestati e inseriti nell'Istituto penitenziario minorile Beccaria di Milano (ibidem).

Pertanto diviene impossibile creare una continuità con l'intervento fatto fino a quel momento nella comunità di Arimo. Risulta fondamentale risignificare un percorso non più automatico, dove solo una piccola parte dei neo-maggiorenni proviene dalla comunità, aprendo quindi a nuovi scenari e nuove riflessioni, legate ai bisogni specifici che ogni percorso fa emergere. Dal 2009 pertanto la cooperativa, per rispondere a tali esigenze, trasforma il progetto «Le Chiavi di Casa» in un

servizio residenziale educativo autonomo e indipendente dalla comunità, con una micro équipe strutturata in grado di seguire i giovani dalle diverse provenienze, accomunati dal bisogno di un luogo di passaggio tra il contenimento in strutture educative e la totale autonomia (ivi, p 74).

È in questo contesto che l'esperienza di Arimo incontra l'esperienza dei "progetti verso l'autonomia", in modo particolare attraverso l'arrivo in cooperativa di Luca Cateni, educatore professionale già coinvolto nell'esperienza dei "progetti verso l'autonomia". Questo connubio di un educatore proveniente da progetti sperimentali a forte tasso di autonomia con un'equipe alla ricerca di un nuovo equilibrio tra protezione/tutela e vita autonoma/rischio è il terreno fertile che fa emergere il nucleo di riflessione centrale per l'elaborazione di un approccio teoricamente "altro" rispetto a quello della tutela. "Altro" da intendersi come differente nella realizzazione, nel metodo di cura, e non come diverso negli assiomi di riferimento. Tale approccio vuole completare la fase legata alla tutela: cambiando l'età, le norme amministrative e i bisogni di riferimento devono cambiare anche lo stile e le risposte, non la tensione al ben-essere rivolta alla persona.

Quello che emerge pertanto in questa nuova routine educativa è la necessità di dedicarsi al "dopo intervento educativo": trovare una modalità e stili più focalizzati "all'assenza" dell'educatore che alla sua presenza, basati su un nuovo protagonismo del ragazzo. Il progetto per essere realmente foriero di nuove autonomie deve prevedere la concessione di potere dagli educatori al ragazzo stesso, rendendolo "attore principale" del suo progetto, per dargli modo di vivere realmente una quotidianità adulta, e venire così a contatto con le proprie criticità in un contesto che conservi la "presa in carico" da parte dei servizi dei suoi bisogni.

Il cambiamento sostanziale dalla prospettiva di tutela/protezione si rende necessario prevalentemente per un effetto che l'intervento stesso ha sui ragazzi: la "saturazione" di risposte alle domande e alle difficoltà del ragazzo gli permettono di nascondere le sue criticità comportamentali. Questo nella riflessione dell'équipe di «Le chiavi di casa», in seguito rielaborate attraverso la supervisione di Tuggia M, si riverbera su tre versanti comportamentali:

- L'incapacità di esplicitare i propri bisogni: il contesto di cura che non problematizza i bisogni emersi, "lasciando anche che le cose accadano" genera una postura per la quale se il problema è considerato legittimo il ragazzo non è chiamato a rispondere. Ad esempio: se il ragazzo non riesce a svegliarsi per andare al lavoro è "normale" che lo

svegli l'educatore o, se fatica ad andare dallo psicologo è "normale" che venga portato dagli operatori. Questi automatismi generano "un'abitudine" all'accompagnamento, più foriera di dipendenza che di autonomia.

- La non conoscenza dei propri bisogni: soprattutto nei percorsi dei ragazzi più performativi, che si adattano bene al codice di contenimento/tutela, l'adeguamento strutturato e incoraggiato dalla struttura programmatica dell'intervento non permette la conoscenza di aree disfunzionali. Proprio perché il progetto è prevedibile e "funziona bene" al ragazzo viene preventivamente evitata ogni possibilità di disfunzionare.
- L'impossibilità di esprimere i propri bisogni, quando questi entrano in chiaro conflitto con le norme della comunità, come ad esempio l'uso di sostanze stupefacenti e gli atteggiamenti devianti: al ragazzo viene generalmente tolta la possibilità di raccontarli, altrimenti comporterebbe la sospensione del progetto educativo.

Le molte risposte alle criticità dei ragazzi, certamente necessarie in una prima fase dell'intervento, possono diventare un ostacolo alle autonomie, e favorire un atteggiamento di dipendenza/sudditanza rispetto al servizio. Ecco che il progetto da protettivo/trans-formativo scade nel protettivo/reificante, poiché più centrato sui bisogni che emergono dalla struttura e non sui bisogni emergenti della relazione.

Quello che emerge da queste prime riflessioni è che continuare a mantenere un "codice educativo di contenimento/tutela" non favorisce le autonomie ma sviluppa due reazioni opposte e "non-evolutive" o meglio non autentiche: da un lato aumenta la capacità nei ragazzi più performativi ad adeguarsi a tale codice evitando loro di affrontare le proprie criticità, dall'altro spinge quei ragazzi non in grado di adattarsi ad agiti che in molti casi finiscono con l'accelerare la chiusura del progetto stesso.

In entrambi i casi si verifica un vero e proprio paradosso. Lì dove c'è più bisogno di un accompagnamento educativo, o si interrompe il progetto perché il soggetto non risponde ai codici dell'istituzione o si porta avanti un percorso personale sereno e prevedibile fino alla dimissione. Quando non c'è più il supporto dell'educatore, il ragazzo si trova ad affrontare da solo tutta una serie di criticità fino ad allora nascoste e inesplorate.

Per tutta questa serie di riflessioni l'equipe che segue il progetto «Le Chiavi di Casa» considera "l'incontro con la realtà" da parte dei ragazzi seguiti come l'obiettivo più

significativo del progetto e quindi *anticipare l'impatto dovuto alle imminenti dimissioni dalla presa in carico (ibidem)* diventa lo strumento più consono per affrontare questa fase progettuale.

Attraverso queste considerazioni si prende atto dei limiti - geografici e non solo - che un contesto contenitivo può generare rispetto alla “presa di contatto con il mondo” da intendersi fuori dalla protezione offerta dai servizi sociali. Una volta esaurito il valore protettivo, la distanza da contesti urbani mostra tutti i suoi limiti ed il suo essere un ostacolo alla crescita:

Si è fatta largo perciò tra gli operatori la necessità di immaginarsi in un contesto urbano, forse più anonimo ma sicuramente più stimolante, dove le occasioni offerte dalla realtà potessero diventare opportunità educative. Questi pensieri si sono tradotti in operatività nel 2013, anno in cui vennero avviati due appartamenti all'interno dell'housing sociale «cenni di cambiamento» a Milano, un luogo che rappresentava una sintesi tra realtà (un condominio di 120 appartamenti in città) e contenimento (un contesto di vicinato collaborativo) [...]. Di fatto si attuò il pieno trasferimento degli appartamenti dalla cascina del pavese nei due nuovi contesti di housing sociale milanesi (ibidem).

Queste le origini della pedagogia dell'anticipazione dell'impatto, pedagogia che vuole completare la fase di tutela per sostenere alla transizione verso l'essere adulti, in quell'emersione di sé che ci vede in bilico tra autonomia e dipendenza dove l'indipendenza è una forma di pluri-dipendenza, e la dipendenza una relazione di sudditanza che non prevede libertà, che tende a reificare i soggetti.

Il percorso sorto all'interno del progetto «le chiavi di casa», mosso dai nodi tematici sopra descritti, ha portato gli operatori dell'équipe a sviluppare tre assi fondamentali sui quali strutturare una pedagogia adatta ai neo-maggioresi. Dopo quasi 11 anni di progetto, e oltre una settantina di percorsi seguiti attraverso una residenzialità poco protetta (Cateni 2018a), si è strutturata un'esperienza nell'ambito sufficientemente solida da poter generare delle consapevolezze teoriche utili alla ridefinizione della presa in cura di neomaggioresi in uscita da percorsi di tutela.

Si sono individuati tre assi fondamentali che orientano la nuova prospettiva dell'educatore, in particolare il modo in cui svolgere la funzione dell'educatore:

- l'abbassamento del livello di protezione;
- la capacità di valorizzare il rischio;
- la sollecitudine per l'incontro con la realtà.

1.2 Primo asse: abbassamento del livello di protezione.

Il primo asse fondamentale che va a costruire una diversa pedagogia per i neo-maggiorenni riguarda la necessità di abbassare i livelli di protezione. Nella pratica questo abbassamento viene ad essere un “passo indietro” dell’educatore, il quale dovrà permettere al ragazzo di determinare il proprio futuro, soprattutto per quanto concerne l’architettare il proprio percorso. L’abbassamento dei livelli di protezione è in prima battuta un “silenzio” dell’educatore rispetto al punto di destinazione del neo-maggiorenne, in modo da predisporre un incontro con il reale che possa sviluppare autentici apprendimenti. Il punto focale che caratterizza questa transizione pedagogica è come creare uno “spazio vuoto”, una prospettiva assente di pensiero, azioni e aspettative da parte dell’educatore, che diviene la preconditione per una autentica messa alla prova del ragazzo nella quale possa toccare con mano limiti e risorse un tempo nascosti dal sostegno educativo.

“Lasciare spazi di azione non più presidiati da un invadente e onnipresente sguardo educativo, può permettere di testare le autentiche abilità, capirne la forza e la debolezza, acquisirne di nuove permettendo alla persona di godere del risultato raggiunto, non più espropriato dall’adulto di turno che ne aveva già prefigurato gli esiti” (Cateni et al. 2018b, p.88).

Credo possa essere efficace la metafora musicale: se consideriamo la relazione educativa come uno spartito musicale e le note come azioni e interventi, in questa fase dello sviluppo occorre soffermarsi più sulle pause. Come è noto, le pause nello spartito hanno la stessa valenza delle note, pertanto vanno suonate: se si saltano si cambia completamente la struttura sonora. Questo paragone serve a sottolineare la prima trasformazione nel passaggio di cura tra approccio di tutela e approccio per le autonomie, o da pedagogia della tutela a pedagogia d’anticipazione dell’impatto. Occorre ovvero fare molta più attenzione ai silenzi, al non agire, che all’intervenire.

Tale sviluppo genera un diverso assetto tra chi cura e chi viene curato: non cambia l’oggetto di lavoro che rimane la cura. Abbassare i livelli di protezione da un lato significa non pre-determinare il percorso dei ragazzi ma porsi accanto a loro per sostenerli nella realizzazione, dall’altro è “permettere che le cose accadano” per poter sostenere il processo di autodeterminazione. Il baricentro relazionale si sposta dal risultato al processo: non diviene più centrale il raggiungimento dell’obiettivo ma l’analisi di cosa la tensione all’obiettivo ha

fatto emergere. Ecco che concentrando l'attenzione sul vissuto dato dall'incontro con una realtà non più mediata si ottiene un percorso educativo che lavora sul concreto delle autonomie, proteggendo non dalla realtà, ma dal rischio di averla evitata. La protezione si trasforma dall'evitare l'impatto al restituire il funzionamento, andando a sviluppare una coriflessione autentica, perché sorta dal desiderio del ragazzo, dalle oggettive possibilità in campo e dargli ostacoli incontrati. Riflessione che mira a lavorare alla sintonizzazione del ragazzo con il mondo che lo circonda.

Quel mare aperto che chiamiamo realtà inteso come il rapporto col mondo non più mediato dalla presenza «ingombrante» e diretta dell'educatore, ma affrontando in prima persona dal giovane e poi supervisionata in seconda battuta dall'adulto (ivi, p 90).

Il nuovo modus operandi cambia completamente la routine dell'educatore il quale, rinunciando a occuparsi della quotidianità, può spostare l'attenzione verso le ipotesi di un lontano futuro. Diventa quindi un evocatore di sogni e di domani possibili e va a intervenire in modo chirurgico lì dove i bisogni emergono direttamente¹⁵. Propone soluzioni parziali e circoscritte che mirano a tematizzare il bisogno, in modo da generare una presenza educativa non più doverosa ma spontanea, legata alle necessità.

¹⁵ Il tema dell'educatore come evocatore di sogni viene qui solo accennato, lasciandolo in un piano suggestivo ed intuitivo. Nel terzo capitolo, in cui si entrerà nella vera e propria ricerca sul campo, ci sarà modo di mettere in evidenza "come" l'educatore possa nel concreto svolgere questa funzione.

1.3 Secondo asse: capacità di valorizzare il rischio.

Questo secondo asse descrive il compito preciso dell'educatore in questa nuova fase evolutiva del soggetto. Il lavoro educativo diviene quello di evitare di sostituirsi al neo-maggiorenne in modo da facilitare un'evoluzione interiore, che riguardi una maggiore comprensione di sé, evocandola attraverso interventi diretti. La vita è sempre e inevitabilmente più complessa dei progetti educativi. Occorre quindi lavorare direttamente con la realtà, modificandola anche solo impercettibilmente, cercando di mimetizzarsi in essa. Valorizzare il rischio è una forma di “apparecchiare le circostanze” (Demetrio 1990) dei progetti dei giovani in modo tale che divengano sfide superabili con le risorse che dispongono, lasciando però che i risultati siano anche quelli che non ci piacerebbe avere.

Il rischio viene ad essere “quella dose di non governato”, sempre presente nei percorsi autentici, che rendono il risultato non scontato e il “guadagno” significativo e sufficientemente “saporito” per poter dire qualcosa di loro stessi. Il sapore del meritato riguarda il sapere di sé: sapere e sapore hanno la stessa etimologia. Sapere che non è mai dato in modo totale ma che è sempre in divenire, in emersione, e che riguarda l'autentica dinamica d'autoconoscenza a cui l'educazione tende. Accettare e valorizzare porzioni sempre più esposte di rischio non significa però pretendere di sostenere solo indirettamente i ragazzi, con interventi concentrati nell'espone alle mere richieste del reale, i giovani (spesso ancora adolescenti) che hanno molte difficoltà. Il tema è come gli elementi della realtà diventino funzionali all'emersione di sé, al fare pedagogia. Il fuoco del lavoro si sposta dal proteggere dai rischi presenti nella realtà al proteggere dai rischi prodotti dall'averla evitata, non avendo appreso gli strumenti per maneggiarla. In questa nuova declinazione di tutela si trasformano i fallimenti e le cadute in importantissimi momenti di *ri-conoscimento* e rilancio progettuale.

Ridefinire la protezione significa spostarne il raggio d'azione da un potente passato sempre minaccioso, verso un fragile futuro senza più scadenze ma ricco di prospettive” (Cateni et al. 2018b, p. 90).

L'arduo compito che qui si pone all'educatore è quello di riuscire ad andare “oltre” il rischio inteso solo come mancanza di controllo, che nel percorso di vita spesso si è fatto trauma e molto raramente possibilità di scoprire competenze nascoste. Ciò mortifica così quel lato del rischio che è l'incontro con l'ignoto, da intendersi come slancio vitale, “adrenalinica eccitazione”, desiderio generativo.

Per generare questo cambiamento, a partire da uno spazio non sempre presidiato si riesce a trans-formare la funzione della protezione da una dimensione di controllo a una visionaria, evocativa e profetica, più adulta e aperta al mondo. La presenza dell'educatore non deve più essere scontata. L'educatore rinuncia ai controlli cadenzati e precisi nel tempo, agli automatismi sia di soccorso che di punizione; ogni azione deve essere attentamente calibrata e vagliata con cautela. In questo, la funzione dell'équipe diviene centrale per sviluppare un approccio plurimo alle risoluzioni dei problemi, divenendo gruppo di lavoro che sviluppa un educare intenso ma leggero, cercando assetti specifici per ogni singola situazione, rispettando però la cornice che definisce ruoli, obiettivi, funzioni.

1.4 Terzo asse: sollecitudine per l'incontro con la realtà.

Questo terzo asse completa gli altri due, determinando un salto sostanziale nel metodo educativo che riguarda la pedagogia d'anticipazione dell'impatto, rispetto al metodo della tutela. Tale salto si determina nell'abbandono dei "livelli minimi" dei requisiti ritenuti necessari per iniziare la vita autonoma. Nella "fase di tutela" si attua un modello "incrementale" delle autonomie, in cui si persegue lo sviluppo personale aumentando giorno dopo giorno gli spazi di libertà, calibrati e modulati secondo un programma e un progetto che mira ad uno sviluppo graduale delle competenze. Tale approccio viene abbandonato nella pedagogia d'anticipazione dell'impatto perché nella fase neo-maggiorenne rischia di produrre una sorta di dipendenza assistenziale che rinvia e depotenzia un modello di autonomia adulta nella quale i riti di passaggio e i cambiamenti sono prestabiliti dall'ambiente e dal contesto, e non seguono le necessità della persona. È questa constatazione che rende la discontinuità rispetto al metodo di acquisizione delle autonomie - tipico della tutela - un valore centrale; in quanto è ciò che permette un contatto diretto col mondo, promuovendo il protagonismo del ragazzo rispetto al protagonismo dell'educatore che garantiva protezione.

Questo ci sembra il sapere educativo di maggiore qualità prodotto in questi anni: l'appartamento educativo è l'habitat naturale dove sviluppare un processo di acquisizione di autonomie per qualsiasi diciottenne e, paradossalmente, il non esservi pronto è proprio il pre-requisito necessario per entrare nel progetto. (Catani et al. 2018a, p. 88)

La discontinuità, oltre a essere centrale nella nuova postura educativa e a permettere una autentica emersione del sé, è anche imposta dall'età: l'arrivo della maggiore età del giovane impone anche giuridicamente un diverso posizionamento servizio-ospite. Questo rende il protagonismo del giovane non più "auspicabile" ma inevitabile. Pare ovvio che questo non modifichi la natura dei bisogni della persona, ma necessariamente l'approccio (metodo) con il quale vanno affrontati.

Avviene pertanto il sostanziale scarto metodologico rispetto allo stile precedente: si concedono quote di potere al giovane, "al di là" delle considerazioni che l'equipe di presa in carico fa sulle sue attuali capacità. Non si attua più una valutazione multidimensionale che condiziona il progetto ma *ci si tace* per permettere al giovane di parlare. Non si governa più la relazione, ma ci si pone lateralmente facendo i conti con un "sistema aperto" in cui

l'educatore entra con il giovane in un nuovo modo di essere, dove le reciproche traiettorie di senso arricchiscono l'emersione di sé in entrambi i poli relazionali.

Si può affermare che la sollecitudine per l'incontro con la realtà somiglia a un “*navigare senza meta precisa*”, un concedere il timone concentrandosi sull'immaginazione evocativa delle possibili mete da raggiungere, e spostando l'intervento sulla co-soluzione dei vari ostacoli che via via si incontrano.

Il tema è riuscire a significare la realtà come un insieme di opportunità, in cui vivere il fallimento, la sconfitta e la sofferenza sia pienamente all'interno della evoluzione personale. Lo strumento principale dell'educatore è la ri-significazione di ciò che accade e la capacità profetica di indicare ciò che sarà. La tensione profetica non è da porre “sull'evento”: *questo è quello che accadrà se... ma sul processo: “sarà dura, perché... ma...”*, in questo modo la ri-significazione concede margini di libertà e di libera interpretazione – per il giovane – da un lato, e ha ricadute concrete sulla sua realtà, in quanto connette desideri e possibilità.

Tali ricadute si manifestano perché non si definisce il futuro chiudendolo, ma si attua una libertà che è comprensiva della propria storia, della propria finitezza e dei propri limiti; una libertà responsabile in quanto emergente direttamente dalla relazione autentica, capace di coniugare autonomia e dipendenza avendo nel “punto assiomatico più alto” la scelta. Altrimenti, la relazione diviene reificante e priva il giovane della possibilità di costruirsi secondo i propri desideri, di ricercare la propria forma scegliendo percorso e direzione. In sintesi, lo priva della possibilità di realizzare se stesso, facendo della propria vita qualcosa di unico e irripetibile (Iaquinta T. 2020).

Espongo ora 4 strategie con le quali è possibile implementare la pedagogia dell'anticipazione d'impatto. Tali strategie sono diretta emanazione degli assi fondamentali appena descritti. Esse, a mio avviso, sono il punto più concreto di questa pedagogia. Tale concretezza però non scade nell'indicazione schematica, che inevitabilmente reifica ogni tensione trans-formativa, ma rimangono indicazioni metodologiche che permettono un adeguamento sempre necessario quando si espongono saperi rivolti ai percorsi di vita.

Le quattro strategie sono:

- Sfruttare il poco tempo a disposizione
- Anticipare il futuro che attende

- Apparecchiare alle circostanze
- Alimentare pluri-referenze

2.1 Sfruttare il poco tempo a disposizione.

La prima strategia deriva da un ineludibile elemento legato alla struttura progettuale degli interventi: i ragazzi, una volta raggiunta la maggiore età, hanno un tempo limitato per completare il percorso all'interno della cornice giuridico/amministrativa che regola e delimita i loro progetti.

Questo elemento-tempo trasforma la prospettiva di chiusura della presa in carico sociale: se nella fase di tutela l'elemento chiusura-progetto è gestito dall'equipe di servizio e si valuta sempre con molta cura in che modo far partecipare il bambino della possibile chiusura del progetto – in quanto è una informazione complessa che potrebbe avere caratteri traumatici o abbandonici se mal gestita – nella fase della pedagogia dell'anticipazione dell'impatto l'imminente chiusura viene ad essere, insieme alla raggiunta maggiore età, un vincolo entro il quale sviluppare l'impianto teorico e operativo del servizio.

Questo vincolo determina due “traiettorie educative”:

1. Scegliere con rinnovata cura i processi che ha senso sviluppare prima dell'ineludibile incontro dei giovani con la realtà. Interrogarsi ed interrogare il giovane sul futuro imminente, usando la concreta realtà in tutta la sua *ruvidità*, per generare esperienze immediatamente utili e concrete, ed in esse accompagnarli.
2. Reinterpretare i valori di tutela e protezione, superando la loro inviolabilità, in modo che non divengano ostacoli alla crescita e all'incontro con la realtà. Questo diviene possibile risignificando il termine tutela, disconnettendolo dalla protezione e connettendolo al rischio, traendo vantaggi da un attraversamento congiunto della vita quotidiana.

Nella pratica questo significa una ristrutturazione inevitabile del rapporto con gli operatori dei servizi sociali invianti:

- le equipe devono necessariamente comprendere (al loro interno) il giovane, in modo da renderlo partecipe di tutte le narrazioni che vengono fatte nei riguardi del suo percorso.

- Occorre sollecitare i giovani ad avere contatti diretti con le proprie assistenti sociali del territorio. In modo da innescare un rapporto utile in quanto perdurerà anche finito l'intervento.
- Importanza di coinvolgere nelle supervisioni d'equipe anche assistenti sociali e psicologi del servizio sociale, in modo da valorizzare trasparenza e la diversità dei punti di vista.

In altre parole, Chiavi di Casa promuove un'alleanza progettuale fondata sul protagonismo creativo del servizio, sul riconoscimento delle reciproche funzioni, su processi di delega fiduciaria basati sul valorizzare una distinzione dei ruoli che rafforzi la condivisione della cornice generale. (Cateni et al 2018b p 77)

Sfruttare il poco tempo a disposizione significa porre l'accento sulla realtà più che sui bisogni del giovane. Serve per sintonizzare il progetto sulla imminente realtà in cui presto il soggetto si troverà a vivere così da potenziare autonomie necessarie al vivere autonomo.

2.2 Anticipare il futuro che attende.

La seconda strategia mira a coniugare realtà, rischio e autonomia in una cornice di sostegno e accompagnamento. Essa è in sostanza lo scarto pratico rispetto al metodo precedente, ovvero la dismissione dei “livelli minimi di autonomia”. In pratica si tratta di permettere e sperimentare situazioni anche estreme, possibili nel futuro del giovane. Non controllare come vengono spesi i soldi, lasciando quindi che vengano spesi in cose «futili», non intervenire nel momento di spaesamento quando salta la luce o perde l’ultimo treno, non preoccuparsi del frigo vuoto: sono tutti esempi che servono a testimoniare l’importanza del non-agire rispetto all’intervento, e come questo non-agire sia azione voluta dell’educatore.

Tale anticipazione del reale ha l’obiettivo di pre-vivere quello che succederà una volta terminati i percorsi sociali, nel momento in cui non vi sarà più nessun educatore capace di tematizzare l’evento e risignificarlo trasformandolo un ostacolo in una occasione di apprendimento. La direzione di senso è quella per cui l’autonomia non è una “*meta raggiungibile*” da immaginarsi come un luogo fisico, che richiede per tanto dei test di ingresso e valutazioni periodiche, ma uno scenario di lavoro entro cui muoversi:

Si tratta, cioè, di combinare le capacità esistenti, i limiti e le risorse, gli apprendimenti possibili e auspicabili, messi al servizio di una visione del futuro che individui una propria collocazione nel mondo, non esauribile al compimento dei 21 anni (ivi p 79)

La parola “autonomia” al singolare qui perde di senso: diviene più utile parlare di “autonomie” al plurale. Il lavoro educativo in questi termini si concentra sul comprendere le intersezioni tra fragilità e risorse, andando a capire quali sono le autonomie, come si modulano tra di loro e come promuovere un atteggiamento capace di aggiornarsi rispetto al contesto sempre in divenire. Questo è ciò che prevede l’età adulta, la capacità di risignificarsi a seconda della realtà sociale in cui si è immersi.

Altrimenti il rischio è che l’autonomia sia una abilità pre-requisita per accedere al progetto, creando un paradosso per cui se un giovane è già autonomo che senso avrebbe un servizio che punti all’autonomia.

Noi teorizziamo invece che l’autonomia sia un percorso inesauribile, un motore sempre in movimento nel trovare il miglior equilibrio di benessere possibile che permetta di ridefinire bisogni, ascoltare domande, acquisire capacità di adattamento alla realtà in costante

modificazione. Il vero obiettivo di un servizio che lavori su queste sfide è individuare le basi per avviare un processo che possa sostenersi anche in un futuro non più presidiato dai servizi.
(ibidem)

Anticipare il futuro che attende significa non porsi obiettivi standardizzati, ma ricercare sempre nuovi equilibri evolutivi, capaci di rispondere ai bisogni di crescita intesi come emersione di sé. Saper trattenersi per permettere al giovane di sperimentare e da lì co-analizzare per comprendere insieme strategie possibili.

2.3 Apparecchiare le circostanze dell'incontro.

La terza strategia riguarda in modo particolare il campo di azione concreto dell'educatore. Le prime due servono per generare la corretta postura educativa da tenere, per permettere al giovane di essere protagonista; con la terza entriamo nel campo dell'azione educativa vera e propria: apparecchiare le circostanze dell'incontro con la realtà significa che lo sforzo lavorativo dell'educatore sta nell'allestire le occasioni in cui il giovane incontra questa realtà. Qui avviene il passaggio da un codice educativo fondato sull'anticipazione del bisogno, foriero di deleghe e sostituzioni che producono realtà artificiali, ad un codice educativo fondato sulla anticipazione della realtà dove l'educatore tiene una attesa vigile e lavora sulle reti in cui il giovane viene inserito in modo da poter influenzare le circostanze, mantenendo una situazione di spontaneità.

In effetti, ridefinendo i confini del palcoscenico educativo, così da permettere ai nostri ospiti di entrare in questa scena e provare a recitare nuove parti «sociali», si possono sperimentare relazioni meno «da manuale», esposte ai rischi dell'autenticità della risposta dell'altro, mostrando la realtà per quello che è: fuori controllo, senza schemi, pericolosa, aperta allo stupore, generatrice di nuove opportunità. (ibidem)

Diventa centrale non tanto occuparsi dei singoli giovani, ma del loro contesto di vita, conoscere i vicini, frequentare il loro bar di riferimento, andare alla celebrazione della messa nella chiesa che frequentano o nella curva (dello stadio) a cui aderiscono.

Lo scopo non è quello di presentare i giovani al nuovo contesto, in modo tale da favorirne uno statuto speciale, ma conoscere il loro ambiente di vita, mimetizzandosi, diventandone momentaneamente parte, così da carpirne clima, umori, criticità e occasioni. L'obiettivo del lavoro educativo diviene quello di diminuire la distanza tra opportunità e fruizione, così da concretizzarla e renderla vivibile, al di là dell'esito finale. Concretizzare le opportunità attraverso un lavoro "ecologico", sull'ambiente, diviene l'oggetto di lavoro che genera nuovi significati sempre precari, autentici, reali.

L'educatore non è più investito dell'esigenza di abitare tutti gli ambiti del giovane, invadendoli con la propria presenza. Attraverso una conoscenza laterale e profonda fatta di frequentazioni estemporanee, spontanee, al bisogno può accompagnare il giovane senza sostituirsi, andando ad incentivare le varie autonomie, le quali non sono mai sovrapponibili

tra loro ma sempre indissolubilmente legate. Sostenere che le autonomie non sono sovrapponibili significa che ogni autonomia può cambiare a seconda del “vertice osservativo” che la indaga. Le capacità di gestire il denaro possono essere molto difformi a seconda che osservarle sia il datore di lavoro, attraverso l’affido della gestione di una cassa, rispetto all’educatore che magari richiede la rendicontazione mensile degli scontrini. In entrambi i casi si tratta di gestione del denaro e di “conservazione di elementi fiscali”, ma spesso l’atteggiamento e il risultato cambia completamente a seconda di chi e come¹⁶ richiede la competenza. Compito dell’educatore, quindi, è quello di non ridurre le autonomie a quelle direttamente esperite nella sua relazione con il giovane, ma avere sempre una tensione alla “composizione di immagine di funzionamento”, andando quindi a sondare da più prospettive relazionali le autonomie che si stanno perseguendo.

¹⁶ La stessa singola autonomia può risultare totalmente acquisita o completamente assente, a seconda che ad indagarla sia: il genitore, l’educatore, il datore di lavoro, un amico o altri.

2.4 Alimentare pluri-referenze.

La quarta e ultima strategia riguarda la differenziazione dei percorsi proposti. L'idea è: suddividere l'equipe di presa in carico dei neomaggiorenni in almeno due sottogruppi, uno legato all'abitare, e l'altro legato al lavoro. I due sottogruppi devono operare in modo autonomo l'un dall'altro con percorsi specifici, paralleli e con interlocutori differenti.

Tale suddivisione serve a mantenere il percorso di inserimento lavorativo indipendente dal percorso di vita autonoma. Ciò è necessario per non rischiare di standardizzare il percorso verso le autonomie: gli ambiti di vita personali si sviluppano in modo differente gli uni dagli altri, e i progetti che li riguardano hanno tempi, modi, esiti non allineabili tra loro. La crescita personale non è paragonabile a uno sviluppo lineare retto, ma è più simile a uno sviluppo rizomico, simile al procedere dell'evoluzione naturale (Sini C. Pievani T. 2020) il quale, intrinsecamente ateleologico, è sempre frutto di circostanze e adattamenti. Così le autonomie personali non devono per forza essere allineate tra loro, ma anzi il loro procedere è caratterizzato da sfasature necessarie e spesso funzionali al processo di crescita.

Le due equipe devono però mantenere il raccordo tra loro, riuscendo ad armonizzare in un'unica narrazione complessiva il percorso di vita del giovane, sviluppando una visione di funzionamento che dia senso alla presa in carico complessiva.

L'ottica è quella di evitare di giocare a pallone con i ragazzi, ma spingerli a trovare le proprie squadre dove allenarsi. Meglio capire cosa succede in quegli incontri, quali nuovi apprendimenti producono e talvolta, perché no, andare a «spiarli» da lontano. (ivi p. 81)

Alimentare le pluri-referenze significa farsi carico dello sviluppo umano nella sua globalità, sapendo che l'andamento evolutivo personale non è mai lineare, e che l'educatore deve fare i conti con l'eterogenesi dei fini. Pertanto diviene fondamentale sviluppare percorsi multipli, indipendenti ma comunicanti. La struttura progettuale deve lasciare i giovani liberi di cercare altri adulti di riferimento, in modo da aumentare i contatti personali di adulti esperti, così da poter aver più persone a cui far riferimento nel momento del bisogno, diversificando le proprie dipendenze su un pubblico più vasto e perciò più valido, solido, interscambiabile.

3.1 La pedagogia d'anticipazione dell'impatto è fenomenologico-esistenzialista.

In questo paragrafo metterò in luce come, a mio avviso, la pedagogia d'anticipazione dell'impatto sia una pedagogia fenomenologico-esistenzialista. Per farlo riprendo le mosse dalla fine del capitolo precedente, in cui affermo che:

I sette enunciati costituiscono i fori sulla trama della realtà attraverso cui leggere e analizzare il reale, e le tre direzioni intenzionali lo spazio che tali fori vanno a costituire. (p. 64)

Bene, nell'analisi pedagogica si analizza: l'essere umano, il dover-essere umano e il rapporto che intercorre tra queste due istanze. Attraverso l'approccio fenomenologico-esistenzialista tale analisi passa attraverso sette enunciati, enucleati nel capitolo precedente. Di questi, sei sono enunciati a sé stanti - possiamo dire quindi *lacerativi* del reale, perché auto-manifestanti, quindi de-finiti in un certo grado - mentre l'ultimo è figurativo, ovvero esiste come unione degli altri sei. Questa struttura analitica crea uno "spazio di movimento" del sapere derivante dai sette enunciati: le tre direzioni intenzionali già descritte al termine del primo capitolo.

Ora, considerato che la pedagogia d'anticipazione dell'impatto è nata attraverso una riflessione avvenuta sulla pratica educativa, e non come una elaborazione derivante dall'analisi teorica, credo sia necessario dimostrare come i tre assi fondamentali siano in armonia con i sette enunciati dell'approccio fenomenologico-esistenzialista alla pedagogia.

Tale armonia si percepisce come un "isomorfismo" dei concetti dei due approcci, una connessione tra temi che, pur percependo una diversa genesi, ha una sostanziale continuità che riguarda la postura conoscitiva, lo stile di relazione e la continuità valoriale. Se l'approccio fenomenologico-esistenzialista parte dal perché operare e si apre al come, la pedagogia d'anticipazione dell'impatto, viceversa, parte dal come aprendosi al perché. Questi movimenti opposti però si consustanziano armonicamente rendendo uno consequenziale all'altro.

L'ultimo aspetto da chiarire prima di addentrarci nelle connessioni tra l'approccio fenomenologico-esistenzialista e la pedagogia d'anticipazione dell'impatto è che tra enunciati e assi fondamentali non vi è un diretto legame consequenziale. I due saperi sono sorti in

momenti diversi della storia, e anche se è molto probabile che gli educatori che hanno elaborato la pedagogia d'anticipazione dell'impatto fossero a conoscenza e influenzati a più livelli dall'approccio fenomenologico esistenzialista, il loro riflettere non si è strutturato in modo organico e programmato partendo dalla teoria, bensì dalla pratica. Quello che potremo notare è una consonanza di temi, di concetti e di stile dove gli assi fondamentali non sono meccanicamente derivati dai sette enunciati, ma per meglio dire sono *illuminati* dalla luce che tali fori creano sulla trama del reale pedagogico. Pertanto, ne consegue che il progetto sviluppato attraverso la pedagogia d'anticipazione dell'impatto sarà necessariamente all'interno dello spazio sapienziale delle tre direzioni intenzionali.

Riprendo ora il discorso sugli assi fondamentali, mostrando le loro connessioni con gli enunciati.

3.2 Connessioni del primo asse.

Il primo asse è l'abbassamento del livello di protezione, che si pratica attraverso "un passo indietro" dell'educatore nell'architetare il percorso del ragazzo. In questo asse il punto focale è creare uno «spazio vuoto» che permetta al giovane di testare le sue autentiche abilità.

Qui la connessione con l'epoché è evidente: astenersi dal proprio bagaglio interpretativo è il primo compito per riuscire a vedere la realtà per ciò-che-è. La riduzione fenomenologica, ovvero il continuo tendere a mettere fuori campo il sapere catalogante che si basa su un'idea di educazione, viene ad essere nella pratica della pedagogia d'anticipazione dell'impatto, quel "silenzio" dell'educatore che permette l'autorealizzazione del ragazzo. Come già discusso, la sospensione dal giudizio è profondamente inospitale, perché ci pone di fronte all'ignoto, ma solo tale posizione permette la ricerca di *slanci vitali* capaci di far emergere il progetto dell'Altro. Come scrivevo in precedenza:

Occorre ovvero fare molta più attenzione ai silenzi, al non agire, che all'intervenire (pag. 74)

Per quanto concerne la pratica pedagogica nel contesto dei neo-maggiorenni, il fare epoché si concretizza come un abbassamento dei livelli di protezione: "permettere che le cose accadano" viene ad essere la manifestazione del fare epoché.

La seconda connessione presente è con l'enunciato Lebenswelt, o mondo-della-vita. L'abbassamento dei livelli di protezione provoca uno spostamento nel baricentro relazionale, non più sul risultato (proteggere da...) ma sul processo (permettere che...), quello che diviene centrale è l'analisi di cosa ha fatto emergere la tensione all'obiettivo non tanto l'averlo raggiunto. Concentrarsi sul vissuto permette un linguaggio sia mitico, che logico, perché accompagnare nella realizzazione di sé, non più garantendo un percorso pre-costituito, apre alla pienezza dell'esperienza. La restituzione di responsabilità legata all'abbassamento dei livelli di protezione non si muove solo sul piano logico-formale, ma passa soprattutto attraverso una connessione con la vita vissuta, con idee, speranze e desideri che iniziano a fare i conti con il reale e che si nutrono del linguaggio mitico. Ecco che quest'asse diventa il perno per rivolgersi all'Altro senza categorie alienanti, ma si ha accesso alle categorie del "puro vivere". La direzione a cui tende la vita del giovane può essere co-elaborata verso figurazioni generate razionalmente, ma intrise di speranza, utopia e sogni che sorgono

direttamente dal giovane stesso. La Lebenswelt appare concentrando l'attenzione sul vissuto del giovane dato dall'incontro con la realtà non più mediata. Lì l'educatore si posiziona in un campo propriamente educativo: di emersione dell'altro, e il suo sapere, a questo punto correttamente empirico, perché generato dal reale e concreto vissuto dell'Altro, va ad incidere sulla regione delle autonomie, operando una scienza liberatrice anziché reificante.

La terza connessione è con il settimo enunciato: essere-per-l'educazione. L'essere umano è un essere ontologicamente educabile: tendere ad atteggiamenti progressivi che scoprono nuove vie e si adattano alle nuove situazioni, *è parte del senso proprio dell'umanità*. L'abbassamento dei livelli di protezione, posto come asse, ovvero come un architrave assiologica a cui ancorare l'intervento pedagogico rivolto alle autonomie, è comprensibile solo da una postura che intende il "migliorarsi" come compito intrinseco all'umano. Si abbassa la protezione in definitiva per permettere che la realtà concreta in cui si trova il giovane sia da lui scelta, per poter essere trasformata. La minor protezione è l'uscita dalla deiezione che apre ad un reale e vivo progetto di sé. La rinnovata attenzione al silenzio che l'educatore deve attuare, è un atteggiamento profondamente dialogale che apre al più autentico e responsabile poter-essere di entrambi.

Il primo movimento è il lasciare che esista uno spazio di silenzio, di vuoto che, di per sé, è generativo: l'ascolto, più del dire, è generatore di senso sia nell'ascoltare l'altro, sia nell'ascoltare sé, qualunque significato si attribuisca a questa parola. Inoltre, come ricorda Panikkar citando il vangelo di Matteo (12,36), le parole ergon, quelle sacre, ossia generative di ciò che affermano, procedono dal silenzio. (La Mendola S. 2021 p. 148)

3.3 Connessioni del secondo asse.

Il secondo asse viene descritto come la capacità di valorizzare il rischio, si evita di sostituirsi al ragazzo per permettere una sua evoluzione interiore, per fare questo si lavora più sul contesto del ragazzo, rendendo fruibile le sfide e abitabili le opportunità.

La prima connessione che possiamo notare è con il secondo enunciato, l' *erlebnis*, come ho scritto:

Ciò che può essere colto come «educazione» non già definito da teorie si rivela attraverso il “vissuto esperienziale”. Sospendendo il giudizio sui dati di fatto si può rivolgersi al mondo delle essenze: i «dati» lasciano il posto ad una nuova visione del fatto educativo che emerge dal processo intuitivo (p. 40)

E poco più sotto

*Gli elementi di questo processo cognitivo «soggettivo/oggettivo» sono corpo e mondo. Corpo come totalità vivente e mondo come situazione inseparabile dal corpo. È nel mondo che si dà la comunicazione educativa. L'esperienza soggettiva dell' *erlebnis* educativo non è mai svincolata dal mondo esterno, è «mia» ma «aperta» in relazione con la viva esperienza del mondo (ibidem)*

L'intuizione di cui si parla nella prima proposizione riportata è proprio quella capacità di valorizzare il rischio richiesta all'educatore. L'educatore che favorisce l'emersione del sé autentico del giovane non si appoggia più ai «dati» oggettivi, emersi dalla lettura che l'equipe fa dei bisogni del giovane, ma attraverso la sospensione del giudizio che si manifesta con l'abbassamento dei livelli di protezione. Lascia posto alla «vita vissuta» del giovane, dalla quale emerge un nuovo processo di liberazione e aumento delle autonomie. Il «vedere con immediatezza» che permette il disvelarsi “essenziale” (o delle essenze) di cui si parla nell' *erlebnis*, qui è operativo: ciò che è essenziale (nel tendere al ben-essere) emerge al giovane nell'incontro con la realtà. L'educare qui viene ad essere indissolubilmente legato alla esperienza vissuta del giovane, si passa per tanto alla seconda proposizione. È proprio perché è *nel mondo che si dà la comunicazione educativa*, che la valorizzazione del rischio diviene una forma di “apparecchiare le circostanze”: come già affermato l'esperienza vissuta è personale, ma aperta nella realtà. Per incidere in essa occorre incidere nella realtà che la riguarda. Questo lavoro, che modifica la realtà ma non la determina, lasciando quindi che gli

esiti siano imprevedibili, è l'autentico rispetto dell'alterità che permette una relazione di *tipo essere-per-gli-altri*.

Viene indagato il corpo vissuto, il tempo vissuto, lo spazio vissuto. Il rapporto educativo viene «letto dall'interno» poiché si concepisce l'esistenza umana nella sua essenza come una relazione interumana. Ecco che quindi diverrà prioritario indagare i vissuti, i valori, le emozioni dei soggetti: paura, noia, ansia, insicurezze, certezze ecc. e come questi hanno risuonato nella direzione dell'agire. (p. 41)

È per questo motivo che il focus del lavoro, nel secondo asse, si sposta dal proteggere dai rischi del reale, al proteggere dai rischi di aver evitato la realtà: solo dalla realtà si può apprendere gli strumenti per modificarla. Solo “lasciando che le cose accadano” si può avere accesso ai vissuti e al loro portato emotivo, quindi a un autentico aumento delle autonomie. Il rischio, se valorizzato, non si tramuta in trauma, anche quando avviene un fallimento. Anzi, nel fallimento abbiamo un importante momento di *ri-conoscimento* e di rilancio del progetto.

La seconda connessione si trova con il quarto enunciato: intenzionalità. Tale enunciato si può definire come “propria originaria soggettività” o coscienza intenzionale. Essa è l'*io* per cui si costituisce fenomenologicamente il mondo, il quale è sempre «per me», perché, si può dire che “esiste il mondo” in quanto presente in una coscienza che gli dà senso. La soggettività che *intenziona* è una soggettività donatrice di senso.

Le operazioni che il soggetto compie nel dare un senso a ciò che gli è esterno divengono nella prassi quotidiana operazioni di “valorizzazione” (ibid.): Un individuo si relaziona “all'oggetto” a seconda del valore che ne attribuisce. Conoscere l'attribuzione del valore che una persona dà è in ultima analisi capire come essa sensifica il suo percorso di vita. Ecco che la «visione del mondo» (di ogni persona) viene ad essere ciò che va ricercato per sviluppare il discorso pedagogico, in quanto tale precisa visione è un punto di partenza che non oggettivizza e che riconosce una ineliminabile dimensione di libertà (e di possibile cambiamento) derivante dalla sua connaturata capacità intenzionale (p. 47)

La terza connessione la si può notare con il quinto enunciato: struttura teleologica del sapere. In tale enunciato si espone come l'evento educativo riguardi sempre una costruzione di senso, che miri al cambiamento, per tanto radicata nel futuro, ovvero che trova il suo perché in un dover-essere a cui tendere. Questo porta con sé una componente di *politicalità* in quanto tentare di cambiare l'attuale, lavorando sul modo di donare senso, è lavorare sui rapporti di potere e anche sui vincoli sociali. In particolare, ho scritto:

Ogni autentico rapporto educativo sorge dalla ricerca dell'altro e dal sincero tentativo di avvicinarsi alla «visione-del-mondo-per-sé» ed è “produttore di senso”. L'essere l'uno-per-l'altro impedisce la passiva “trasmissione di contenuti già prefigurati” e non può essere determinato da leggi o prospettive rigide, ma si determina sempre in situazione. Tale situazionalità radicalmente (perché in modo costitutivo) aperta al futuro, al possibile, non può essere mai un'esperienza «sicura» o priva di rischi. Pena perdere la dinamica relazionale di co-costruzione di significato; l'autentica apertura all'altro è aumento reale degli orizzonti possibili a cui si perviene continuamente. Ciò caratterizza un trascendere sempre ambiguo, mai sicuro oggettivamente – altrimenti vorrebbe dire vincolato o reificato – ma fiducioso e ragionevolmente sicuro. (p. 50)

Qui si afferma forte che la *situazionalità* è da dove emerge il contenuto educativo, ovvero ciò che verrà curato, letto e interpretato, insieme all'educatore verso un concreto dover-essere liberatorio. La *situazionalità* è tale solo se non «sicura» o completamente priva di rischi. Il legame qui con l'asse della valorizzazione del rischio è evidente. Il sapere educativo è un sapere liberante, pertanto rischioso, tendente a cedere quote di potere per permettere l'autoaffermazione. Tale asse pertanto è (tra le altre cose) una realizzazione più concreta del quinto enunciato.

3.4 Connessioni con il terzo asse.

Nel terzo asse, *la sollecitudine con l'incontro con la realtà*, si esplica il salto sostanziale che riguarda la pedagogia d'anticipazione dell'impatto rispetto al metodo derivante dalla pedagogia della tutela. Tale discrepanza riguarda l'abbandono dei "livelli minimi" ritenuti necessari per avviare la vita autonoma. Se nella "fase di tutela" si persegue un modello incrementale delle autonomie, nella fase dei neo-maggiorenni si abbandona tale approccio e si attua un contatto diretto con il mondo, promuovendo il protagonismo del giovane.

La connessione principale qui è con il sesto enunciato: progetto. L'enunciato si apre con una precisazione, in cui si afferma che il termine non deve essere considerato come pianificazione, ma ben sì come pro-gettare, ovvero gettare avanti. Già qui si nota una continuità tra enunciato e asse: il terzo asse contraddistingue il passaggio di metodo dovuto dall'aver a che fare con un minore all'aver a che fare con un maggiorenne. Questo passaggio sostanziale della vita personale di ognuno si traduce nella concretezza con la rinuncia ai "livelli minimi necessari" per l'accesso al progetto. Nel pratico quindi la sollecitudine per l'incontro con la realtà è una modalità di progettazione. Si organizza l'intervento attraverso questa nuova postura educativa, la quale viene ad essere il modo più corretto per pro-gettare l'intervento educativo. Per sviluppare cioè un pro-getto che riguardi il futuro del giovane e che gli permetta di realizzare se stesso.

Si legge nell'enunciato:

Il progetto è ciò che unisce possibilità a poter-essere in-tensione verso il ben-essere, che nella concezione fenomenologica è un dover-essere: in quanto intimamente relazionale, l'io fenomenologico è soggetto alle dinamiche di responsabilità. Responsabilità che è per tanto parte costitutiva della libertà razionalmente intesa. Si può dire per tanto che la possibilità acquista una concreta funzione pedagogica quando si traduce in un progetto, storicizzandosi.

(p. 44)

Con il termine progetto qui si intende ciò che unisce possibilità a ben-essere, ciò che rende abitabile, fruibile la possibilità, e che permette che la persona si autodetermini anche attraverso il sostegno dell'educatore. Nel terzo asse si afferma che la sollecitudine all'incontro con la realtà è "un navigare senza meta precisa", chiaramente riferito all'educatore, perché

concede il timone al giovane e si può concentrare sull'immaginazione evocativa di possibili mete da raggiungere. Questo è il modo con cui progettare in maniera fenomenologico-esistenzialista, tenendo una postura *dell'essere-uno-per-l'altro*, non sostituendolo ma affiancandolo nel concreto vivere. Trovando nella realtà in cui si pone il giovane risorse e strumenti per una co-evoluzione interiore di entrambi.

Con questo considero dimostrata l'appartenenza della pedagogia d'anticipazione dell'impatto ad una più ampia corrente pedagogica fenomenologico-esistenziale. Per quanto concerne alle quattro strategie di applicazione degli assi, essendo direttamente derivanti dagli assi stessi è logico dedurre che se gli assi si possono dire fenomenologici esistenziali, di conseguenza anche le quattro strategie saranno definibili nello stesso modo.

Per terminare, invece, le tre direzioni intenzionali: sistematicità, relazione-reciproca e possibilità, riguardano in modo particolare il progetto di intervento. Andrò pertanto ad analizzarle in relazione al progetto nel quale svilupperò la ricerca sul campo, all'interno del prossimo capitolo.

Bibliografia.

- Bastianoni P., Zullo F., a cura di, (2012) *Neomaggiorenni e autonomia personale*, Roma, Carocci.
- Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia.
- Brezinka W. (2014), *Perché la pedagogia va de-scientificizzata* in *Vita e pensiero*, Milano, Vita e pensiero.
- Caronia L. (2011), *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, Milano, Franco Angeli.
- Cateni L., Santi M., Tuggia M. (2018a) "L'autonomia dei giovani in uscita da spazi di tutela, parte prima", in *Animazione sociale*, 323, Torino, GruppoAbele.
- Cateni L., Santi M., Tuggia M. (2018b) "L'autonomia dei giovani in uscita da spazi di tutela, parte seconda", in *Animazione sociale*, 324, Torino, GruppoAbele.
- Cavallera H. A. (2016), *Introduzione alla storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola.
- Conte M. (2016), *La forma impossibile*, Limena (Pd), Libreriauniversitaria.it Edizioni
- Dallari M. (1995), *A regola d'arte: l'idea pedagogica dell'isopoiesi*, Firenze, La Nuova Italia.
- De Giacinto S. (1977), *Educazione come sistema*, Brescia, La Scuola.
- Demetrio D. (1990) *Educatori di professione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Eraclito (2007), *Testimonianze, imitazioni e frammenti*, Milano, Bompiani.
- Galimberti U. (2007) *Dal sapere simbolico al sapere tecnologico*, Carpi, piazza dei Martiri, Sabato 15 Settembre 2007.
- Gallineri M., Naldo W., Tuggia M. (2017) "Non solo un appartamento di sgancio", in *Animazione sociale*, 308, Torino, GruppoAbele.
- Ghilardi M., La Mendola S. (2021) *Le pratiche del dialogo dialogale, scritti su Raimon Panikkar*, Sesto San Giovanni (Mi), Mimesis.
- Heidegger M. (2020), *Essere e tempo*, Milano, Mondadori.

- Husserl E. (1994), *La filosofia come scienza rigorosa*, Roma-Bari, Laterza.
- Husserl E. (2008), *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Milano, Il Saggiatore.
- Iaquina T. (2020), *Nominare il dolore per educare alla sofferenza*, in *La chiave di Sophia*, 11, Mareno di Piave (tv), Nodo edizioni.
- Iori V. (1988), *Essere per l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Laporta R. (1960), *Educazione e libertà in una società in progresso*, Firenze, La Nuova Italia.
- La Mendola S. (2009), *Centrato e aperto*, Torino, UTET Università,
- Marsciani F. (1999), *Esercizi di Semiotica Generativa. Dalle Parole alle Cose*, Bologna, Esculapio.
- Milani P., Ius M., Serbati S., Zanon O., Di Masi D., Tuggia M. (2015), *Il Quaderno di P.I.P.P.I.*, Verona, Cierre Grafica.
- Morin E. (1994), *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Milano, Feltrinelli.
- Munforte G., Bertolè L., Tartaglione P. (2013) *Educare al futuro* Milano, Franco Angeli.
- Promoli S. (2009), *Verso l'autonomia. Percorsi di sostegno all'integrazione sociale dei giovani*, Milano, FrancoAngeli.
- Rella F. (1986), *La battaglia della verità*, Milano, Feltrinelli.
- Scilironi C. (2020), *Lezioni su Essere e tempo di Martin Heidegger*, Padova, Cleup.
- Sini C., Pievani T. (2020), *E avvertirono il cielo, la nascita della cultura*, Milano, Jaca Book Srl.
- Tuggia M. (2020), *L'educatore geografo dell'umano. Accompagnare famiglie con bambini in situazioni di vulnerabilità*, Bari, La Meridiana.
- Windelband Wilhelm (1925), *Storia della filosofia moderna*, Firenze, Vallecchi Editore.

Sitografia.

- Carlo Sini- “Husserl e la Lebenswelt” - lez. 5- @Filosofia e Metodo,
<https://www.youtube.com/watch?v=6RIpi8onciM>
- Martin Heidegger – Gianni Vattimo,
<https://www.youtube.com/watch?v=GCOgMXhOykY&t=2755s>

Capitolo 3: Forma.

1.1 Dove si sviluppa la ricerca.

Ma io vi dico che di ogni parola infondata gli uomini renderanno conto nel giorno del giudizio; poiché in base alle tue parole sarai giustificato e in base alle tue parole sarai condannato. (Mat. 12,36-37)

Per riuscire ad applicare nella realtà quanto detto fin ora, ho sviluppato in collaborazione con una mia collega, Sara Corazzin, un servizio all'interno della nostra cooperativa: Kirikù. Noi ci descriviamo come un gruppo di operatori appassionati di educazione che hanno scelto di creare, aderire e sostenere un'impresa sociale per promuovere benessere e dare risposte educative mirate ai bisogni del territorio in cui opera.

Nata nel 2009, la cooperativa Kirikù mette a disposizione una pluralità di competenze educative in campo familiare, giovanile, scolastico e sociale: gli educatori che ne fanno parte, infatti, provengono da percorsi formativi diversi e da esperienze pluriennali di lavoro con le famiglie, i giovani, le scuole, i territori e i servizi sociali territoriali e specialistici.

La *mission* condivisa in cooperativa è quella di perseguire l'interesse generale della comunità e la promozione dei diritti fondamentali della persona, intesi come capacità di emanciparsi dal bisogno e sviluppando un welfare territoriale (Zamagni S. 2019) con particolare attenzione alle necessità delle famiglie e dei minori. Operiamo in rete con i soggetti del territorio per valorizzare le capacità e i talenti delle persone, delle istituzioni e della collettività andando a lavorare sulle risorse esistenti rispettando le caratteristiche e gli obiettivi dell'individuo, e trasformando le risposte standardizzate in pratiche di “*cura artigianale*”. Crediamo nella relazione come fonte di cambiamento e nella realizzazione di interventi che si basano sui principi della sussidiarietà, della generatività e della corresponsabilità.

Alla base del nostro (nostro in quanto soci) lavoro educativo c'è il riconoscimento del valore della co-progettazione che va oltre alla mera condivisione di obiettivi, metodologie, sistemi di monitoraggio e valutazione. Il pilastro è la personalizzazione che sviluppiamo in ogni progetto: si tende a restituire alle persone libertà intesa come responsabilità; i servizi che

forniamo vengono costruiti a partire dai bisogni, dalle risorse e sulle possibilità offerte dal tessuto locale. Per questo diventa prioritario il confronto costante con l'Ufficio Servizio Sociale dei comuni in cui operiamo. È attraverso la figura dell'assistente sociale comunale, con i vari interlocutori dei Servizi Specialistici e con le persone coinvolte, che sviluppiamo percorsi in cui queste ultime sono partecipi e responsabili del loro percorso di vita, in un confronto continuo con le reali possibilità presenti in quel momento sul territorio.

I principi fondamentali nello sviluppare progetti coerenti con la mission di cooperativa sono:

- *Centralità della persona*¹⁷

La persona va considerata “al centro” di ogni nostro intervento, riconoscendo la sua globalità e le caratteristiche distintive, rispettando la sua dignità personale e tutelandola come soggetto portatore di diritti, di competenze, risorse, saperi e doveri.

- *Promozione della comunità*

È fondamentale incoraggiare la costruzione di legami significativi e generativi con tutti gli attori presenti nel territorio, partendo da quelli prossimi alla persona.

- *Lavoro di rete*

Ogni progetto è pensato in ottica di sussidiarietà ed *empowerment*, creando collaborazione e corresponsabilità con famiglie, istituzioni, terzo settore e altre realtà interessate.

- *Professionalità educativa*

È favorita la crescita professionale e personale degli operatori attraverso un sistema definito di teorie e prassi condivise: approccio ecologico, fenomenologico e ricerca-azione di percorsi specifici di formazione; supervisione interna.

- *Sostenibilità economica*

I servizi e progetti sono pensati e realizzati in un'ottica di efficacia ed efficienza per rispondere ad obiettivi scelti e definiti, attraverso l'utilizzo di risorse pubbliche e private, nonché l'investimento personale dei soci.

¹⁷ Ho lasciato la definizione di “centralità della persona” perché è quella utilizzata dalla Cooperativa. In questa sede però voglio specificare come tale definizione metta al centro l'individuo, anziché la relazione. Il rischio è che si determini una posizione reificante e non dialogica, dove viene preso in considerazione solo uno dei due poli presenti, quello dell'educato/paziente/persona, e non quello dell'educatore/curatore. Credo necessario arrivare a determinare simboli nuovi, che sviluppino una attenzione bifocale rivolta ad entrambi i poli della cura, capaci di considerare come ambito di intervento la relazione che si instaura.

1.2 Progetto “Vadoaviveredasolo”.

All'interno di questa “visione-di-mondo” io e Sara Corazzin siamo andati a ricercare e sviluppare la “pedagogia d'anticipazione d'impatto”, arrivando a proporre un progetto da presentare agli assistenti sociali comunali che si chiama “Vadoaviveredasolo” e che vuole essere l'emanazione pratica della pedagogia di anticipazione d'impatto.

Ecco la presentazione del progetto:

Il progetto per l'autonomia “Vadoaviveredasolo” nasce dal bisogno dei ragazzi che al compimento della maggiore età intendono sperimentarsi in un percorso di autonomia, con l'obiettivo di sviluppare le competenze necessarie per affrontare la vita adulta. Il progetto ha una durata di massimo tre anni, orientativamente dai 18 ai 21.

Il metodo prevede la costruzione con il ragazzo/a di un percorso individualizzato, atto a promuovere e consolidare competenze sociali/lavorative/abitative. Il progetto offre una casa o un aiuto nella ricerca abitativa, oltre che un percorso specifico in cui la persona possa essere vista al netto delle competenze, per accelerare l'incontro con la realtà: l'oggetto di lavoro si sposta dal proteggere dai rischi presenti nella realtà al proteggere dai rischi prodotti dall'averla evitata, non avendo appreso gli strumenti per maneggiarla. In questo modo il/la giovane potrà sperimentarsi nella vita adulta di tutti i giorni con i problemi ad essa connessi, in un'abitazione (condivisa o meno con altri/e) compresa di tutti gli oneri relativi alla libertà che ne deriva.

Tre assi su cui si basa il progetto

- **L'abbassamento dei livelli di protezione prevede:** Passo indietro (o meglio laterale) dell'educatore, soprattutto nell'architetare i percorsi, non indicando quale è il punto di arrivo perché ciò impedirebbe lo sviluppo autentico di apprendimenti. L'essere diversamente tutelante nel rinunciare a occuparsi della quotidianità significa quindi spostare la propria azione verso le ipotesi di un futuro lontano. In questo modo si genera uno spazio vuoto di pensiero, di azioni e di aspettative che è la preconditione per generare capacità o toccare con mano i limiti un tempo nascosti.

Il differente assetto tra chi cura e chi è curato non modifica l'oggetto di lavoro: la cura. Lo apre, piuttosto, a nuove prospettive che rafforzano la dimensione tutelante dell'adulto.

- **Capacità di valorizzare il rischio:** la presenza dell'educatore non è scontata; non ci sono più controlli cadenzati nel tempo, non ci sono automatismi, non si immaginano incontri di gruppo dei ragazzi. L'equipe educativa si muove in modo elastico, coeso e leggero.
- **La sollecitudine dell'incontro con la realtà:** per fare questo è necessario alleggerire gli elementi di protezione, compensati dall'intensità con la quale ai ragazzi è richiesto di stare nel progetto. Avviene quindi una perdita di quote di potere; non c'è più sistema definito a priori ma una piena partecipazione del ragazzo.

Strategie per la realizzazione del progetto

- **Sfruttare il poco tempo a disposizione** significa stare su un dato importante che è la raggiunta maggiore età e la prospettiva della chiusura della presa in carico da parte del servizio specialistico. Per questo il progetto è costruito su questi due elementi, che vanno a costituire l'impianto teorico e operativo dell'intervento.
- **Anticipare il futuro che attende** vuol dire accelerare l'obiettivo, anticipare quel che potrebbe accadere una volta conclusi i percorsi sociali. Coniugare autonomie, realtà e rischio significa pensare l'autonomia come una meta raggiungibile, che non richiede test di ingresso e traguardi misurabili. L'autonomia, infatti, è un percorso inesauribile, un motore sempre in movimento nel trovare il miglior equilibrio di benessere possibile che permetta di ridefinire bisogni, ascoltare domande, acquistare capacità di adattamento alla realtà in costante modificazione. Il vero obiettivo di un servizio che lavori su queste sfide è individuare le basi per avviare un processo che possa sostenersi anche in un futuro, senza il presidio dei servizi. Si tratta, cioè, di combinare le capacità esistenti, i limiti e le risorse, gli apprendimenti possibili e auspicabili, messi

al servizio di una visione del futuro che individui una propria collocazione nel mondo, non esauribile al compimento di 21 anni.

- **Apparecchiare le circostanze dell'incontro:** prevede di lavorare più sul contesto che sul percorso, non sostituendosi o anticipando il bisogno, ma creando realtà-artificiali per produrre spontaneità. È necessario quindi rimanere in un'attesa vigile, diminuendo la distanza tra l'opportunità e la sua fruizione, così da renderla reale e, indipendentemente dall'esito; trasformarla in oggetto di lavoro generatore di nuovi significati.
- **Alimentare pluri-referenze** significa non accentrare il rapporto con l'educatore, ma è un modo di alimentare le autonomie. L'equipe mantiene il raccordo con le differenti aree di intervento, integrandole in un'unica immagine di funzionamento che dia senso alla presa in carico complessiva, lasciando però liberi i giovani di cercare altri adulti di riferimento che possono arricchire la loro personale rubrica di adulti esperti, così da spalmare il proprio bisogno di dipendenza su una platea più larga e di fatto più ricca, solida e intercambiabile.
- **Il sostegno al desiderio generativo** è quella capacità richiesta agli operatori di recuperare quanto il rischio metta in contatto con l'ignoto. Questo significa scoprire competenze nascoste, creare apprendimento attraverso il contatto con dimensioni quali la paura, la passione, e le loro conseguenze. Si tratta di valorizzare aspetti quali l'attenzione, la cautela, le riflessioni; in altri termini la tutela non scompare solo perché perde la sua dimensione di controllo protettivo ma si fa più adulta, più visionaria, più aperta al mondo.

Le Autonomie

Kirikù propone di lavorare su diverse autonomie. Riteniamo che l'autonomia sia un percorso inesauribile, sempre in cambiamento nella ricerca del miglior equilibrio di benessere possibile. Kirikù si propone di offrire un servizio di accompagnamento che sedimenti le basi per avviare un processo che possa sostenersi anche in un futuro, quando i giovani non saranno più in carico ai servizi. Si tratta di avviare un percorso che vada a combinare le capacità esistenti, le limitazioni, le risorse e gli apprendimenti

e di metterli al servizio di una visione individuale della propria collocazione nel mondo anche al di là dei 21 anni. Per questo ragioniamo sulle specifiche autonomie, anziché su un'idea di autonomia globale, andando a modularle, a farle interagire per renderle flessibili e aggiornabili, pronte a ogni cambiamento e all'irruzione della realtà e della società verso l'età adulta.

AUTONOMIA GESTIONALE E SOCIALE: si intende quell'insieme di abilità¹⁸ che riguardano la gestione di sé, la capacità di porsi in modo adeguato rispetto ai vari contesti di vita e dell'aspetto economico (relazionarsi con i pari, con i vicini, con gli estranei; l'attivazione di percorsi e di attività per il proprio tempo libero, la gestione del conto corrente, l'igiene personale, l'appuntamento con il dentista, il fare la spesa, ecc.). L'obiettivo è potenziare, sviluppare e raggiungere un adeguato livello di benessere e di funzionamento per la propria persona, attivare e/o potenziare reti prossimali, nella convinzione che solo andando ad esplorare l'immagine funzionale che emerge dalle varie relazioni poste dal ragazzo, si ottenga una reale "struttura di funzionamento" che coglie tutte le concrete possibilità del giovane, non solo quelle viste dagli educatori.

Le azioni che si metteranno in atto per il raggiungimento di questo obiettivo sono diverse. Per quanto riguarda la gestione personale si guideranno i giovani ad eseguire un costante controllo della propria salute, indirizzandoli verso i diversi servizi disponibili (medici di base, farmacie, dentista, etc.) oltre che al mantenere il contatto con i servizi specialistici dei quali avranno bisogno. Una parte dello sviluppo di questa autonomia sarà dedicata all'implementazione delle proprie inclinazioni sostenendo i giovani verso la gestione del proprio tempo libero (aderendo ad associazioni, svolgendo attività sportiva, partecipando ad eventi culturali). Essi verranno inoltre supportati nella costruzione di relazioni con altre persone (amici, gruppi, vicini). Fintanto che il ragazzo non si sostiene da solo in termini economici, è prevista dal progetto una borsa per l'autonomia nel caso in cui non ci siano altre misure vigenti

18 Utilizzo il termine abilità anziché il più comune competenza perché quest'ultimo ha la propria radice etimologica nel termine competizione, riporto dal dizionario Treccani: competenza s. f. [dal lat. tardo *competentia*, der. di *competere* «competere»]. Trovo che nel termine competenza risuoni un senso "predatorio" poco armonizzabile con la postura dialogica. Per questo ho preferito il termine abilità, riporto dal dizionario Treccani: abilità s. f. [dal lat. *habilitas* -atis, der. di *habilis* «abile»], termine dal senso meno ambiguo.

(quali l’RDC, il diritto allo studio o altri finanziamenti). Tale borsa per l’autonomia è una quota garantita nel progetto e gestita dall’equipe educativa.

AUTONOMIA LAVORATIVA E/O STUDIO: si intende l'acquisizione di competenze rispetto ai comportamenti da tenere nell'ambiente di lavoro, l'organizzazione del lavoro stesso, la consapevolezza rispetto al proprio modo di stare con gli altri in un contesto formale. L’obiettivo è di potenziare e raggiungere l'autonomia economica attraverso l'inserimento lavorativo. L'accompagnamento verso l'autonomia economica prevede un percorso individuale di analisi e valutazione delle competenze dei ragazzi, oltre ad un accompagnamento alla ricerca attiva del lavoro. In questo ambito rientra inoltre l'orientamento eventuale verso il proseguimento dei propri studi, sempre con un'ottica orientata alla sostenibilità e alla scelta di un percorso che faciliti l'impiegabilità futura.

In particolare le azioni che andremo a sviluppare sono:

- Dei percorsi dove attraverso gli strumenti del **coaching e del bilancio delle competenze** si andrà ad aiutare i giovani ad orientarsi verso un percorso di autonomia economica, considerando anche l'eventuale iscrizione universitaria o a corsi professionalizzanti.
- La presenza di un affiancamento educativo che implementa il percorso di accompagnamento lavorativo e/o di studio, attraverso azioni di orientamento, conoscenza, ricerca di informazioni e contatto con attività del territorio.
- Nozioni di metodologie di “Ricerca Attiva del Lavoro” e lo sviluppo di quelle competenze atte a svolgere in autonomia questa attività, nello specifico verranno fornite al ragazzo conoscenze circa gli attuali strumenti di ricerca lavoro (app, portali siti), oltre che quando considerato necessario un accompagnamento presso enti preposti.
- La mobilitazione di tutta la rete dei contatti della Cooperativa Kirikù, dei servizi ma anche quella del ragazzo stesso, se presente.

Qualora il giovane in carico decida di proseguire con il percorso di studi, iscrivendosi all'università, si andrà ad accompagnarlo anche nella gestione degli impegni burocratici universitari.

AUTONOMIA ABITATIVA: Concerne le competenze necessarie per la gestione di una casa: (pagare le bollette, pulizie, in caso di guasto sapere chi chiamare, ecc). L'obiettivo è di potenziare e raggiungere l'autonomia abitativa usufruendo dell'alloggio messo a disposizione da Kirikù o affiancando nella ricerca di una abitazione. Inoltre, si va ad aumentare e a potenziare tutte quelle abilità di gestione dell'alloggio e della vita autonoma.

AUTONOMIA NEGLI SPOSTAMENTI: riuscire a muoversi nel territorio in modo autonomo, attraverso mezzi pubblici (saper prendere un treno e un autobus, controllare le tratte, pagare un biglietto) e l'acquisizione della patente del motorino o della macchina (iscrizione scuola guida, frequenza) e gestione dei mezzi (cambio gomme, revisione, bollo, assicurazione, manutenzione).

Il valore del progetto

Il valore del progetto è:

<u>Descrizione</u>
Valore del personale <i>n. 5 ore x 4,33 settimane x Euro 25,00</i> <i>n. 1 di coordinamento x 4,33 settimane x euro 32,00</i>
Spese per il ragazzo
Spese per l'abitazione
Valore complessivo dell'intervento
Valore complessivo dell'intervento compreso dell'IVA al 5%

Se c'è l'abitazione garantita da altre progettualità o di proprietà:

<u>Descrizione</u>
Valore del personale <i>n. 5 ore x 4,33 settimane x Euro 25,00</i> <i>n. 1 di coordinamento x 4,33 settimane x euro 32,00</i>
Spese per il ragazzo
Valore complessivo dell'intervento
Valore complessivo dell'intervento compreso dell'IVA al 5%

Inoltre, il valore del progetto subisce delle variazioni in base alla situazione lavorativa e/o di altri sostegni economici del ragazzo (Rdc, sostegno economico da parte della famiglia o altri supporti), che vanno a modificare la voce spesa per il ragazzo. L'importo va rivisto in equipe con i servizi sociali trimestralmente dalla data di avvio.

Come si è potuto notare dalla presentazione del progetto, esso è una diretta emanazione della pedagogia d'anticipazione d'impatto, la quale è emanazione di un approccio fenomenologico-esistenziale all'educare.

Tale presentazione è stata inviata tra dicembre 2020 e gennaio 2021 a tutti i comuni con i quali collaboriamo in cooperativa. Alle assistenti sociali interessate, poi, è stata fatta una presentazione più accurata da me e Sara con incontri mirati.

Il primo "percorso" avviato nel progetto "Vadoaviveredasolo" è stato richiesto dall'assistente sociale Maria Barba (il nome è stato modificato per rispetto della privacy) di un comune della provincia di Treviso. È su questo "percorso" che ho svolto la mia ricerca, la quale punta a mettere in luce fragilità, risorse e contraddizioni che emergono nella realizzazione di un percorso fenomenologico-esistenzialista.

2.1 Note metodologiche.

Come metodo di indagine ho scelto di sviluppare un approccio etnografico-*auto*/etnografico alla ricerca. Nella teorizzazione del primo capitolo, al paragrafo “l’oggettività relativa” affermo che:

La metodologia fenomenologica costituisce un accesso scientifico alla realtà, capace di aprire il concetto di scienza: da una postura rigida, causale empirico-oggettiva o astrattamente intellettuale, a una prospettiva che comprenda anche incertezza, immaginazione, silenzio, ovvero lo scorrere della vita vissuta (erlebnis). Tale scientificità può evidenziare “orizzonti di senso” in quanto evita parole che coprono, sanciscono, definiscono, e rifiuta qualunque termine che delimiti il divenire. Per fare questo occorre una «scienza delle cose stesse», così come si danno nel loro apparire alla coscienza; Husserl propone una “scienza delle essenze”. Serve mettere tra parentesi (praticare l’EPOCHÈ) i dati forniti dal senso comune e dalle teorie di ognuno, per cogliere “l’erlebnis”: le esperienze-avventure nel loro darsi autentico-fondamentale. (pag. 24)

Per sviluppare una ricerca in armonia con questo concetto di scienza, sono andato a registrare quello che emergeva nella mia esperienza durante gli svariati incontri che si sono sviluppati nel reticolo inter-organizzativo (incontri di cooperativa, incontri con l’assistente sociale del comune, incontri con la famiglia del neomaggiorenne, incontri col neomaggiorenne, incontri con i coinquilini del neomaggiorenne ecc.) che il progetto “Vadoaviveredasolo” favorisce e sviluppa.

Il progetto è centrato sul neomaggiorenne e sullo sviluppo delle sue autonomie, ma la ricerca ha riguardato cosa ha fatto emergere nel mio esperire l’accompagnamento del ragazzo/a. In modo più puntuale posso dire che la ricerca ha voluto mettere in luce quali riflessioni, pensieri, fragilità e insicurezze emergono nell’educatore che vuole tendere ad un’autentica postura di *essere-per-l’altro*. Per realizzare questo ho registrato l’audio di tutti (o quasi) gli incontri avvenuti nel primo percorso di “Vadoaviveredasolo”, audio che riguardano gli incontri con tutti gli attori presenti nel progetto:

- Neomaggiorenne
- Assistente sociale del comune

- Famiglia del neomaggiorenne
- Servizi specialistici coinvolti
- Coinquiline del neomaggiorenne
- Educatori di cooperativa coinvolti
- Tutor lavoro del neomaggiorenne

questi incontri sono stati poi trascritti, per divenire base testuale sulla quale operare una prima epochè, intesa come sospensione di giudizio che non riguarda il semplice riflettere, ma, una più ampia interrogazione sul mio essere consapevole di ciò che l'evento educativo stava facendo emergere.

Tale "epochè in tensione verso la consapevolezza" ha teso a tre obbiettivi:

1. Autentica analisi esperienziale del vissuto educativo.
2. Emersione di strumenti utili a mantenere nel progetto una postura di *essere-per-l'altro*.
3. Critica e individualizzazione delle "zone problematiche", da intendersi sia come vissuti contraddittori-necessari sia come possibili degenerazioni del percorso.

In sede di scrittura di questo elaborato sono emerse ulteriori valutazioni e considerazioni, le quali non sono frutto di un lavoro in itinere (come le "EPOCHÈ in tensione verso la consapevolezza"), ma di una ricerca di consapevolezza che si è sviluppata in un secondo momento. Una seconda sospensione di giudizio, che è avvenuta mesi dopo i fatti accaduti, ho pertanto registrato tali considerazioni sotto la dicitura "meta-EPOCHÈ in tensione verso la consapevolezza".

A livello pratico ho realizzato un diario di bordo a *patchwork*, in cui ho riportato:

- Discorsi diretti
- Discorsi indiretti
- Messaggi
- Email

Tutto al fine di sostanziare una consapevolezza, la più ampia possibile, che indaghi in modo rigoroso il mio vissuto, il quale si concepisce come espressione di un essere inter-soggettivo, che attraversa un fenomeno complesso come quello dell'educare: fenomeno anche mitico-irrazionale (riguardando gli intimi desideri, paure e *vuoti* di ciascuno, consci e inconsci) e pertanto necessariamente *crepuscolare*. Per finire ho mantenuto i nomi delle istituzioni; anche i tempi sono quelli reali. Viceversa ho cambiato i nomi delle persone

coinvolte (tranne gli operatori della mia cooperativa) e del Comune che ha finanziato il progetto, per essere più libero nel riportare precisamente gli avvenimenti.

3.1 Primo contatto.

Il primo progetto educativo di “Vadoviveredasolo” è stato attivato dal comune di Monzano (nome di fantasia), in particolare dall’assistente sociale del comune Maria Barba (nome di fantasia). Prima si è attivato un “Osservazione Educativa” per il nucleo familiare dei Montana (nome di fantasia) e in seguito all’Osservazione Educativa, è stato finanziato a favore della figlia maggiore: Giovanna Montana il percorso di “Vadoaviveredasolo” per un anno solare.

A febbraio 2021, Barba contatta direttamente il nostro presidente di cooperativa Mauro Gazzola, per presentare una situazione problematica che riguardava una famiglia residente nel suo comune. Tale nucleo familiare era composto da

- Mamma Rita Pezzato del 1957
- Papà Pietro Montana del 1960
- Figlia Giovanna Montana del 2002
- Figlio David Montana del 2007

Entrambi i figli sono stati adottati, sono arrivati in Italia nel 2009 e sono fratelli biologici. Maria contatta Mauro per parlare di Giovanna, la ragazza al tempo della chiamata viveva nella comunità terapeutica “Eidos” con sede a Mestre. Maria è da tempo che segue il nucleo familiare, in modo particolare per le difficoltà che la famiglia ha nel convivere con la prima figlia. Nel racconto dell’assistente sociale, la ragazza ha sempre avuto un rapporto estremamente conflittuale con la madre. Questo, unito ad una diagnosi di disturbo dell’umore, atti di autolesionismo e comportamento descritto come oppositivo, l’hanno portata un anno fa ad essere ospitata nella comunità “Eidos”. Se inizialmente Giovanna era favorevole allo stare in comunità, nel tempo ha però cambiato opinione, tentando varie volte di scappare, spesso con un altro ragazzo ospitato, e nell’ultimo periodo anche in autonomia, tornando a volte a casa dei genitori. La ragazza il 28 maggio 2021 compirà diciotto anni e a quel punto tornerà necessariamente a casa. I genitori sono molto preoccupati perché non sanno come relazionarsi a lei e temono che il suo ritorno a casa possa essere esplosivo per la famiglia.

L’obiettivo dell’assistente sociale nel condividere queste informazioni con Mauro era quello di avere una proposta di progetto, che potesse sostenere la famiglia. Nella sua prima ipotesi vi era quella di attivare un’educativa domiciliare, per accompagnare il nucleo nel difficile momento del rientro della figlia. Mauro propose subito “un’Osservazione

Educativa”, la quale è un percorso che la cooperativa Kirikù attiva ogni volta che viene presentato un caso valutato come complesso. Ora vado a esporre in cosa consiste il percorso “dell’Osservazione Educativa”.

3.2 Cosa è l'Osservazione Educativa.

L'osservazione educativa è un percorso di 60 ore operative in cui una coppia di educatori conosce la famiglia nella sua quotidianità. Tale percorso prevede la realizzazione di una serie di visite, incontri e colloqui con servizi, famiglia, scuola e figure significative del territorio che sono necessari per sviluppare il quadro di valutazione educativa dei bisogni di crescita dei bambini/ragazzi e delle risorse genitoriali/territoriali presenti. In particolare, l'uso di alcuni strumenti specifici permette di facilitare la comunicazione tra operatori e famiglie nell'individuazione dei bisogni dei figli e nella scelta degli obiettivi educativi e delle azioni conseguentemente utili alla costruzione di un progetto educativo condiviso (tra famiglia, educatori e servizi). Il percorso di "osservazione educativa" è fondamentale quindi per garantire una pluralità di punti di vista che generi una base condivisa di lettura del reale, necessaria per un progetto di trans-formazione. "L'Osservazione" mira ad attivare un processo di progressiva consapevolezza da parte dei genitori rispetto ai propri limiti e risorse per quel che riguarda le funzioni genitoriali, in modo da poter proporre un progetto successivo adeguato ai reali bisogni del nucleo, favorendo il più possibile una adesione consapevole da parte loro. Nello specifico l'educatore avrà cura di ricavare degli spazi durante la settimana in cui confrontarsi con i genitori rispetto ai bisogni educativi del proprio figlio utilizzando degli strumenti pedagogici (Eco-mappa, linea della vita, Kit "Sostenere la genitorialità" Milani P., Serbanti S. Ius M., 2013)¹⁹ che favoriscano il più possibile una riflessione su di sé ed una partecipazione attiva nel confronto, a partire anche dall'emersione di ciò che il ragazzo stesso è in grado di esprimere.

Dopo questa prima fase di conoscenza è possibile definire e concordare un progetto educativo realmente trans-formativo.

Il preventivo per attivare questo percorso è stato consegnato la prima settimana di marzo 2021, ad inizio maggio l'assistente sociale di Monzano ci ha comunicato che "l'Osservazione Educativa" veniva finanziata dal comune. Nel frattempo, Giovanna era rientrata a casa ed il clima familiare era rapidamente degenerato. Il 27 maggio 2021 c'è stato il primo incontro tra Mauro, Sara Stramare (educatrice che assieme a Mauro ha svolto il percorso di

¹⁹ Il kit propone più di 200 carte illustrate che educatori, operatori psicosociali, insegnanti, formatori possono utilizzare per arricchire e facilitare attività di sostegno alle competenze genitoriali.

Osservazione Educativa), Maria (assistente sociale del comune) e la famiglia Montata, in cui si è proposto al nucleo il percorso di “Osservazione Educativa” finanziato dal comune di Monzano.

La famiglia ha accettato la proposta e dal mese di giugno al mese di settembre 2021 si è svolto il percorso concordato.

3.3 Cosa emerge dall'Osservazione Educativa.

Sara e Mauro durante l'intervento hanno incontrato:

- Centro di Salute Mentale di Villorba, in particolare la Dottoressa psichiatra Narvalli (nome di fantasia) e l'assistente sociale Franca Dotto (nome di fantasia)
- Il responsabile della comunità di Eidos in cui la ragazza era stata ospite
- Il Consultorio familiare del distretto sociosanitario numero 2 con sede a Quinto di Treviso: l'assistente sociale Enrica Seta (nome di fantasia) e la psicologa Mazzo Francesca (nome di fantasia).
- La nonna materna
- Tutor Lavorativo di Giovanna

Gli incontri con la famiglia si sono svolti generalmente una volta alla settimana, in vari momenti della giornata, e hanno riguardato sia un rapporto diretto educatore-ragazza, che educatore-ragazza-genitori, che educatore-genitori. Riporto di seguito la *visione* che è emersa durante l'Osservazione.

Fin da subito l'immagine restituita sia dai servizi che dalla famiglia rispetto a G. è quella di una ragazza profondamente disturbata, discontinua, spesso preda di agiti violenti sia nei confronti dei suoi familiari, sia verso sé stessa. Questa immagine però non è stata confermata dal rapporto con gli educatori, i quali hanno notato fin dal primo incontro come la ragazza venga trattata come una "bambina"; le regole di casa sono ferree e spesso è difficile capirne il senso al di là della semplice volontà di controllo: la ragazza non può portare in camera il cellulare, si può lavare solo nel bagno al piano terra e lì deve cambiarsi, l'orario in cui andare a letto è alle 22.30 e a quell'ora si deve chiudere la luce. Inoltre, G. viene spesso ripresa su "come fa le cose": il modo in cui piega i propri vestiti, lava i piatti o riordina è sempre ripreso e corretto e tali correzioni unite alle regole sono il motivo principale per cui si innescano i conflitti a casa. I genitori non cercano un confronto con gli educatori per mettere in discussione il proprio comportamento ma cercano dei "complici" che riescano ad adeguare la figlia alle proprie richieste. In particolare, la madre, fatica a lasciare solo l'educatore/trice con la figlia e quando gli viene proposto dei modi differenti di approccio risulta infastidita e poco propensa al dialogo. Se da un lato la

mamma si racconta come comprensiva e tutta propensa al bene della figlia, dall'altro risulta inamovibile rispetto alle aspettative e alla necessità di valutazione dei risultati ottenuti da G.

Le sensazioni che emergono agli educatori, nei primi confronti con la coppia, in particolare con Rita, è quella di una madre che non dà spazio, né alla visione del padre né a nessun tipo di possibile miglioramento per la figlia. Non c'è la possibilità per nessuna autodeterminazione per G.; anche le caratteristiche positive individuate dalla mamma nei riguardi della figlia vengono dette in un senso svalutativo. La caratteristica positiva, ad esempio la sensibilità della figlia, viene nominata in relazione al suo non utilizzo, o al suo utilizzo strumentale verso il padre per ottenere quello che vuole. Di fatto anche le qualità vengono costantemente rilette o come mancanze, o come strumenti di manipolazione della figlia.

Secondo Mauro, il bene materno è “condizionato” dalla risposta della figlia: se riuscisse a rispondere alle attese della madre allora potrebbe essere amata, altrimenti non è degna dell'affetto, e la mancanza d'affetto nelle considerazioni di R. è il motore che deve spingere sua figlia ad adeguarsi. Questa lettura però non veniva riconosciuta da R. come autentica, la mamma percepisce un sincero interesse per la figlia, il quale non si “arrende” di fronte agli sbagli di G. Sempre più per gli educatori, questa postura educativa è l'origine dei comportamenti disfunzionali della figlia, anche perché nel mese di luglio la ragazza in autonomia è riuscita a trovare un lavoro come animatrice presso i centri estivi di Monzano. Il percorso è positivo e la ragazza si è integrata bene sia nel gruppo degli animatori (riferito dal coordinatore del centro estivo), sia rispetto ai bambini. Per i genitori però è un “lavoretto”, qualcosa che non poteva essere per sempre e che in nessun modo è da riconoscere come positivo. Questo modo di leggere il lavoro viene ad essere un momento di rottura tra educatori e genitori: per gli educatori è importante riconoscere il successo della ragazza in quanto uno dei temi principali risulta essere la “tenuta” (intesa come costanza) di G., raccontata come mancante, discontinua; per tanto occorre sottolineare come un successo l'esperienza lavorativa portata a termine. I genitori arrivano a confermare la lettura di Mauro e Sara, ma di fatto nel modo di comunicare e nelle convinzioni *intime* rimane inalterata l'idea che anche in questa esperienza G. sia stata inadeguata.

Mauro arriva a descrivere i genitori quasi come dei “carnefici”; la loro postura educativa è continuamente di imposizione e valutazione sembra come non ci sia spazio per un autentico interesse per la figlia, o per una possibile messa in discussione del loro modo di porsi.

Nel mese d’agosto poi gli interventi divengono, via via, sempre più emergenziali; gli incontri si concentrano sulle litigate appena avvenute e diviene quasi impossibile immaginare un percorso che preveda una trans-formazione genitoriale. In quel periodo emerge anche un lato particolare di G.: molte delle liti nascono dai racconti che la figlia fa alla madre. Le due hanno un legame molto stretto in cui G. racconta tutto a R.: si racconta in ogni tema, compreso quello sessuale. I racconti di G. sembrano soffermarsi in modo particolare sui legami amorosi e sembrano da un lato ricercare l’approvazione, dall’altro cercare di far preoccupare la mamma. Risulta difficile da comprendere come una ragazza di diciott’anni vada a raccontare particolari intimi dei propri incontri (incontri a volte occasionali) e poi si stupisce di come la madre si allarmi. Più si approfondisce il legame più sembra assumere i caratteri dell’ambiguo. Per la madre rimane un dato fondamentale che la figlia le racconti tutto, l’idea di totale trasparenza nei loro racconti è alla base del rapporto di fiducia. Per gli educatori si evidenzia come il loro legame non contempli nessun tipo di “distanza”, né di libertà. G. deve esporre tutto il proprio vissuto, la mamma lo accoglie e lo corregge secondo la propria esperienza di vita. In questa continuità relazionale si determinano le liti più furiose: R. trova intollerabile le esperienze di G., dando spesso dei giudizi svalutanti: *Non è possibile che continui a cambiare ragazzi! Non ti vergogni neppure un po’?; Tu G devi imparare a stare da sola, è inutile che ti appoggi sempre agli uomini, se continui così non sarai mai una vera donna.* Mentre G. sembra entrare nel dettaglio di quello che fa, proprio per esporre ciò che è più lontano dai valori della propria famiglia. Continuando a chiedere di venire compresa e approvata. Il padre spesso assume posizioni mediane cercando di attenuare le posizioni della moglie, però non mettendo in discussione le sue modalità e arrivando sempre a chiedere alla figlia di adeguarsi alle richieste.

Verso fine agosto le liti familiari sono sempre più frequenti, lo spazio di messa in discussione delle modalità genitoriali non si è creato e di fatto l’Osservazione Educativa è una raccolta di sfoghi sia dei genitori che della figlia. In questo il ruolo del fratello è marginale, il ragazzo ha una diagnosi di ritardo medio, con discalculia e disortografia. D. tiene in famiglia

un comportamento obbediente ed assertivo rispetto alle norme genitoriali, il rapporto con la sorella è scarso, spesso il fratello sostiene i genitori.

Pertanto, con l'inizio di settembre si è conclusa "l'Osservazione Educativa" senza esser riuscita a determinare una visione condivisa delle risorse e delle fragilità familiari. Risulta impossibile proporre un progetto di educativa familiare, e il 3 settembre 2021, nell'incontro tra famiglia, educatori e assistente sociale comunale, gli educatori portano l'impossibilità di incidere nel tessuto familiare. Come proposta progettuale viene esposta l'idea di lavorare direttamente sulle autonomie di G. attraverso il percorso di "Vadoaviveredasolo".

3.4 Passaggio a “Vadoaviveredasolo”.

Il progetto “Vadoaviveredasolo” fu da subito accolto da tutti gli attori presenti come unico e ultimo reale progetto di trans-formazione. Nel mese di settembre, servizi, comune e famiglia definiscono un accordo economico sul progetto; ad ottobre si arriva a definire puntualmente gli impegni in questi termini: il comune si impegna direttamente con la cooperativa a finanziare un anno di progetto, la famiglia partecipa alle spese versando al comune una quota di 400 euro al mese. In questo modo il progetto potrà continuare anche se la famiglia ad un certo punto non sarà più d'accordo con il finanziamento.

A livello pratico il progetto prevede:

- Il finanziamento di una borsa per l'autonomia, di 780 euro²⁰ mensili per un anno, da versare direttamente alla ragazza. Tale borsa viene gestita dagli educatori, ed è vincolata alla ricerca-lavoro. L'utilizzo di tale borsa deve essere totalmente rendicontato attraverso gli scontrini, la mancata rendicontazione viene sottratta al versamento successivo. In generale si tenta di spingere il prima possibile all'autosussistenza, per tanto si prevede una riduzione graduale della borsa a partire dal terzo mese, con una sottrazione mensile di 200 euro. Se il beneficiario trova lavoro, tutti i soldi guadagnati vanno sottratti dalla borsa lavoro (ad esempio se guadagna 500 euro verranno versati 280 euro). In caso il beneficiario trovi lavoro e poi lo perda, sarà valutazione dell'educatore capire se la perdita del lavoro è dovuta a condizioni di mercato: in tal caso la borsa può essere riattivata, o per mancanza di tenuta del beneficiario, in questo caso vi è la sospensione dell'erogazione della borsa e la ripresa del versamento deve essere accordata in presenza dell'assistente sociale.
- Il finanziamento per un anno di 5 ore educative settimanali di cui 4 dirette ed una indiretta (documentazione ed equipe) e 1,5 ore di coordinamento settimanale.
- La cooperativa fornisce un appartamento per il beneficiario, con una camera da letto singola in coabitazione con altri coinquilini.

²⁰ 780 euro sono la soglia di povertà per una persona ad unico reddito, secondo i calcoli Istat del 2020, anno di avvio del progetto.

- Il beneficiario non può portare la propria residenza fiscale nell'appartamento fornito dalla cooperativa, solo il domicilio fiscale, in quanto il diritto all'abitare nell'appartamento è vincolato al rispetto di tre norme. Prima: il beneficiario non può essere coinvolto in procedimenti penali. Seconda: non è permesso ospitare a dormire nessuno senza l'accordo con gli educatori. Terza: Il pagamento delle utenze e del canone allocativo deve avvenire in una data massima di 5 giorni dall'emissione della fattura. La trasgressione di queste tre norme prevede la sospensione del diritto all'abitare; la riattivazione di tale diritto va accordata tra beneficiario, educatori e assistente sociale.

Nel mese di ottobre si è individuato Sara Catalano come educatrice del progetto e Alberto Bonesso (io) come coordinatore. Un ultimo punto da chiarire è relativamente all'appartamento fornito dalla cooperativa: nel periodo in questione, tutti gli appartamenti in gestione alla cooperativa erano occupati; il primo che si sarebbe reso disponibile è a Montebelluna (Tv) ad inizio marzo 2022. La coop. si impegna pertanto nella ricerca di un appartamento da fornire alla ragazza, nella zona di Treviso, in caso non si riesca ad affittare nulla il progetto partirà a marzo 2022 nell'appartamento della cooperativa.

Il 25/10/2021 avviene l'ultima equipe tra Mauro G. ed assistente sociale di Morgano in cui si chiariva definitivamente che il progetto viene attivato esclusivamente per G. Montana, (non è pertanto rivolto al nucleo familiare). Il percorso ha prima degli incontri preparatori per la definizione precisa del progetto, il quale partirà dal momento dell'individuazione dell'appartamento, che al più tardi è in marzo 2022.

Il progetto viene finanziato dal Comune con determina numero 287 del 17/11/2021. C'è un passaggio tra famiglia e assistente sociale in cui si chiariscono gli ultimi aspetti tecnici appena elencati e il 17/11/2021 si realizza il primo incontro tra me Sara Catalano, Mauro G., Giovanna Montano, dove vi è l'effettivo avvio del percorso "Vadoaviveredasolo".

4.1 Interrogazione-Ricerca

La ricerca riguarda un periodo di tempo che va da novembre 2021, data del primo incontro mio con la famiglia, fino a maggio 2022. Il percorso vede da novembre a febbraio una fase preparatoria in cui incontriamo la ragazza prevalentemente per definire il percorso, mentre da marzo a maggio, vi è il vero e proprio svolgimento del progetto, in quanto non avendo trovato un appartamento disponibile il percorso è iniziato nell'appartamento della cooperativa, appena questo si è reso disponibile.

17/11/21

PRIMO INCONTRO DI DEFINIZIONE PERCORSO

Presenti: Alberto, Sara C., Mauro G., Giovanna M.

Con questo primo “diario” riporto la trascrizione dell’incontro fatto con G. da parte mia e di Sara e Mauro. Il caso è stato seguito finora da Mauro, attraverso un percorso di “Osservazione Educativa” e oggi avviene la sostituzione di Mauro con l’intervento mio e di Sara. Lo scopo, quindi, è quello di conoscere la ragazza e inserire il progetto sulla giusta cornice teorica di “Vadoaviveredasolo”. Fino a questo momento l’intervento di Mauro è stato quello di raccogliere il bisogno della ragazza dei genitori e proporre al servizio sociale un possibile progetto di autonomia per neomaggiorenni.

Mauro ha fatto da ponte tra varie figure:

1. servizi sociali
2. consultorio
3. famiglia
4. ragazza

armonizzando le varie narrazioni verso una proposta di lavoro sulle autonomie.

Gli obiettivi dell’incontro di oggi sono sostanzialmente tre:

1. passaggio di progetto tra Mauro, figura centrale per l’intervento di “Osservazione Educativa” e me e Sara, educatori di riferimento per il progetto “Vadoaviveredasolo”.

2. Iniziare un percorso che abbia fin dal principio la struttura pedagogica dell'anticipazione dell'impatto, e quindi avviare la relazione nella giusta postura educativa.
3. Raccogliere le informazioni sui prossimi passaggi da fare.

Introduzione:

L'incontro avviene nella sala grande della cooperativa, da una parte del tavolo io e Sara, Mauro è andato ad accogliere la ragazza che arriva accompagnata dal papà. Mauro la porta da noi, e poi esce di nuovo per andare dal papà, infine torna. Nel frattempo, noi iniziamo a parlare con G., ci presentiamo ed entriamo subito nel vivo. Inizio a registrare da quando Mauro ritorna dopo aver finito di far due chiacchiere con il padre.

Impressioni: la ragazza ha sguardo fisso, tono piatto, mi sembra sotto sedativo o molto timida, ma in modo "strano", come se quella timidezza fosse influenzata da psicofarmaci. Non so: sarà il tono piatto, il fatto che non si toglie la mascherina... dice di essere preoccupata da questo appuntamento e di non aver dormito bene la sera prima. Lo attende con ansia, ma dalla prima impressione non sembra così.

M: come stai oggi?

G: oggi bene,

M: bene!?

G: ee era ieri che ero un po'...

M: Abbattuta?

G: no da ieri ho fatto pace

M: di già?

G: e si

A: Voi già vi conoscete già parlatee...

G: (in sottofondo) sì (ridendo)

A: ...dell'amore

M: sì sì, allora perché sono io qua l'esperto (speta ti-rivolto Alberto sottovoce) che sia chiaro, (ironico)

A: no.. come, di amore? (ironico)

M: sì, sì sì, forse sì, allora tu hai conosciuto Sara e Alberto allora, ci sono loro perché, perché IIOO, non seguo i progetti di questo tipo, successivamente per me è impossibile no, ci sarà Sara in particolare...

G: ok

M: che ti affianca in modo particolare su questa cosa, e Alberto, diciamo che è quello che segue un po' tutti

G: che seguirà all'inizio e seguirà Sara

M: bene ti ha già spiegato tutto, ecco, io G la ho conosciuta a giugno,

G: dopo che sono uscita dalla comunità

M:si, che è stata in comunità Eidos, poi...

A: Quindi tu hai fattoo...

G: un periodo di comunità sì..

A: tu mi hai detto 9 anni no...

G:si!

A:... che litigo con i miei

G: Sì! Son nove anni però

A: sei adottata?

G: sì!

A: ok, e sei adottata da che età?

G: dai nove anni

A: ah da quando avevi 9 anni, perfetto

G: 9 anni e nove anni...

M: (ridacchiando) 9 anni e 9 anni che la baruffa...

A: da 9 anni che baruffi, perfetto da quando sei arrivata hai iniziato a baruffare

G: sì

M:(ride)

A: ride

S: ride

G non ride, ci guarda perplessi, poi sembra rilassarsi

A: ok, e la comunità in mezzo, all'adozione

G: eeee, no

A: o prima?

G: no dopo l'adozione, cioè quest'ultimo anno

A: aa ok quindi tu vieni da un anno di comunità!?

M: giusto sì, è tornata a casa, compie gli anni il 28 maggio, non dimentichiamo questa data

A: 28 maggio?

G: ride

A: 28 maggio narenare (cantando sul ritmo della canzone "9 maggio" di Liberato) c'è una canzone napoletana che fa così

M: (contemporaneamente ad Alberto) anche io compio gli anni il 28 maggio

A: ok, ok... allora hai fatto un anno di comunità

G: sì 15 mesi...

A: Come ti sei trovata?

G: mmmmm, (aspirando) male e bene diciamo, perché io... perché mi ha aiutato a cambiare però... diciamo che anche, già facevo autolesionismo da sola a casa

A: sì

G: Però, quello mi ha un po' peggiorata quella parte...

A: La comunità

G: sì

A: ok, quindi, quel tipo di stress di comunità...

G: sì... sì mi ha peggiorata in quella parte... però mi ha aiutato a cambiare in certi aspetti...

A: quali?

G: tipoo, quella di... come direee... di non dare tanto peso a quello che dice mia mamma che mi fa incazzare molto, e scusa il termine

A: vai liberissima, sì sì non ci sono vincoli

G: ok, boh che tipo anche in comunità facevo lavori, anche se già faccio lavori, cercare di aiutare un po' i genitori, però non sempre ci riesco perché diciamo che io di mio non aiuterei miei perché loro non aiutano me, e io non aiuto loro.

A: ok, ok! Per capirci subito, io e Sara non siamo psicologi, ok, no

G fa sì con la testa, mentre parlo

A: non entreremo nell'autolesionismo, vuoi fare una roba, non vuoi farla, a me non interessa niente, a noi quello che è fondamentale è che tu diventi autonoma

G: questo lo voglio anch'io perché son stufetta di dare metà dei soldi ai miei genitori, da quando lavoro

A: attenta diventare autonoma, avrà tutta una serie di cose che dovrai fare

G: sì sì

A: emm... ci saranno delle scadenze in cui decideremo con te, cioè sarai sempre tu a decidere quale è l'obiettivo

G fa sì con la testa entusiasta

A: ma poi l'obiettivo è quello, se tu dice lavoro 40 ore a settimana per mantenermi, poi se non vai al lavoro e perdi il lavoro, è un tuo problema. Capito come? Cioè noi ti tratteremo come si tratta una adulta

G: sì

A: Non sarai più trattata quindi, come... cerco di capirti perché hai fatto, non hai fatto... il problema è se emerge che non riesci a fare una cosa, insieme cercheremo di capire o come aiutarti a superare quella cosa lì o che alternative ci sono magari un percorso psicologico che ti può dare una mano

G: Ma se tipo sto male, sto a casa, perché sto male

A: ok stai male... del tipo che hai la febbre?

G: sì... o ho mal di pancia tremendo, perché io soffro di sinusite; perciò mi viene molto spesso il mal di testa tremendo...

A: la questione è... dipende dal lavoro che hai, cioè, se tu hai, un lavoro che puoi stare a casa, ti fai il certificato e loro son tranquilli bene

G: il lavoro che faccio per adesso non serve il certificato, basta che io avvisi qualche ora prima, anche il giorno prima,

A: e quanto ti pagano?

G: mi pagano... al mese non lo so, però sei euro all'ora

A: quindi è un lavoro vero?

G: sì

A: hai un contratto?

G: sì

A: e loro ti lasciano a casa quando vuoi?

G: allora praticamente facciamo a turno, perché prima facevo tutto io, tutte le settimane, tutti i turni io, adesso c'è una collega, facciamo a turno

M: è apprendistato il contratto?

G: non lo so...

M: è a chiamata?

G: sì a chiamata

M: Quindi non hai il certificato, perché non hai né ferie né malattia, non hai permessi, l'orario non è strutturato

A: quest'anno qui ci serve a capire anche quello che ti puoi chiedere, nel senso che, noi arriveremo a trovare un appartamento e avrai per un anno la garanzia di vivere lì, il prima possibile ti dovrai mantenere, se emerge che non puoi lavorare... perché hai la sinusite o altre robe, la questione è, per dirla chiaramente, o che si va verso la disabilità adulta, quindi c'è un motivo grosso che ti impedisce, o risolviamo sto motivo qui, perché tutti lavorano

G: sì ma anch'io voglio lavorare.

M: l'invalidità civile

A: sì l'invalidità civile, tu vuoi lavorare quindi, il tuo non andare al lavoro diviene il problema da affrontare per aiutarti il prima possibile... così come se il lavoro che trovi non ti piace e ci dici "Sara oh, sto lavoro mi fa proprio schifo", "ok", "lo voglio cambiare", "perfetto", con Sara ci sarà la possibilità di fare un nuovo cv, lei ti aiuterà a cercare un nuovo lavoro, è chiaro che non te lo faremo mollare prima che non hai trovato uno nuovo, perché nella vita adulta tu il lavoro lo molli solo quando ne hai trovato un altro, capito?

G: sì io praticamente dovrei fare anche uno stage, ed il 13 dicembre ho un appuntamento al centro, all'agenzia... non ricordo, perché ho uno stage a Quinto, Stuzzicata mi pare non ricordo e quindi ho uno stage là da fare per lavorare.

A: bene, tu che formazione hai?

G: solo la seconda superiore, ho mollato la scuola

A: ok, ok, ok, e quindi tu di fatto cerchi lavori come cameriera, cassiera, fabbrica cose di questo tipo, e se non sbaglio Mauro mi aveva parlato della possibilità di un corso OSS, quindi nell'andare avanti professionalizzarti per un lavoro verso la cura

G: sì

PRIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

In questa prima fase di conoscenza emerge, a mio avviso, il passaggio da una postura di tutela/protezione ad una postura di anticipazione dell'impatto. L'aver chiarito da subito che:

"A: ok, ok! Per capirci subito, io e Sara non siamo psicologi, ok, no

G fa sì con la testa, mentre parlo

A: non entreremo nell'autolesionismo, vuoi fare una roba, non vuoi farla, a me non interessa niente, a noi quello che è fondamentale è che tu diventi autonoma"

È servito per mettere in chiaro le modalità che caratterizzeranno il nostro progetto. L'aver subito parlato dei gesti di autolesionismo da parte della ragazza mi ha dato una sensazione strana: ho da subito sentito il sapore della "manipolazione". I termini utilizzati e la confidenza con cui G. li usava mi hanno fatto sorgere subito l'idea che la ragazza sia abituata alla comune postura di tutela per cui un bisogno ha in sé dignità e se tematizzo in modo "corretto" (comprensibile nello stile culturale degli operatori) può essere assunto come imm modificabile.

Quello che emerge da queste prime riflessioni è che continuare a mantenere un "codice educativo di contenimento/tutela" non favorisce le autonomie ma sviluppa due reazioni opposte e "non-evolutive" o meglio non autentiche: da un lato aumenta la capacità nei

ragazzi più performativi ad adeguarsi a tale codice evitando loro di affrontare le proprie criticità; dall'altro spinge quei ragazzi non in grado di adattarsi ad agiti che in molti casi finiscono con l'accelerare la chiusura del progetto stesso. (pag. 77)

Trovo che questa riflessione emerga in modo chiaro in questo primo incontro, la ragazza da un lato richiede libertà e vuole essere protagonista, dall'altro porta tutte le sue fragilità come dati imm modificabili:

G: Ma se tipo sto male, sto a casa, perché sto male

A: ok stai male... del tipo che hai la febbre?

G: sì... o ho mal di pancia tremendo, perché io soffro di sinusite; perciò mi viene molto spesso il mal di testa tremendo...

L'idea che occorresse lavorare sul suo malessere non sembrava essere stata contemplata dalla ragazza; la conseguenza di questa nostra postura è quella di entrare subito nel concreto, G inizia ad entrare nella sua quotidianità e nella sua situazione lavorativa attuale. In poco tempo si arriva subito a chiarire le alternative presenti:

A: quest'anno qui ci serve a capire anche quello che ti puoi chiedere, nel senso che, noi arriveremo a trovare un appartamento e avrai per un anno la garanzia di vivere lì, il prima possibile ti dovrai mantenere, se emerge che non puoi lavorare... perché hai la sinusite o altre robe, la questione è, per dirla chiaramente, o che si va verso la disabilità adulta, quindi c'è un motivo grosso che ti impedisce, o risolviamo sto motivo qui, perché tutti lavorano

G: sì ma anch'io voglio lavorare.

M: l'invalidità civile

A: sì l'invalidità civile, tu vuoi lavorare quindi, il tuo non andare al lavoro diviene il problema da affrontare per aiutarti il prima possibile... così come se il lavoro che trovi non ti piace e ci dici "Sara oh, sto lavoro mi fa proprio schifo", "ok", "lo voglio cambiare", "perfetto", con Sara ci sarà la possibilità di fare un nuovo cv, lei ti aiuterà a cercare un nuovo lavoro, è chiaro che non te lo faremo mollare prima che non hai trovato uno nuovo, perché nella vita adulta tu il lavoro lo molli solo quando ne hai trovato un altro, capito

Subito si nominano le due possibili strade del nostro percorso: l'autonomia o la struttura. Da un lato abbiamo il lavoro, dall'altro la restrizione di libertà che è la disabilità adulta o

invalidità civile. Abbiamo subito evocato i futuri possibili, senza celarne uno dei due per incoraggiare l'altro.

M: sì, faceva anche l'animatrice ai centri estivi per tutta l'estate, eh

G: sì, ho lavorato anche come animatrice

M: sì, con le piscine

A: ok

M: sì, con le piscine, no parrocchia... infatti anche il corso O.S.S., ho detto ad Alberto che le iscrizioni per il corso O.S.S. regionale che hanno deliberato ora, le iscrizioni partono il 15 dicembre mi sembra, poi tu Sara sai anche meglio di me

S: sì

M: oltretutto lei se avesse il nucleo da sola avrebbe anche uno sconto enorme perché ci sono vantaggi per chi non ha reddito, è donna, eccetera... ci sono grandi vantaggi per non pagare tanto. Però la questione è questa: la priorità è il lavoro. Se tu riesci a lavorare e anche... perché ti va... la sera o è il sabato o la domenica non lo so c'è il corso O.S.S... so che è un corso che funziona anche il sabato e la domenica, i tirocini... allora va bene... ma se tu per fare il corso OSS non lavori, è un problema

G: no ma io con il lavoro che faccio adesso lavoro fino alle 19 e basta

M: sì sì ma io non so gli orari del corso OSS o di altre cose...

A: bisognerà capire

G: sì, e poi dovrò fare anche la patente per la guida

M: sì, assolutamente. Tutte quelle cose necessarie perché tu possa, il prima possibile, essere indipendente

A: (contemporaneamente) essere autonoma

M: indipendente, cioè... poter vivere in autonomia

A: esatto, e questo progetto farà emergere... intanto ti trattiamo come un adulto

G: ok

A: però sappiamo anche l'età che hai, e siamo qui per sostenerti, capito? Il sostegno va messo lì dove tu hai bisogno, non dove non serve, e lì dove possiamo darlo... non dove... non possiamo, ok? In poco tempo progetti di questo genere fanno emergere le tue risorse e tante volte, quando inizi la tua vita adulta, verranno fuori delle risorse che tu non sai neanche d'avere... te lo assicuro, perché in realtà nella vita hai più capacità di quelle che immagini, ok? Nel momento del bisogno, e verranno fuori anche i problemi, i limiti, le cose che invece ti fanno da ostacolo. Però è chiaro che se fino ad adesso queste cose da ostacolo erano viste dai tuoi genitori, erano viste dai professori, tutte cose vere magari eh...

M: dai genitori-professori... (ride)

G: (ride)

A: dagli assistenti sociali, dagli educatori... tutte cose vere, magari vedevano dei lati tuoi e provavano a difenderti, da queste fragilità

G: sì, loro difendendomi hanno fatto peggio

A: guarda, noi non ti difenderemo. Questo è certo, ok?

G: preferisco difendermi da sola e arrangiarmi

A: perché hai l'età. Perché adesso, con i 18 anni... fin prima non avevi l'età per poterlo fare, e non è...

G: no, anche prima io volevo... anche prima, di mio, mi sono sempre arrangiata... di mio, la mia natura è arrangiarmi

A: sì, noi vogliamo aiutarti in questo. E che nel tuo arrangiarti ci sia un progetto di vita. Che quindi tu non faccia cose, passami il termine, a caso... per cui ti viene voglia, molli il lavoro... ma che tu, se hai un obiettivo, sappia anche portarlo a termine. Perché per fare ciò che si vuole, bisogna conoscere ciò che si vuole. E saperlo valutare. Fare ciò che si vuole non vuol dire... seguire il desiderio del momento, ma riuscire ad avere un programma. Ok? Ben sapendo che è sempre una questione di responsabilità, cioè di rispondere all'altro... La tua parola avrà un peso. Se tu mi dici una cosa io la prenderò sul serio. Se poi non riuscirai a portare a termine la parola che mi dai, sarà un problema. Perché tra adulti, la parola ha un valore. Capito? Così come la mia parola nei tuoi confronti. Mi son spiegato, più o meno?

G: sì sì

SECONDA EPOCHÈ VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Da ora inizia l'analisi del futuro. Una volta determinato in modo chiaro quale sia la postura del progetto iniziamo a concentrarci sul lontano futuro per poi arrivare fino ad oggi, così da far emergere il progetto di vita che metterà in luce quali autonomie la ragazza sente necessario sviluppare.

A: ok. Quindi, se quello che ti ha portato qui è, da quello che mi racconti fino ad adesso, è un certo livello di controllo, no? Un certo livello di decisione, su questo possiamo un po' toglierlo... ti farei tre domande. Dove ti vedi tra dieci anni?

G: certamente in una casa con... una famiglia ee... con un lavoro come maestra di nido

A: perfetto, quindi tu sogni per te, un amore

G: sì

A: un amore generativo, che ti permetta di avere dei figli, che ti permetta di...

G: sì

A: ed un lavoro stabile, e anche raggiungibile, perché maestra di asilo nido è una cosa che in dieci anni si può raggiungere. Sì, non mi hai parlato di diventare la fashion blogger...

G: (ride) no no...

A: ok. Allora su questi tre aspetti che tu mi hai detto ci sono tre punti che noi possiamo immaginare. Il primo è il punto abitativo, quindi saper gestire una casa

G: sì

A: e non è facile

G: c'è da pulire, cose strane

A: ma anche tutta la parte gestionale, io intendo...

G: le bollette

A: sì, fare i contratti per le varie bollette

G: ecco, quelle cose non le so fare...

A: è chiaro, ma su questo ci siamo noi... però come dire, se ti immagini lì, sono tutte abilità che dovremo piano piano implementare... saper distinguere la bolletta dell'Enel, del gas, della luce, sapere come si fa l'attivazione di un contratto... e... sapere come pagarlo... sapere che in una casa la caldaia due volte all'anno va rivista... dovrai... diventare una che gestisce la casa

G: sì

A: ok, e quindi tutta una serie di cose che piano piano proveremo a darti da gestire. Mica tutte addosso. Ma Sara piano piano le farà con te. Le farà lei, ma con te... e piano piano vedrà che tu te le ricordi da fare. Quindi tutto una serie di cose gestionali, no? Avere un plico dove metti via le tue bollette, dove metti via... Il secondo è il tema della famiglia. Se mi parli di famiglia mi parli di relazione. Quindi mi parli di amore. Questo è un tema complicato, nel senso che non necessariamente noi entriamo in questo, ti dico la verità. Però può essere che nell'iniziare la vita adulta... nel tempo... tu senta che hai un po' di problemi nel relazionarti all'altro, ok? Questo spazio è uno spazio che noi accogliamo, ok? Con noi ci puoi parlare... "ho litigato col moroso, ho litigato per questo..." è chiaramente un ambito che noi discutiamo con te, quindi stiamo... lo accogliamo, ne parliamo, e nel caso vediamo che tu... magari insieme ci accorgiamo che ci sono delle fragilità...

G: sì

A: ci sono delle cose che magari fai finire sempre i rapporti... o che cerchi una persona che ha sempre quelle caratteristiche, sparo a caso adesso... per dire cose banali che ci capitano spesso... Eh, quello è un tema per noi che non affrontiamo direttamente ma possiamo aiutarti a trovare uno spazio che affronti quella specifica questione lì. Poi chiaramente noi sul trovare qualcuno adatto... quella è una cosa che riguarda la tua vita personale... e poi c'è la questione della maestra d'asilo. Che per fare la maestra d'asilo in realtà serve un diploma

S: una laurea

A: e anche una laurea

G: ah cavolo

S: sì sì

M: ma sai che ci sono anche

A: dei diplomi che... Sì, quindi capire come arrivare ad un diploma... il punto di come arrivare ad un primo diploma, magari non da subito perché appunto è tra dieci anni... però consegnarti, oltre che una stabilità economica, anche una prospettiva futura che ti aiuti ad orientarti

G: mh-mh...

A: dove ti vedi tra cinque anni?

G: cinque anni già...

A: prima. Sempre maestra d'asilo?

G: sì. E' che la mia idea è sempre stata quella

A: però... se noi immaginiamo tra dieci... tu ne hai diciotto, tra dieci ne hai ventotto, ventinove... tra cinque, ne hai ventitré... possiamo immaginare una via di mezzo... che magari non avrai già dei figli...

G: che vado a convivere con... con...

A: che vivi con qualcuno, magari che... avrai un lavoro, e starai portando avanti gli studi per fare la maestra d'asilo. E tra un anno?

G: tra un anno mi vedo... mhh.... non so... mi vedo... più... libera e autonoma. Quindi... capace di mettere più me stessa e sapere quali sono i miei limiti e le mie capacità. Senza che qualcuno mi sminuisca

A: prova a dirmi qualcosa di concreto

TERZA EPOCHÈ VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Riascoltando l'ultima frase di G:

G: tra un anno mi vedo... mhh.... non so... mi vedo... più... libera e autonoma. Quindi... capace di mettere più me stessa e sapere quali sono i miei limiti e le mie capacità. Senza che qualcuno mi sminuisca

Ho percepito la capacità della ragazza, di intercettare il “desiderio” dell'operatore andando a raccontarsi seguendo gli schemi dell'operatore. Nella ricerca della comprensione del mondo pre-categoriale della ragazza, sembra emergere una personalità magmatica capace ed allenata (dalla postura tipica della tutela) ad entrare in linea con le aspettative dell'operatore. Non credo sarà facile mantenere una postura *l'uno-per-l'altro*, la ragazza sembra abituata a posture reificanti, nella quale però sa stare, tanto che io mi sono accorto solo in un secondo momento della sua abilità.

G: nel senso... mmhm... come si può dire...

A: cioè proprio casa, lavoro... cioè capito, robe

G: cioè sì... stare in un posto in cui son da sola, senza che... l'aiuto di nessuno, e il sapermi arrangiare

A: è tanto. È tanto. Se tu tra un anno immagini di gestire una casa vuol dire che noi in un anno... arrivi ad avere un contratto a tempo indeterminato. Hai un affitto che ti gestisci da sola o in un anno trovi un coinquilino. Ok? E vuol dire che trovi qualcuno disposto a darti una casa a diciannove anni. Che nel nostro territorio non è così scontato. Possibile, ma non così scontato. E che te la gestisci la casa e ti gestisci il lavoro e ti gestisci la macchina. No, lo dico perché... cioè, come tu hai detto le cose prima, sembravano cose intelligenti, utili, posate... capito... Se io però poi immagino l'obiettivo vero, tu stai sognando l'America, capito? Stai... punti tanto in alto perché sei tanto giovane, perché non hai neppure un diploma e non hai la patente. Capisci... Allora, noi ci siamo per un anno e magari riusciremo ad esserci anche per qualcosa in più, ma significa che da subito noi puntiamo a che tu faccia la patente e che tu arrivi ad un contratto a tempo indeterminato in... poco tempo... Dove vuoi vivere, intanto?

G: beh, Treviso...

A: a Treviso, ok, Treviso e dintorni

G: beh sì proprio più... preferisco più in centro che i dintorni... perché così vado con l'autobus dappertutto, autonomamente

A: però è molto costoso il centro

G: sì lo so, lo so già

A: ma Mauro parlava che tu avevi visto... la possibilità di affitto camere a Treviso

G: sì

A: mi racconti qualcosa?

G: tipo su Immobiliare o su Subito si trovano gli affitti di una camera, ho ancora il contatto di uno che mi ha chiesto se volevo che mi affittasse la camera per un mese, due mesi, così... e io ne parlavo... di quindici o venti euro a giorno, a notte

A: e hai bagno e cucina? O hai solo la camera?

G: la camera più il bagno privato

A: e senza cucina

G: e senza cucina

A: che è quello che pensavo io. E dove mangi? Sempre fuori?

G: ehh... no...

A: bel casino... perché sti posti qua esistono sì, te li danno, tic tac, ma ti danno camera con cucina e bagno...

Sara: senza cucina

A: sì, senza cucina...

G: posso informarmi se... trovo qualche altro posto

M: lei ha anche dei parenti a Treviso

A: che ti potrebbero affittare qualcosa?

G: mia mamma ha un appartamento a Treviso, vicino alla stazione

A: ok...

G: però l'ha già affittato a qualcun altro però gli ho chiesto se poteva... in quel caso... darmelo a me, perché ho bisogno di essere più...

A: però capisci che tu chiedi di essere più autonoma a genitori dai quali vuoi... chiedendogli l'appartamento

G: sì però l'appartamento non è proprio di mia mamma, è anche di mia zia e di mia nonna...

A: sì...?

G: perché è diviso in tre parti

M: però non è possibile quello perché c'è già la gente

A: bon, allora non stiamo neanche a...

M: magari gli appartamenti vicino alla stazione costano meno

A: Treviso è carissima

S: eh, un po' sì

A: Treviso è proprio cara, e tu cerchi tra l'altro una singola

G: sì, o anche con coinquilini, perché i miei non sono molto contenti... infatti se vado a vivere da sola non mi pagano niente, perché vogliono che vada a vivere con qualcun altro

A: vabbè no ma questo non c'entra, cioè nel senso che... il nostro progetto poi alla fine saremo noi a trovare la casa, ok? E la troveremo dove la troveremo, e a quel punto ti garantiremo per un anno, più o meno, la possibilità di stare lì. E bisognerà vedere quanto costa l'affitto e quanto spendi di utenze. Tolto affitto e utenze, rimarrà un sussidiario per te... cioè, una cifra. Quella cifra ti verrà data nel momento in cui tu non hai un lavoro. Se non hai proprio nessuna entrata, ecco... se c'è quell'entrata, quella cifra verrà messa da parte per poter portarla avanti, o nel momento in cui perdi il lavoro poter...

QUARTA EPOCHÈ VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Qui emerge come la famiglia di origine voglia intervenire nel progetto, il fatto che compartecipa al finanziamento può diventare un problema per l'intervento stesso. Il fatto (tutto da verificare) che la famiglia sia contraria ad un appartamento da sola è un'invasione progettuale, tipica di una postura reificante che predetermina il progetto, togliendo spazi di autodeterminazione alla ragazza.

M: quante ore fai nel lavoro che hai?

G: otto ore

M: a settimana

G: a settimana faccio... cinquanta ore

M: otto ore al giorno

G: sì

M: oh beh ma allora prendi un bello stipendio te a fine mese

G: sì ma dipende nei casi in cui non mi... in cui mi fanno rimanere a casa

A: cioè?

G: cioè a volte mi ha fatto rimanere a casa perché la sim-box non funzionava

A: ...la?

G: la sim-box... è una specie di... apparecchio che vende delle sim... e... io devo... far... come si può dire... chiedere a dei clienti che vengono all'Unieuro.. di.. magari che sim vorrebbero attivare...

M: che tipo di piano... lei vende i contratti, e il piano delle sim... e c'è uno strumento che lo stampa subito e che dà le sim subito

G: si chiama sim-box per quello

A: certo, certo...

M: maa... ehm... ee... sì sì ma... dovresti prendere ottocento, novecento euro al mese

G: questo non lo so perché il primo mese ho preso cento e quarantasette euro

M: ma non hai lavorato tutto il mese

G: no

M: sì, hai fatto poco... comunque

A: sì, dobbiamo vedere... insomma, se hai uno stipendio di questo tipo chiaramente

M: in caso si pensa al reddito di cittadinanza

A: sì, la questione... le questioni sono due. Noi adesso cominciamo a conoscerti. Faremo tre incontri in cui scriviamo insieme a te il tuo progetto. Il tuo progetto avrà quindi un lato sull'abitare, in cui noi decidiamo un tempo in cui trovarti questo appartamento e che tu ti trasferisca lì. Ok? Un lato sul lavoro, di dove trovarti il lavoro e come aiutarti. Un lato gestionale, quindi per quanto riguarda la tua salute, quindi capire dove hai il medico di base, quando andrai a vivere lì dovrai casomai spostare il medico... e... Il prenderti cura quindi sia della parte della salute da un lato, e dall'altro di tutta la parte gestionale, perché nel momento in cui tu vivi fuori possiamo fare una serie di passaggi per permetterti l'ISEE. Cioè, scusami, il reddito di cittadinanza

G: però non dovrei lavorare per averlo

A: chiaramente non dovresti lavorare per averlo, però...

M: dipende dal reddito del lavoro, eh... nel senso che se guadagni poco

G: perché stavo parlando con dei ragazzi, perché faccio un gruppo terapeutico

A: sì

G: e abbiamo parlato di questa cosa, del reddito di cittadinanza e... ci hanno detto che bisogna non lavorare

A: no, certo

M: dipende quanto guadagni perché se guadagni poco, anche se lavori, ti danno meno reddito di cittadinanza

A: e poi dipende... nel momento in cui ti licenziano, e tu sei già all'interno del reddito, a quel punto te ne danno di più. Quindi può essere che non te lo diano perché chiaramente se guadagni sopra i cinquecento euro, non te ne danno di reddito, ecco... o te ne danno ben poco. Però, se è necessario, insomma... è già una misura... e l'ultima è la questione della patente

G: sì

A: per cui noi, come prima cosa è trovare la casa. Quando l'abbiamo trovata, ok, inizi a vivere lì. Dobbiamo trovare lì vicino il lavoro. Spostarti lì vicino con il lavoro, ok? E lì partirà quindi la questione del lavoro. Contemporaneamente quindi partire subito con il discorso della patente, e trovare i soldi, i finanziamenti per la patente. Lavoro, patente... una volta che c'è la patente dobbiamo trovarti un lavoro a tempo indeterminato. Ecco che c'è il... patente, lavoro a tempo indeterminato... a quel punto ti pagherai tu l'affitto che abbiamo trovato e... se c'è... può essere a tempo determinato o indeterminato, e a quel punto cambieremo gli obiettivi... in mezzo a sta cosa c'è la salute, la gestione economica... quindi la tabella delle spese, farla, darcela una volta al mese, trovarci insieme.. il conoscerci... e il cominciare insieme a progettare la tua vita adulta. Più o meno tutto chiaro?

G: sì

M: io un po' le avevo spiegato alcune cose, ma hai fatto bene

A: sì, per rimettere in circolo le cose, perché sono tante

M: sì, io volevo dire una cosa Giovanna, perché ci sono anch'io qua e volevo... allora, io non gli ho mai parlato di te... cioè gli ho detto dov'eri e cosa volevi fare. Noi vedi, se questo... noi ci siamo conosciuti su questo pezzettino qua, no? Io non gli ho detto niente di tutto questo pezzettino qua. Nel senso che loro... il loro modo di starti vicino e quello da adesso in avanti. Se tu dopo vuoi, con loro, parlare anche di alcune cose è un problema tuo

G: ah ok

M: hai capito? però loro si occupano del tuo futuro. Quindi di quello che succede adesso, oggi. Di quello che è accaduto ieri, a loro, non gliene frega niente. Proprio perché gli interessa... come se fossero due che... siccome ci sono anch'io magari confonde il fatto che, no... hai capito un po' la questione, quindi... ovviamente noi adesso faremo anche un incontro con l'assistente sociale, con i genitori e lei anche presente?

A: sì certo

M: allora anche te, ok, in modo che condividiamo... diciamo che il progetto parte e lo condividiamo in modo che siano...

A: su questa cosa noi dovremo fare un incontro ogni mese con l'assistente sociale. Perché, perché sarà a lei che riporteremo i punti in cui stiamo lavorando e come stiamo lavorando eee... sugli obiettivi.

G: non è che l'assistente sociale è Francesca?

M: la Maria? No, la Francesca sì, dal punto di vista del consultorio. Sì, c'è anche la Francesca ma o forse no, non lo so... C'è la Maria non so se c'è anche la Francesca

A: noi ci rifacciamo all'assistente sociale del territorio, del comune

M: la Maria

QUINTA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Questo passaggio

A: su questa cosa noi dovremo fare un incontro ogni mese con l'assistente sociale. Perché, perché sarà a lei che riporteremo i punti in cui stiamo lavorando e come stiamo lavorando eee.. sugli obiettivi.

È fondamentale per il progetto, mettere al centro l'assistente sociale per poter rendere protagonista la ragazza e legare il percorso al futuro della ragazza.

A: perché è lei che ha fatto partire il progetto, perché è lei che crede in questo e che trova i fondi, ok? Per intenderci. Poi

M: ma non abbiamo incontri con i tuoi genitori, hai capito?

A: non adesso. O magari sì, poi vediamo

M: quell'incontro lì che ci sarà tutti insieme la prima volta perché giustamente, insomma... sono comunque i tuoi genitori e tu inizierai ad andare via di casa, ok, quindi facciamo un incontro che gli spieghiamo questa cosa in modo che anche, hai capito... però dopo noi, loro, non hanno incontri periodici con i genitori

A: cioè se più tu non decidi

M: perché non hanno bisogno, cioè, tu sei maggiorenne, non hanno bisogno... a loro dei tuoi genitori non interessa niente

G: ah ok

A: anzi, in realtà non potremmo... nel senso che se più tu non decidi

M: non possono neanche, perché le robe tue che sei maggiorenne non...

A: te le gestisci tu, e tra l'altro, sarai trattata da adulta ecco, quindi... non è che correremo se... chiaro, se ci sono cose che non funzionano, siamo sempre pronti... però non avremo né quel controllo, né quelle attenzioni, ok?

G: va bene

M: magari non spiegare queste cose tu ai tuoi genitori sennò litigate

G: no no...

A: ok, sì, perché c'è un grosso conflitto... ok, no, come dicevo... ti possiamo chiedere questo... mhh...

G: non parlare con i miei genitori

A: no, ecco, comportati da grande... nel senso, su queste cose qui... beh, non ci siamo detti niente di strano o di che, però è chiaro che se avete dei punti di vista differenti... mhh... questo progetto tu di che, se hai intenzione di iniziarlo, ti piace e non vedi l'ora di iniziarlo... noi divideremo quello che c'è da condividere che sarà gli obiettivi che ci siamo dati nei prossimi quattro incontri, in cui entreremo... la casa, dove la vuoi, come la... dobbiamo cercarla, entro un tot di soldi, allora iniziamo ad andare a vedere qui e lì... hai capito, operativamente ok... il lavoro, dov'è... perché tu a Quero (intendevo Quinto di Treviso) vai a lavoro?

G: no, a Paese

A: ah ok, perché Mauro ha detto che venivi da Quero

S: ma dove abiti adesso?

G: a Monzano

S: ah, da Monzano a Paese, ok

A: e a lavoro ti portano i tuoi?

G: no, vado in bici

A: vai in bici, quindi poi sarà da trovare un'abitazione che ti permette di essere vicina a Paese

G: sì, ho cercato anche vicino a Paese

A: se noi la troviamo a Paese?

G: mia mamma dice che basta che non sia tanto vicina a casa loro

A: no ma... non c'interessa questo, non chiediamo a loro questo, ok?

G: sì

A: Lo chiediamo a te, quindi te non riportarmi più

G: se è a Paese va anche meglio, così non serve che prenda autobus, non serve che spenda soldi per i biglietti

A: perfetto, perfetto... ok... eee... Paese... è ben collegato a Treviso

S: sì!

G: anch'io con l'autobus, con l'11...

S: esatto sì, c'è l'11

A: ok, ok... perfetto... quindi potremmo cercare a Paese. Possiamo trovare un affitto a Paese

G: sì, perché io lavoro alla Castellana

S: sì...

A: tu conosci?

S: sì sì, certo

A: perfetto... perfetto... eee... mmh... dai, dimmi un po' cosa ti pare del progetto

G: figo!

A: ok... ti sei trovata bene? Più o meno?

G: sì sì

A: io a volte sono molto diretto sai, ma è perché

G: meglio, meglio...

A: perché ci capiamo prima, capito, senza tanti

G: piuttosto che ci giri tanto intorno

A: ti dico quello che posso fare, quello che invece farò più fatica e spero che anche tu riesca in poco tempo, in maniera trasparente, ecco.. poi il lavoro operativo sarà fatto soprattutto con Sara, ok, quindi io ci sarò le prime quattro volte e poi magari vengo con l'assistente sociale, vengo se succede qualcosa di bello, che magari nel momento in cui trovi il lavoro, prendi la patente, ste cose qui, se facciamo una festa, ecco, ci sono più che volentieri... anche se ci sono problemi eh, per l'amor del cielo, però poi il lavoro lo farà Sara

G: ok... ma... entro quando si potrà...

A: adesso ci troviamo la prossima settimana, dobbiamo iniziare... nel giro di dicembre averci incontrato quattro volte e per Natale, poi parte la ricerca casa... quindi... la ricerca casa deve partire dalla... da dicembre

G: quindi dovrei aspettare dicembre

A: noi la casa non l'abbiamo

G: ah ok

A: noi forse avremo una casa qui a Montebelluna ma diventerebbe poi

G: più pesante

A: scomodo per te

G: sì

A: e non l'abbiamo ancora, forse l'avremo da gennaio. La casa la dovremo trovare, dovremo fare il contratto, ok? Quindi non è tac, ok? Noi la troviamo, le ore ci sono per la ricerca e tutto, però bisogna trovarla, fare il contratto d'affitto che sarà a nome nostro. Ci saranno due regole

G: sì mi ha già detto Mauro, che non posso avere ospiti durante la notte

A: e non puoi avere... pendenze penali

G: ah ok

A: quindi spaccio

G: non spaccio

A: consumo di sostanze

G: non faccio uso di sostanze

A: brava, questo ce lo dicono tutti quanti (ride) giustamente

G: no sul serio, non faccio uso di sostanze, perché l'ho promesso

A: ok...

G: ee...

A: (ride) promesso, fatto giurin giurello!

G: no no, l'ho promesso a mio padre perché è morto... di quello...

A: aah, ok, questa è una cosa significativa

G: sì, quindi l'ho fatto per me ma anche per mio padre per dargli un valore

A: certo... adesso l'esperienza del suo percorso, certo... no, ok, però ti dico quali sono le regole. È chiaro che se domani hai la macchina e prendi una multa, non è che perdi la casa per una multa, ok... Se però fai ricettazione, quindi compri roba rubata e la vendi

G: no no no...

A: cose di questo tipo, penali... perdi il diritto all'abitare. Questo è per capirci. Se... mhh... strutturi un'attività criminale che va sul penale, questo è perché... perché questo servizio è rivolto a tanti ragazzi, non solo a te, ok? E alcuni ragazzi ci vengono dal penale minorile, altri ci vengono dai genitori normali, altri dalla... psichiatria, altri da percorsi altri ancora, capito, quindi noi le cose le diciamo a tutti, ok? Magari a te non ti passerebbe neanche per l'anticamera del cervello di comprare e vendere roba rubata, ad altri invece ci si sono mantenuti fino a ieri, perché la vita è dura, no?

G: sì, capisco... perché ci sono vissuta anch'io in quelle situazioni

A: hai capito, è dura campare... e c'è chi campa come può, quindi ti dico... non è il problema della multa. Non è che se prendi un autobus senza il biglietto perdi la casa, a noi non ce ne frega niente, paghi la multa, affari tuoi... ok? Anche qui... queste cose qui a noi non ce ne frega niente

G: ah ok

A: niente. A noi ce ne frega che tu vada a lavoro e che riesca a lavorare. A noi ce ne frega che tu riesca a pagare le bollette, che sappia risparmiare, che sappia attivare un contratto, che se ti trovi che se si stacca la luce sai dove andare a guardare, che se stai male sai chiedere aiuto, ok? A noi c'interessano queste cose qui. Che se ti fa schifo il posto di lavoro comunque ci vai e impari a cercarne un altro

G: sì

A: poi... tradisci tuo moroso, ne hai tre, ne hai uno, ne hai quattro... sono tutti affari tuoi... non ne hai nessuno, hanno una donna... son tutte cose che a noi... l'importante è che tu stia

bene. Nel momento in cui ci dici “no, però, per me è un problema...” ma allora diventa un problema qualsiasi cosa che tu ci dici che è un problema. E’... questo. Il centro è farti diventare adulta. Basta...

G: ok

A: quindi, per darci un tempo, adesso ci diamo un altro appuntamento... nel prossimo appuntamento cerchiamo d’entrare invece su quelle che sono le abilità, quindi di fatto si parte dall’area abitativa. Noi raccogliamo cosa sai fare, ok... cosa hai bisogno e qual è il primo obiettivo. Il primo obiettivo sarà quindi trovare una casa, probabilmente... il risultato atteso, le azioni che chiediamo da fare a te, e le azioni che facciamo noi. Quindi ci sono delle cose che... tu dici “ok, questo lo posso fare: posso ogni giorno sfogliare e inviarti, posso, posso posso...” noi invece facciamo quest’altro. Perché... Eh, sarà questo, tiosterremo nelle cose

G: ok

A: l’area lavorativa, che più o meno già hai un lavoro. Capire come tenerlo, come strutturarlo, come fare in modo che sia un lavoro che ti porti a... un contratto pieno... l’area gestionale, tutta la questione delle bollette, tutta la questione del reddito, cioè... di...

G: avere il reddito, cosa?

A: reddito intendo... tu prendi ottocento euro, poniamo... capire come spenderli. “Allora duecento li metto via, allora vuol dire che me li segno, uso questa tabella, uso quest’altra, uso quest’app, voglio arrivare in tre mesi a risparmiare tot perché dovrò pagare...” perché domani dovrai metter via i soldi per la patente

G: sì

A: bon, fatta la patente, metti che va bene, dovrai comprarti una macchina... assicurazione, quindi dovrai sapere che ogni sei mesi c’è l’assicurazione, cambio gomme, revisione... tutte queste cose qui che dovrai gestire tu e quindi dovremo costruire un sistema, insieme con te, che ti permetta di averle sotto controllo

G: ah ok

A: ok, questa è la gestione del reddito e infine la salute. Area salute, significa... guarda, te lo dico molto francamente, per le donne sono soprattutto due: dentista e visite ginecologiche. Che almeno una volta l’anno è importante che tu faccia. E la terza è avere un medico di base vicino

G: ok

A: quella facoltativa e che spesso tanto facoltativa non è, è il supporto psicologico. Perché noi non lo facciamo

G: ce l’ho già, e vado già dalla ginecologa

A: perfetto, perfetto...

G: la ginecologa mi ha fatto mettere un impianto per non... anche quando ho rapporti...

A: un anticoncezionale?

G: sì, perché prima prendevo la pillola però... non... non andava tanto bene perché ci sono degli contraddizioni, dei... come si dice

S: degli effetti collaterali o controindicazioni?

G: controindicazioni, sì, quello... quindi ho fatto bene a scegliere questa cosa da mettere nella pelle

S: ok...

A: però va monitorata

G: sì, ogni tre anni devo cambiarlo

A: ah ok, e tu quando ce l'hai non sei mai fertile

G: no

A: ah ok, perfetto... e lei comunque ti controlla... però sta roba qui non ci sarà più tua mamma, no? A dirti "vai dalla ginecologa"

G: no no infatti, tra l'altro il numero della ginecologa ce l'ho, devo chiamarla al più presto per fare una visita

A: ecco, e avere in testa... che... più o meno, non so, a febbraio, sai che si fa un giro dal dentista e si fa un giro dal ginecologo

G: dal dentista non ci sono mai andata

A: e bisogna iniziare ad andarci

S: eh sì

A: nel senso che prendersi cura dei denti per un adulto è importantissimo, perché se inizi ad avere problemi lì sono soldi, ma soldi veri, che vuol dire che devi fare debiti, e robe per gestirle...

G: ho già le gengive... dovevo andare dal dentista, però i miei non mi hanno mai portato... perché dicono che non hanno le vitamine... ma ho le gengive che mi sanguinano sempre quindi dovrei andare a farmi vedere

A: perfetto. Quindi da tenerlo a mente che... lo troviamo lì dove... però tutto questo secondo me parte nel momento in cui troviamo l'appartamento, perché a seconda di dove troviamo l'appartamento ci muoviamo anche per tutte le altre cose, per la scuola guida, per... dentista, e per aiutarla...

S: sì, certo...

A: perfetto. Prendiamo un appuntamento con te allora

G: il 26 ho appuntamento con la neuropsichiatra e il lunedì ho il gruppo terapeutico

A: cos'è il gruppo, cosa fate, cosa parlate

G: mi ci ha portato la psicologa per fare un gruppo con altri ragazzi

A: della tua età

G: no, sono più grandi

A: ti trovi bene?

G: sì, mi trovo bene. Tipo vado là per parlare dei problemi con i nostri genitori, o problemi vari che ho come... l'autolesionismo, l'autostima... momenti che ci aiutano

A: ok, ok... eee... facciamo per la settimana del 24? Alla sera sempre? La prossima volta ci concentriamo sulla parte abitativa così possiamo già mettere in moto la ricerca casa, partiamo dalla parte abitativa, tiriamo giù dei dati e iniziamo a darci le azioni da fare in modo che Sara possa già partire

G: sì

S: sì

A: ci scambiamo i numeri?

FINE

SESTA EPOCHÈ VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Questo primo incontro è servito a conoscere Giovanna ed introdurla alla nuova progettualità. La ragazza mi è sembrata estremamente attirata dal nuovo progetto, da sottolineare però che l'evento mi ha lasciato più ottimista rispetto a quando ho dovuto riascoltarlo per trascriverlo. Nella fase di riflessione è emersa in me uno stato di "sconcerto" simile alla paura, mi è apparso come che la ragazza si fosse "adattata" al nostro discorso. Rimango però fermo nella convinzione che il progetto servirà ad andare a lavorare nelle reali autonomie.

Per quanto riguarda il prossimo incontro sarà importante:

1. Concentrarsi sull'abitare e su dove cercare la casa
2. Ribadire la centralità del lavoro e di come questo sia la chiave per la vita autonoma
3. Fare emergere vari futuri possibili, in modo da radicarsi sul domani e cominciare a tessere le azioni utili al raggiungimento dell'autonomia.

META-EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Nella sistemazione di questo primo incontro, avvenuta una volta conclusa la ricerca, sono emersi due temi che durante il progetto risultavano meno chiari:

1. Giovanna può essere definita come una "diagnosticata esperta", scrivo nella mia prima EPOCHÈ: *"I termini utilizzati e la confidenza con cui G. li usava mi hanno fatto sorgere subito l'idea che la ragazza sia abituata alla comune postura di tutela per cui un bisogno ha in sé dignità e se tematizzo in modo "corretto"*

(comprensibile nello stile culturale degli operatori) può essere assunto come immodificabile.” (pag. 128)

Il punto mi sembra cruciale oltre che per l’aspetto che evidenziava anche perché, mette in luce come la ragazza maneggia il sistema simbolico degli "esperti" per interpretare la sua vita, il suo agire. Il che significa, anche, che ha assunto le designazioni, le stigmatizzazioni, gli etichettamenti tipici del "sapere esperto". Quindi aggiungerei a quanto scritto nella prima EPOCHÈ, che è possibile che G. ci stia manipolando, ma soprattutto sembra prigioniera del sistema di de-finizione che domina la sua vita: e come ogni de-finizione, non viene lasciato spazio alla trasformazione.

2. Posso affermare che tutte le mosse comunicative di questo incontro sono state di carattere informativo/tipizzanti e con elementi di valutatività. Scrive La Mendola S. a proposito delle interviste informativo/tipizzanti:

Sono informative quelle domande che, come dice la parola stessa, mirano a raccogliere singole informazioni. Sono domande alle quali, in genere si può rispondere con una semplice parola «si», «no», «Giovanni», «ieri», «molto», «2.500», «disastroso», «nessuno»... Risentono di un modo di procedere nell’interazione che richiama molto la dinamica dell’intervista con questionario, non inducono a costruire una narrazione, ma ad esaudire al minimo le richieste dell’intervistatore facendo cadere immediatamente il filo del racconto. (La Mendola, 2009, p.6)

Continua poi, alla fine dello stesso capitolo:

Per questo, puntare direttamente alla raccolta di informazioni è controproducente. Da un lato, innesca una dinamica del tipo botta e risposta, ovvero un’interazione che non induce alla narrazione, al racconto di sé. Nella nota legata a racconto di sé specifica: Ciò si vede a colpo d’occhio nella stampa della trascrizione dell’intervista [...] da quante righe sono occupate dalle «domande» dell’intervistatore; se queste sono pari o quasi a quelle dovute alle risposte, possiamo certamente dire che, in quel caso, abbiamo proprio costruito l’altro come un informatore, un fornitore di notizie. (Ivi, p.31)

Partendo proprio dall'ultima citazione posso affermare che la trascrizione del primo incontro riporta i caratteri dell'intervista non dialogica. Si apre necessariamente un momento riflessivo rispetto alla conduzione dell'incontro. Provando a problematizzare quanto avvenuto, posso mettere in luce un primo punto difensivo rispetto l'operato: l'incontro sopra riportato non è un'intervista, non voleva essere una *“danza dialogica”* da cui far nascere una conoscenza. L'intento esplicito era propriamente quello di informare rispetto al progetto *“Vadoaviveredasolo”* e porre alcuni limiti che riguardassero la costituzione del progetto. Limiti che caratterizzano la nuova postura della pedagogia d'anticipazione dell'impatto, la quale ammette il rischio per rendere reale il protagonismo del ragazzo. Detto questo però in alcuni passaggi come:

A: quindi è un lavoro vero?

G: sì

A: hai un contratto?

G: sì

A: e loro ti lasciano a casa quando vuoi?

G: allora praticamente facciamo a turno, perché prima facevo tutto io, tutte le settimane, tutti i turni io, adesso c'è una collega, facciamo a turno

M: è apprendistato il contratto?

G: non lo so...

Oppure:

G: sì... si mi ha peggiorata in quella parte... però mi ha aiutato a cambiare in certi aspetti...

A: quali?

G: tipo, quella di... come diree... di non dare tanto peso a quello che dice mia mamma che mi fa incazzare molto, e scusa il termine

Appare chiaro ci sia stato come minimo poca cura del domandare. Ci siamo posti come degli intervistatori che catalogavano informazioni, o peggio

disattenti alle risposte. Il nostro intento di porre la relazione in una postura nuova è scaduto nella non-cura del conoscere. L'intervento progettuale nostro teorizza una co-conoscenza del mondo che si svilupperà durante il progetto, nelle esperienze che l'educatore attraverserà con il neo-maggiorenne. L'attenzione alla pre-determinazione di uno spazio dialogico attraverso una precisa postura educativa che si svilupperà poi nel progetto, ha fatto perdere il qui e ora, sviluppando il paradosso che un progetto che si vuole dialogico inizia con un incontro informativo /tipicizzante.

Occorre prendere coscienza che va affinata le modalità di presentazione e proposta del progetto. Credo sia possibile sviluppare degli incontri preparativi che da un lato chiarifichino il reale protagonismo del ragazzo e le concrete possibilità del progetto; dall'altro però mantengano un incontro aperto e non reificante.

Per finire riporto un punto che non costituisce di per sé un tema ma con il "senno di poi" credo sia un elemento che sia stato di blocco per il progetto:

A: te le gestisci tu, e tra l'altro, sarai trattata da adulta ecco, quindi... non è che correremo se... chiaro, se ci sono cose che non funzionano, siamo sempre pronti... però non avremo né quel controllo, né quelle attenzioni, ok?

G: va bene

M: magari non spiegare queste cose tu ai tuoi genitori sennò litigate

G: no no...

A: ok, sì, perché c'è un grosso conflitto... ok, no, come dicevo... ti possiamo chiedere questo... mhh...

G: non parlare con i miei genitori

A: no, ecco, comportati da grande... nel senso, su queste cose qui... beh, non ci siamo detti niente di strano o di che, però è chiaro che se avete dei punti di vista differenti... mhh... questo progetto tu dì che, se hai intenzione di iniziarlo, ti piace e non vedi l'ora di iniziarlo... noi divideremo quello che c'è da condividere che sarà gli obiettivi che ci siamo dati nei prossimi quattro incontri, in cui entreremo... la casa, dove la vuoi, come la... dobbiamo cercarla, entro un tot di soldi, allora iniziamo ad andare a vedere qui e lì... hai capito, operativamente ok... il lavoro, dov'è... perché tu a Quero (intendevo Quinto di Treviso) vai a lavoro?

Qui emerge un nodo legato alla nostra direttività; dall'osservazione educativa in poi abbiamo creduto possibile un intervento che potesse svincolare il legame Giovanna-Rita, perché ritenevamo impossibile intervenire direttamente sul legame stesso. Ora però questa richiesta proviene da noi ed è di per sé destinata a fallire, in quanto copre con una indicazione dall'alto la possibile trasformazione delle dinamiche con i genitori. Trovo il punto ancora molto ambiguo, da un lato sento che era destinato al fallimento questo tentativo, dall'altro trovo giusto aver provato a sciogliere il legame mamma-figlia...

SECONDO INCONTRO DI DEFINIZIONE PERCORSO

Presenti: Alberto B., Sara C., Giovanna M.

A: allora, ok... mettiamo qua, la mia voce si sente forte, la tua un po' più debole... e pensa l'altra volta Sara non ha mai parlato, ha detto solo due sì

S: ho detto solo due sì?

A: sì!

S: eeh vabeh ma perché era giusto dare spazio a voi... vecchi... (ridacchia)

A: sì perché in effetti io e Mauro siamo parecchio timidi...

S: sì...!

A: e quindi... sì, facciamo fatica a prenderci...

S: ...sì, la scena!

A: (ridacchia)... ok, allora... adesso entriamo nel merito dei tre obiettivi... cioè... mh... le cose da mettere in chiaro sono sostanzialmente tre. Questo progetto serve per sostenerti alle autonomie, come dicevamo la volta scorsa. Lavoreremo su obiettivi, quindi ci daremo delle azioni concrete, questa è la prima cosa. La seconda cosa è che prima possibile tu ti devi mantenere

G: mh-mh

A: e che quindi questo progetto che fa da cappello, e può garantire per te un affitto, le bollette...

(Telefono che vibra in sottofondo)

G: scusate è mia madre, le dico che sono andata via

A: certo, certo... ah non gliel'hai detto?

G: eh, l'ho chiamata ma non ha risposto. Pronto?

Madre di G. al telefono: ciao

G: ciao mamma, sono a Montebelluna

Madre di G. Al telefono: sono venuti a prenderti prima allora?

G: sì, ti ho chiamato per quello

Madre di G. Al telefono: eh lo so ma io ero in terapia non potevo risponderti

G: ok

Madre di G. Al telefono: eh ascoltami, hai portato via le chiavi?

G: sì

Madre di G. Al telefono: ce le hai tu?

G: sì

Madre di G. Al telefono: ok allora... ci sentiamo dopo

G: va bene ciao

A: ok!

G: scusate

A: ma scherzi

S: figurati

A: il secondo è quindi che tu arrivi a mantenerti il prima possibile ee... non utilizzando la borsa che verrà utilizzata nel momento in cui magari dovrai cambiare lavoro, o ci saranno tuoi momenti di fragilità

G: mh-mh

A: e il terzo è che questo progetto riguarda il Comune, cioè è finanziato dal Comune. Ed ha un anno.

G: quindi dopo un anno sono scoperta quindi meglio che cominci prima a.... ad essere autonoma

A: assolutamente e in quest'anno sarebbe importante capire insieme qual è l'equipe. Cioè, noi con Sara ci troveremo una volta al mese con anche l'assistente sociale del comune e... se c'è stata una comunità dovrebbe esserci anche un consultorio, no?

G: penso di sì

A: come ti sei trovataaa... mh, cioè, è importante che magari ci sia anche il consultorio... l'assistente sociale del consultorio per questa prima fase?

G: mmh, prefer... non ci fosse nessuno di quelli che c'erano nella comunità

A: come?

G: preferirei che non ci fossero quelli che mi hanno seguito in comunità

A: ah, allora, la comunità non c'entra

G: no no... anche se ci fosse il consultorio... l'assistente sociale, comunque...

A: non la vorresti

G: no, perché non mi ha aiutato per niente

A: perché lei ha spinto tanto sai per avere questo progetto

G: sì ma ho dovuto anche insistere anch'io... perché lei non si dava da fare tanto

A: ok

G: perché mi ha... mhh mandato dei... mh soldi... con scritto... e anch'io ho firmato una cosa per... di fare in modo di partisse la cosa e quindi non mi sento tanto aiutata da lei

A: ok, ok... eee... ne riparlamo, sento anche Mauro. Perché Mauro diceva: è importante che ci sia perché in realtà se starà per finire il progetto andando avanti, e il consultorio dice no è importante che duri altri sei mesi o qualcosa del genere, la figura del consultorio può essere centrale

G: ah ok, allora va bene

A: hai capito in che senso

G: sì

A: se non c'è, noi sappiamo che dura dodici mesi, dodici mesi stop

G: mh-mh

A: non che se c'è magari... cioè, magari se c'è succede la stessa roba... però, ne parliamo con Mauro che lui ha più in testa questo livello qui... eee... decidiamo insieme insomma però, sicuramente l'assistente sociale e voi due

G: ok

A: eee... ci sarà quindi poi un prossimo incontro in cui ci saranno anche i tuoi genitori, credo

G: sì

A: che è quello di avvio progettuale... eee... che adesso Mauro troverà la data, in cui ci diciamo i primi obiettivi. I primi obiettivi sono trovare questo appartamento, insieme, che iniziamo già adesso

G: sì

A: avviare quindi un alloggio con Kirikù nel quale tu entrerai e ti prenderai... e allora... le azioni, allora, il primo obiettivo che noi ci diamo è trovare un appartamento insieme

G: sì

S: obiettivo uno

A: sì, trovare un appartamento insieme ci diamo un mese... intanto, poi rivalutiamo, però il prima possibile. Se riuscissimo anche a partire per prima di dicembre a te andrebbe bene?

G: va benissimo

A: no di dicembre, scusami, primi di gennaio... prima delle ferie di gennaio... perché ora che lo troviamo, che facciamo il contratto, attiviamo le utenze... acqua, luce, gas, ste cose qui... ci vuole un po' di tempo, ok?

G: ok

A: però prima è

G: meglio è

A: meglio è, perfetto. L'azione che fa... che può fare la Sara è... quindi, risultato atteso è trovare un appartamento

S: è l'obiettivo o è il risultato?

A: l'obiettivo è... la vita autonoma

S: quindi il risultato atteso è trovare l'appartamento

A: sì. Anzi, sai che... cioè... discutiamone, perché siamo qua anche un po' per discutere. Noi potremmo darci come primo... eee... sì, è iniziare la vita autonoma e il risultato atteso è trovare un appartamento a Paese, ok? Le azioni quindi che saranno sono quelle di ricerca a Paese di appartamenti sfitti sotto i 500 euro. Già arredati magari

G: sì, questo è arredato
A: benissimo. Cosa può fare Sara. Andare in cerca in agenzie di collocamento
S: eh, di collocamento...
A: agenzie di abitazione
S: allora... sì
A: tu invece, giovane, cos'è che puoi fare?
G: anche io cercare qualcosa su internet?
A: bravissima! Tu invece magari smanetti di più su internet
G: lo faccio già
A: cosa che stai già facendo! E di quello che trovi cosa fai?
G: lo invio a Sara
A: bravissima! Così Sara sente, chiama, vede e opera
G: mh-mh
A: perché è una cosa buona e...?
G: giusta
A: bravissima che conosci anche un minimo della chiesa cattolica romana apostolica... Sara non conosce niente di chiesa, basta guardarla... (ridacchia) prima ha confuso Sara con Maria...
S: (ride, sta scrivendo) aspetta, iniziare...
A: ok
S: ok, azioni scritte
A: ok... eeh... nel caso non trovassimo a Paese, cominciamo ad allargare ... e però, conviene che sia Treviso, a quel punto
G: allora ne ho già trovati anche altri a Treviso, sui 500, 550...
A: ok, prima partiamo a Paese
G: mh-mh
A: se troviamo a Paese valutiamo, ci dicono di sì... tanto sarà da andare a vedere delle agenzie di collocamento... come si chiamano?
S: immobiliari
A: agenzie immobiliari! Eee... mmh... voi conoscete Paese?
S: sì
A: è tanto periferico?
S: sì! Cioè, ha tante frazioni
A: tante frazioni, cioè, tipo lei ha trovato a Castagnole
S: Castagnole, Porcellengo...

A: ma tipo, Castagnole o Porcellengo... da Paese, quanto dista?

S: non tanto

A: ti muovi in bici

S: sì! Vero? Ti muovi in bici!

G: mh-mh!

A: e Paese è ben collegato?

S: sì, Paese è ben collegato, ha sia l'autobus che la corriera

A: per Treviso

G: sì

S: e ha anche il treno

G: sì, vicino a dove lavoro anche c'è...

A: Paese ha la stazione?

S: eh certo!

G: sì, vicino anche a dove lavoro anche, poco distante

A: ok ok... allora... in realtà se noi trovassimo ovunque a Paese va bene

G: sì sì, c'è la stazione c'è la fermata e... a Paese in qualunque posto e... beh, supermercati ce ne sono anche

S: eh sì

A: quindi la... il primo scopo di questo nostro intervento è trovare questo appartamento e metterti dentro

G: mh-mh

A: il primo. E' inutile dire tante robe oltre, perché una volta che ci sarà questo... inizieranno i problemi, le cose, che cominceremo a gestire. Vero o no? Questo è il primo. Tu il lavoro già ce l'hai, è fondamentale che tu lo tieni

G: sì

A: ed è fondamentale che comunichi con Sara se salti il lavoro e perché lo salti

G: ok

A: ok? Quindi oltre ai tuoi aggiorn... "guarda, sono andata, non sono andata, c'ho sti grilli per la testa..." Ti, ti è chiaro? Mi guardi strano

G: (ridacchia) sì

A: no... no, dimmi, è una cosa che non ti va, è...

G: no no va bene. Solo che non è... ero abituata, per quello... che non sono abituata a riportare perché non vado. Cioè dico il motivo perché non vado e basta

A: a lavoro

G: sì

A: certo

G: a casa non dico mai... “non vado a lavoro, sono andata, ho fatto questo, ho fatto quello”

A: non so, ha senso che iniziamo... perché ti dico, è un modo in realtà... intanto perché voi due iniziate ad avere una relazione, cioè... cominciate a sentirvi... e l'altra questione è la... aiutarti poi nella routine quotidiana... del lavoro, e capire cosa sono le cose che ti frenano dall'andare. Perché se sto lavoro poniamo a febbraio salta, e dovremo cercare altro, ok? eee... E quindi è più facile che trovi un lavoro di un altro tipo che però devi essere regolare, Sara deve già sapere se magari... o capire con te, se ci sono dei punti in cui sei più fragile... e capire quindi... sta questione della sinusite come la risolviamo

G: ee... adesso ultimamente non mi sta succedendo

A: benissimo, ma... cioè...

G: con la sinusite prendo qualcosa e in giornata mi passa, però... mi ci vuole un bel po' prima che passi... cioè prendo una Tachipirina bella forte, poi posso andare a lavoro

S: no, la questione lavorativa è... guardando avanti

A: sì

S: è che per avere un appartamento in autonomia da sola, Giovanna deve avere un contratto vero

A: brava

S: e quindi anche se adesso abbiamo Iliad, bisogna comunque pensare a qualcosa

G: sì, è tutto indirizzato l'INPS. Cioè l'INPS sa che sto lavorando per Iliad, quindi... ogni volta il mio contratto va all'INPS, mi sa

S: perché sarai pagata tipo a voucher. Come sei pagata?

G: sull'IBAN

S: direttamente sull'IBAN. Però sai che adesso... forse è... ci sono i nuovi voucher che passano per l'INPS, ovviamente, è l'INPS che ti paga

G: è questo il contratto (mostra il cellulare)

A: quindi... con la presente siamo a comunicare la nostra intenzione di prorogare fino al 24 febbraio il contratto da lei stipulato... eh no ma non c'è scritto niente di più... le condizioni contrattuali ed economiche, nonché le caratteristiche riferite al contratto di lavoro continueranno ad essere disciplinate secondo quanto pattuito dal contratto precedente

S: ok, il contratto precedente ce l'abbiamo?

G: eh, forse sì

S: che logo è?

A: cioè questo... questo tipo... è un contrattooo...

S: nessuno ti dà un appartamento con un contratto così

A: così, capito?

S: quindi bisogna pensare a qualcosa di più

A: e noi possiamo immaginare quindi che con un contratto così, per i primi mesi, se cominci a guadagnare può andar bene

S: sì

A: nel senso che inizi a lavorare, metti via due soldi per la patente, che sarà l'altra cosa necessaria da farti il prima possibile, però devi guardarti intorno per avere un contratto a tempo determinato

S: sì, con la tranquillità per carità di averne uno, quindi non hai neanche la smania, la fretta di accettare qualsiasi cosa

A: esatto

S: però, bisogna continuare a tenersi in movimento verso lì

A: sì, altra cosa centrale è che appena troviamo questo appartamento ti devi iscrivere per la patente

G: sì

A: subito e farla il prima possibile...

G: io intanto sto cominciando a fare i quiz per la patente, perché ho... la patente della scuola... ho il... il...

A: il coso della scuola

G: il coso della scuola e posso vedere... ce n'è una a Treviso... vicina alle fe... a zona Fiera

A: no, va be', ma a Paese ci sarà sicuramente

S: sì

G: sì ma non so quanto costi

A: ma non credo... cioè, le scuole guida sono più o meno tutte uguali, sai... sì non hai grosse differenze

S: però basta fare un giro di telefonate e ne senti due o tre

G: no perché se finisco più tardi potrei... se fosse a Treviso potrei andare da mia nonna a dormire, per quello. Perché se finisco tardi non ci sono gli autobus, diciamo che gli autobus ci sono fino ad un certo orario

A: se finisci tardi dove?

G: dalla scuola guida

S: ma non finisci così tardi

G: ah ok

A: io vedo tipo mia morosa che sta facendo scuola guida, quando finisce tardi finisce alle nove

S: alle nove, eh

G: eh, alle nove non ci sono autobus?

A: sì, ma nel senso se sei a Paese e vivi a Paese

G: ah ok sì

A: cioè se noi adesso troviamo una scuola... direi che cerchi la scuola guida lì dove hai la casa per un anno

S: più vicina a casa, eh sì...

A: se noi decidiamo che tu cerchi a Paese perché comunque Paese è ben collegato a Treviso e quindi tu in poco tempo puoi prendere un treno e andare a Treviso e cercar lavoro lì... intanto ti fai la scuola guida lì... cerchi di tenerti questo lavoro, ce l'hai fino a febbraio, speriamo te lo rinnovino

G: me lo rinnovano di sicuro

A: qualche soldo ti arriva lì... questo lavoro lo teniamo fintanto che non hai la patente. Una volta che c'hai la patente il lavoro sarà di trovare un lavoro a tempo

G: mh-mh, determinato

A: eh sì perché con quello ti puoi fare un appartamento tuo

S: eh sì

A: subito, appena entriamo nell'appartamento, sarà importante capire quanti soldi hai messo via, quanti soldi tuoi, e...

G: cioè intendi nel libretto o...

A: tuoi, tu... andrai via di casa, hai qualche soldo messo via, può essere anche zero eh

G: cioè nel libretto... lì ho qualcosa

A: ecco, quelli che sono... perché... la patente, cioè... quel gruzzoletto tuo piano piano lo devi aumentare

G: sì

A: dovrai avere un cuscinetto di tremila euro, un minimo di cifra per qualsiasi cosa ti accada nella tua prossima vita... che... sì, son lì per te, ecco... E anche per utilizzare in realtà i soldi che ci mette a disposizione il comune per un anno che andranno a coprire inizialmente l'affitto e le bollette, e in parte dei soldi per te... però, adesso vediamo il tuo primo stipendio... direi che da subito copriamo l'affitto

G: sì

A: e le bollette. I soldi che tu prendi li usi quindi per la patente e per tutte le cose tue

G: ok

A: ok, questo vuol dire quindi che noi accumuliamo dei soldi che il comune ci sta dando, i quali potranno essere spesi... o nel momento in cui... o te li mettiamo via, o verso la fine del progetto possiamo allungare i tempi che ci servono, capito? E iniziamo subito così...

G: sì

A: dimmi se hai più o meno capito

G: sì

A: tu Sara?

S: sì!

A: perfetto... quindi... appena hai... vediamo quanto sei pagata, appena lo sai, ce lo dici... la prima cosa sarà quindi trovare un appartamento, una volta che c'è l'appartamento iniziamo la gestione economica. A te verranno dette di volta in volta le bollette, così saprai quanto stai spendendo

G: del mese

A: del mese, esatto...

S: perché le bollette arriveranno qui?

A: perché le bollette inizialmente arriveranno a noi. Noi chiediamo che arrivino anche a te, in modo che tu le veda

G: quindi due copie

A: in due copie, esatto... Nel momento in cui tu arrivi ad aver la patente le bollette verranno messe in carico a te

G: e ok, e dopo le faccio vedere a voi?

A: a quel punto lì, no, noi ti faremo una fattura di volta in volta, con i soldi che ci arrivano per le bollette

G: ok

A: noi comunque saremo i garanti, noi garantiremo per quel posto fino alla fine, ecco... A quel punto si comincia a pensare di aiutarti e di capire insomma verso dove muoversi, se trovi un altro appartamento, se quell'appartamento diventa tuo e te lo lasciamo, oppure se lo gestiamo noi per altri ragazzi e ti diamo una mano a trovarne un altro, e via dicendo. Ogni mese però visto che noi paghiamo l'affitto, e le bollette, e nel caso c'è anche la possibilità di un piccolo vitto nei tuoi confronti, cioè che ti diamo dei soldi... quella cosa lì è possibile a seconda di quanto spenderemo per affitto e bollette, ok? Quindi solo una volta che avremo affitto e bollette sappiamo più o meno quanto di vitto ci sarà per te, nel caso... ehh... cosa volevo dire su questo... Ah sì, dovrai rendicontarci... tutti i... che ti avevo già detto

G: sì

A: e quindi ci sarà la gestione economica. All'interno della gestione economica... una volta che c'è l'appartamento quindi i passaggi... per finire, gli ultimi passaggi sono invece quelli di natura... mhh... fisica, anche, della salute

G: mh-mh

A: quindi dovremo trovare un medico

G: di base?

A: sì, un medico di base

G: se abito a Paese però potrei facilmente andare a Quinto

A: ok, quindi teniamo il tuo

G: sì

A: e nel caso ti diamo un passaggio se serve, o trovi il modo

G: posso andare in bici tanto, perché basta andare dalla Castellana... Passare una rotonda e farla fino a Quinto

A: ok, ok, perfetto... quindi il medico teniamo quello. Il dentista?

G: il dentista non lo so ma so che c'è anche a Paese

A: perfetto, quindi cerchiamo insieme un dentista, casomai se... mhh... e ti aiutiamo per la parte delle carte invece... siccome tu rimarrai nella residenza dei tuoi genitori, potremmo pensare di aiutarti a fare le carte per scindere il nucleo abitativo. Quindi che tu diventi... hai la residenza lì

G: ok

A: perché nel caso le cose vadano male tu tornerai comunque là

G: sì

A: ok? Cioè tra un anno, poniamo... non hai un lavoro, il progetto finisce... eee... hai capito, nero... più nero... noi continuiamo più o meno... capiamo perché le cose sono andate così, ok? Riusciamo a capirlo insieme, quindi non sarai mai... però può essere che ti tocca tornare lì, faremo il possibile perché non succeda, ma questo non è un progetto finto, ok?

G: sì

A: cioè tu qua puoi fallire. È un... le cose dipenderanno da te, da quanto ti impegni

G: sì

A: noi qua tutti facciamo il tifo, però non è che... come dire, siamo... possiamo... abbiamo modo di camuffare le carte e dire “vabeh sei passata comunque”. Se non riuscirai a tenerti un lavoro, se alcune cose non riusciremo a guadagnarcele, dovrai tornare a casa, ok?

G: mh-mh

A: ok. Quindi... anche se fai delle cavolate, eh? Anche se ospiti tuo moroso di notte senza dircelo

G: no no l'ho già avvisato che non posso

A: ok, poi magari ci provi, lo fai, non ti sgamiamo, non succede niente... ti sgamiamo, perdi il diritto all'abitare. E per dieci giorni sei fuori di lì. Viene fuori che spacci... non succede, non è una cosa che fai... eh, però, metto le mani avanti... salta fuori che spacci? Perdi il diritto all'abitare, capito? Ok, detto questo... Quindi bisogna scindere il nucleo abitativo. Tu quindi risulterai ancora che vivi lì, ok, però sarai un nucleo a sé stante. Ti potrai fare l'ISEE

G: ok, che non so cosa sia

A: e questo te lo spiegheremo noi, in quanto tu diventerai la famiglia di te stessa, ok? E con l'ISEE potrai fare richiesta di reddito di cittadinanza

G: ok, però non dovrei lavorare

A: no, tu infatti non prenderai il reddito di cittadinanza. Farai richiesta, avrai diritto al reddito ma non lo prenderai perché starai già lavorando. Ma poniamo caso che...

G: non mi si rinnova il contratto

A: tu hai 500 euro di reddito di cittadinanza, o quello che è

G: ok

A: puoi far richiesta e in poco tempo te lo attivano facendo questi passaggi qua con noi, capito

G: mh-mh

A: anche magari alla fine del percorso... in modo che se devi andar via, è un momento un po' difficile, attiviamo anche quella risorsa lì... che son tutte cose che prepariamo per te per la tua vita adulta

G: capito

A: io credo e spero che questo progetto possa durare più di un anno, minimo due... È per questo quindi che vorrei dentro il consultorio

G: va bene

A: in modo che... mal che vada, tu stia dentro questo appartamento magari pagando tu direttamente l'affitto con un minimo di ore per Sara che possa comunque sostenerti, aiutarti a cercare lavoro, fare il curriculum, darti una mano su tutte le varie carte e che così... capito. Però se a dicembre del prossimo anno o al comune noi diciamo che tutta la parte messa per garantire il tuo reddito non ci serve più, e che le ore di Sara che servono a te è una a settimana, due, secondo me possono dire di sì

G: mh-mh

A: te rimani comunque in quell'appartamento garantito da noi, hai comunque Sara che ti dà una mano, hai una macchina e cominci ad imparare a gestire la macchina... tutte le varie robe da fare, e vediamo di aiutarti ad andar via da lì, a prenderne un altro a tuo nome, con un contratto... perché avrai un contratto a tempo indeterminato, capito, e... queste cose qui... Che ne dici?

G: che ci sta

A: non baruffare troppo con la mamma, tanto manca poco che vai via di casa

G: non sono io che baruffo, è lei che si mette ad istigarmi... poi io le alzo le mani perché lei le alza prima su di me

A: su le maniiii... Non è facile, eh? Non è facile volersi bene... Non è facile aver genitori... penso ancora di più avere genitori adottivi...

G: mh...

A: ma ti stanno semplicemente sulle balle i tuoi, a manetta o gli vuoi ancora bene... o ormai proprio non ne puoi più

G: non li posso più sopportare, perché mio padre ho provato anche a parlarne... sulla questione dei soldi che mi chiedono sempre la metà dei soldi, ma

A: di che soldi?

G: dei soldi che guadagno, mi chiedono sempre la metà... e quindi tante volte arrivo a fine mese che devo chiedere a loro dei soldi perché magari... quei soldi mi servivano che avevo tutto intero, e li ho divisi a metà con loro, e loro li hanno spesi e quindi dovrei dei soldi a loro e devo riempirmi di debiti con loro, e quindi mi dà un po' fastidio e gli ho dato... ho chiesto

a mio padre... se io... se nel periodo in cui sto aspettando di andare via di casa faccio dei... delle faccende di casa, faccio le pulizie, do una mano... se in quel mese che magari... due mesi o uno, prima di andare via, magari quei soldi li metto da parte per la patente... e ho provato a dirgli questo però mi ha detto di no, che quei soldi devo darglieli

A: eh sì però Jennifer, capiamoci bene, tu hai fatto... cioè ti sei fermata in seconda superiore

G: superiore, sì

A: cioè... non hai più lavorato, non hai cioè

G: ho lavorato ai centri estivi... perché prima facevo un altro lavoro, e guadagnavo anche più di mille euro

A: e ne dovevi dare cinquecento per affitto, per tutto quello che dipende da loro... ma quindi quanti ne spendevi, perché tu non paghi affitto

G: no no, perché li spendo per... per gli autobus, perché non mi volevano fare l'abbonamento, quindi io faccio... facevo... facevo sempre, se volevo andare a Treviso, da qualche parte, a trovare il mio ragazzo... non avendo l'abbonamento dovevo prendermi sempre i biglietti

A: quindi è anche tanto una questione di libertà. Tu vuoi essere libera di fare quello che vuoi con i tuoi morosi, averli, perderli, gestirli... questo è quello che puoi fare, è quello che vuoi. Basta che non dormano lì di notte ma possono stare dalla mattina alla sera, nessuno ti dice niente

G: ok

A: nessuno ti dice niente

G: mh-mh

A: però tu puoi dormire da loro tutte le volte che vuoi

G: ah ok

A: quella casa lì ci entri quando vuoi, se vuoi, è tua... tra virg-no, è nostra. Però, a nessuno interessa come gestisci il tuo tempo da adulta, capito?

G: mh-mh

A: ecco, non fare mattità, non rimanere incinta, queste cose qui però... anche su ste cose, se hai bisogno di un accompagnamento Sara c'è... Un attimo che rispondo a Mauro [telefonata] ok, fatto, non sono neanche le sette...

S: e abbiamo ancora tre fogli da riempire (riferita)

A: ma questi fogli qui non sono... allora, questi fogli qui aprono il nostro cuore e i nostri spazi mentali

S: sì

A: noi dobbiamo vedere il possibile impossibile

S: aspetta che libero il chakra qua

A: l'hai liberato?

S: sì

A: a me pare chiusissimo

S: no, non ti preoccupare

A: è lui il tuo ragazzo?

G: sì è lui

S: aah!

A: che caro

S: che caro, da una foto...

A: sì, caro, almeno...

G: è anche ballerino

A: addai, di break dance?

G: no, danza afro e poi... perché è dalla Guinea... è andato anche in tv

A: addai, dove?

G: su rai due e sul cinque

A: addai, come cosa

G: ballerino

A: ma come spettacolo?

G: sì, ma non mi ha spiegato molto, perché non mi ha spiegato molto della sua vita da ballerino... parliamo di altro, per il futuro, così... però da quello che ho capito è andato là per ballare e parlare un po', perché fa anche canzone... quindi, per quello

A: che genere di musica ascolti

G: trap, rap e... afro

A: di trap chi ti piace

G: Sferaebasta, MamboLosco, Emis Killa, soprattutto Fuoco e benzina

A: bellissimo cd... perché io non sono così boomer, Emis Killa lo conosco e MamboLosco ho due cd. MamboLosco poi è da Vicenza? Ed è famosissimo, Sara...

G: poi ascolto anche altri generi di musica

A: tipo? Rap, rap cosa ascolti, anche vecchia scuola

G: no, tipo ascolto quelli che nascono adesso

A: i rap attuali, giovanissimi

G: sì

A: prova a dirmi qualche nome

G: [nomi incomprensibili nella registrazione] è un ragazzino di 14 anni che fa canzoni, è stato anche lui in comunità

A: mi mandi un suo video? Che sono sempre molto interessato alla musica emergente

G: sì! E poi anche il mio ragazzo e un suo amico hanno fatto una canzone, e questo suo amico si chiama Supreme Boy, quindi lo conoscono in tanti a Treviso e anche fuori Treviso è

diventato famoso quindi lo conoscono, è diventato anche il mio ragazzo famoso a Treviso, lo conoscono in tanti e adesso stanno facendo una canzone insieme che ho sentito già e tra poco la faranno anche uscire

A: e ti piace?

G: sì...

A: son contento

G: però devo dargli dei consensi che però non mi piacciono tanto

A: dei consensi?

G: dare dei consensi al mio ragazzo che non mi piacciono tanto

A: cosa sono dei consensi

G: tipo lui mi ha chiesto se posso dargli l'autorizzazione che ci siano delle ragazze a ballare o twerkare

A: aaaah in quel senso... eh ma penso che ti tocca mettertela via in quell'ambito, nel senso che...

G: gli ho detto basta che non ti bacino

A: eh ma mi sa che... no, bacio

S: non è detto, scusami

A: no, vero vero... ballano affianco, twerkano...

G: twerkare va bene, gli ho detto, basta che non ti bacino o non ci provino, ecco

A: sì, oppure che non ci stia, che in caso prende le distanze

G: per fortuna che in discoteca ho fatto... alla ragazza che cercava di twerkargli addosso io ero là a guardare la scena con una sua amica e Supreme e un altro suo amico che si chiama [incomprensibile] e non beve mai alcool... e quindi... mm... mi fa "dai andiamo via", gli ho detto "no voglio vedere lui cosa dice", infatti le ha detto che era fidanzato, poi è venuto da me e mi ha baciato

A: aaah, che dolce

S: ma aspetta, fammi sentire vecchia, in che discoteca andate?

G: all'Anima

S: ah esiste ancora l'Anima, ma non è più lì

G: sì, a Spresiano

S: ah ok, sì... mamma...

G: solo che io non ballo molto in discoteca. Quando sono a casa ballo molto, ma in discoteca quando c'è soprattutto il mio ragazzo, no

A: no, t'imbarazza?

G: sì. Ma perché... anche lui si sente imbarazzato quando lo guardo, anche in discoteca mi fa "perché mi guardi", gli dico "perché sei bravo a ballare, ti guardo perché cerco d'imitarti", però...

A: lui è bravo a ballare?

G: sì

A: eh, è bello ballare

G: poi s'inventa balli di TikTok così all'improvviso e io devo tenergli la fotocamera così

A: eh Sara usa tantissimo TikTok, sembra di no, ma... soprattutto nei balli

S: sì, a manetta balletti, dalla mattina alla sera

A: ecco, TikTok mi è proprio incomprensibile, sono balletti da Grest

[Continuiamo a parlare in modo informale dei social, poi riprendiamo]

A: ok, allora tutto chiaro?

G: sì

A: quindi la cosa principale adesso è trovar casa, farti entrare lì, trovare la patente e far partire quindi poi... fare, una volta che abbiamo trovato casa ed è fatta la patente, e da lì partiamo alla rendicontazione mensile da quando però c'è l'affitto, che sarà l'altro grosso tema... quindi poi patente, rendicontazione mensile, lavoro... Piano piano facciamo tutto

S: quindi è patente... rendicontazione mensile...

A: non sarà facile, eh? Sarà bello anche litigare... noi siamo litigiosi ma bene, nel senso che non tagliamo mai il rapporto, non c'arrabbiamo mai troppo e serve per crescere insieme. Poi se la vita è troppo dura si trova un modo insieme per superarla. E... il tuo sogno che ha dieci anni ma... che era quello di avere una famiglia tua, secondo me è veramente raggiungibile. Sei giovane, 28 anni, sarai ancora molto giovane

G: sì ma sui 28, sui 25... 30... così, ho intenzione, non dopo i 30 però

A: certo... quelle guarda poi sono cose che la vita magari poi... sono scadenze che hai un attimo anche... per adesso la cosa importante è saper gestire una casa e saper gestire un lavoro, capire alcuni passaggi... e magari nel tempo, avendo anche una distanza con la famiglia adottiva, riuscire a ristabilire una vicinanza dopo che c'è stata una bella distanza. Perché quando si va via di casa poi si riesce a ritornare, ma prima bisogna andar via. Che appuntamento ci diamo, o vi date? **Perché a sto punto io non vi farei tornare qua, le cose da dire son dette**

S: sì, eeh... io e Giovanna possiamo anche incontrarci in zona Paese

A: assolutamente

S: sì, che ci viene anche più comodo

G: però prima devo chiedere ai miei genitori quando sono più liberi perché magari se dopo il lavoro ho scout

A: tu fai scout?

Continuiamo altri due minuti a chiacchierare degli scout poi l'incontro finisce.

SETTIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Con questo incontro finiscono gli incontri diretti con la ragazza. Erano previsti quattro incontri ma fin tanto che non si trova un appartamento in cui iniziare il progetto risulta inutile re-incontrarci, in quanto le cose fondamentali sono già state decise.

Ad oggi gli incontri sono serviti a:

1. Fare il passaggio dall'Osservazione educativa al progetto Vadoaviveredasolo.
2. Chiarire la postura educativa del progetto, posizionandoci in modo tale da far emergere il ruolo da protagonista di G.
3. Concentrarci nel futuro, facendo emergere vari scenari possibili ed incentivando il desiderio generativo di una vita autonoma, calato però nelle reali possibilità:

“A: noi qua tutti facciamo il tifo, però non è che... come dire, siamo... possiamo... abbiamo modo di camuffare le carte e dire vabeh sei passata comunque. Se non riuscirai a tenerti un lavoro, se alcune cose non riusciremo a guadagnarcele, dovrai tornare a casa, ok?” (pag. 158)

Questo passaggio in particolare, rispetto a tutti gli altri che riguardavano scenari “felici” dove Giovanna riusciva da sola a farcela è quello che illumina anche il possibile rientro a casa. Rientro a casa che inevitabilmente ha il sapore del fallimento, prendendolo da subito in considerazione si cerca di tematizzarlo come parte del percorso di vita verso le autonomie. Qui il fallimento non sarà il rientro a casa o un percorso istituzionalizzato, nel caso emerga l'incapacità della ragazza di potersi sviluppare in un percorso a bassa soglia. Bensì il fallimento è solo se il percorso si svilupperà in modo reificante, non permettendo alla ragazza di confrontarsi con le reali necessità.

Da oggi Sara inizierà la ricerca di un appartamento nella zona di Quinto di Treviso/Treviso. In questo Sarà direttamente coadiuvata da Giovanna, al più tardi a marzo si libera una stanza in un appartamento della cooperativa a Montebelluna.

Rimane necessario incontrare i genitori, per raccogliere le loro preoccupazioni e definire in modo preciso il loro ruolo all'interno del progetto, in modo che non interferiscano con il percorso di G.

META-EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Riporto di seguito alcuni passaggi dell'incontro; nella rilettura hanno assunto un "sapore" più aspro rispetto alle considerazioni fatte in itinere, sento il dovere di mettere in luce un'ambiguità del passaggio tra pedagogia di tutela e pedagogia di anticipazione dell'impatto:

A: ok? Cioè tra un anno, poniamo... non hai un lavoro, il progetto finisce... eee... hai capito, nero... più nero... noi continuiamo più o meno... capiamo perché le cose sono andate così, ok? Riusciamo a capirlo insieme, quindi non sarai mai... però può essere che ti tocca tornare lì, faremo il possibile perché non succeda, ma questo non è un progetto finto, ok?

G: sì

A: cioè tu qua puoi fallire. È un... le cose dipenderanno da te, da quanto ti impegni

G: sì

A: noi qua tutti facciamo il tifo, però non è che... come dire, siamo... possiamo... abbiamo modo di camuffare le carte e dire "vabeh sei passata comunque". Se non riuscirai a tenerti un lavoro, se alcune cose non riusciremo a guadagnarcele, dovrai tornare a casa, ok?

G: mh-mh

Più avanti:

G: dei soldi che guadagno, mi chiedono sempre la metà... e quindi tante volte arrivo a fine mese che devo chiedere a loro dei soldi perché magari... quei soldi mi servivano che avevo tutto intero, e li ho divisi a metà con loro, e loro li hanno spesi e quindi dovrei dei soldi a loro e devo riempirmi di debiti con loro, e quindi mi dà un po' fastidio e gli ho dato... ho chiesto a mio padre... se io... se nel periodo in cui sto aspettando di andare via di casa faccio dei... delle faccende di casa, faccio le pulizie, do una mano... se in quel mese che magari... due mesi o uno, prima di andare via, magari quei soldi li metto da parte per la patente... e ho provato a dirgli questo però mi ha detto di no, che quei soldi devo darglieli

A: eh sì però Jennifer, capiamoci bene, tu hai fatto... cioè ti sei fermata in seconda superiore

G: superiore, sì

A: cioè... non hai più lavorato, non hai cioè

G: ho lavorato ai centri estivi... perché prima facevo un altro lavoro, e guadagnavo anche più di mille euro

In entrambi i casi la volontà esplicita era quella di mettere al centro il neomaggiorenne, volevo porre in chiaro che questo progetto ha una quota di rischio. Questo è sempre stato centrale nelle mie riflessioni in itinere e in alcuni passaggi tale volontà ha "tracimato" fino ad assumere

quasi i connotati dell'abbandono. In particolare, quando affermo che le cose dipenderanno dalla ragazza, scivolo dal piano del protagonismo al piano della "colpa". Questo oltre essere un errore dal punto di vista "teorico", in quanto affermo proprio il contrario, ovvero che i percorsi di autonomia siano un insieme complesso di pluri-referenze, risulta anche foriero di una postura abbandonica, come di un disinvestimento da parte dell'educatore rispetto al percorso della ragazza.

È necessario curare in modo più dettagliato i primi incontri con il neomaggiorenne, il passaggio da una postura di tutela ad una di anticipazione del rischio è estremamente delicato, in quanto rendere il neomaggiorenne protagonista non deve scadere nel disinvestimento relazionale.

INCONTRO GENITORI

Presenti: Mauro G. (educatore principale dell'osservazione educativa) : M, Sara C. (educatrice del progetto "Vadoaviveredasolo": S, Alberto B. (Coordinatore del progetto "Vadoaviveredasolo": A, Rita P. (madre della beneficiaria del progetto): R, Giovanna M. (beneficiaria del progetto): G, Pietro M. (padre della beneficiaria del progetto): P, David M. (fratello della beneficiaria del progetto)

Introduzione: Il primo incontro con la famiglia avviene venerdì 17/12, all'incirca verso le 19.00 a casa della famiglia. Con me è presente Sara Catalano e Mauro Gazzola. Lo scopo dell'incontro è quello di presentare il progetto in modo chiaro e definitivo, in particolare sono emersi due temi che devono essere posti come condizioni vincolanti rispetto al percorso di Giovanna:

- Il percorso è rivolto a Giovanna, non ai suoi genitori.
- Il percorso non sarà reversibile per Giovanna: se sceglie di parteciparvi poi non potrà tornare a casa.

Si è deciso pertanto di tenere due posizioni differenti all'incontro: Mauro cercherà di essere più accogliente, cercando di accomodare le richieste che potranno sorgere rispetto ai vincoli del progetto; io sarò meno empatico e più attento alla struttura progettuale, cercando di mettere in chiaro i paletti che andranno a definire quello spazio di libertà e protagonismo necessario allo sviluppo delle autonomie della ragazza.

L'incontro avviene in salotto, alla presenza dei due genitori per la prima mezzora; poi Giovanna ci raggiungerà a conclusione dell'incontro; il fratello invece rimane in camera. Da un lato del tavolo ci sediamo io Sara e Mauro, dall'altro i genitori. Percepisco al di là dei convenevoli una situazione di "tensione emotiva", paragonabile all'attesa di un esame orale (universitario). Subito chiedo se posso registrare l'incontro perché diventerà materiale di riflessione per la mia tesi: tutti e tre i famigliari accettano senza problemi. Contemporaneamente alla mia registrazione Sara estrae un quaderno in cui registra il verbale dell'incontro e la mamma prende un taccuino in cui annotarsi degli appunti.

OTTAVA EPOCHE' IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Per la prima volta in oltre nove anni di lavoro con le famiglie mi sono trovato una mamma che usa un taccuino per segnarsi degli appunti. La prima sensazione è stata di "difesa": ho vissuto questo gesto come un "attacco", come una postura di controllo e non di fiducia rispetto a noi operatori. Questo mette in luce come l'utilizzo degli appunti da parte nostra possa essere inteso come una "verifica" e non come un promemoria.

M: ...io non so come sta procedendo il progetto di Giovanna perché se ne occupano loro due (riferendosi a Sara e a Alberto)... A: (in contemporanea) certo! M: quindi, io poi non seguo più, e questa è la prima cosa; la seconda cosa che volevo fare in premessa è questa, nel senso che quando, dopo la prima parte no, che ci siamo conosciuti (si riferisce all'osservazione educativa), con voi, con Giovanna, c'era anche Sara insomma, e si è deciso di intraprendere questa strada – no? – del progetto "Vadoaviveredasolo" – noo – per noi come posso dire...

finisce una fase e ne inizia un'altra.. ee... aa... a Sara ed a Alberto, io ho fatto un passaggio, perché questa è la nostra metodologia, ma proprio a grandi linee sul perché ho pensato per Giov..

R: per Giovanna questa soluzione (in contemporanea a Mauro)

M: Giovanna questo percorso, a Sara e ad Alberto io non ho fatto un passaggio su tutto quello che è accaduto

A: ok

M: anche quello che abbiamo condiviso, tutta la storia passata... non non, non ho passato tutta questa cosa qui, quindi, magari se uscirà qualcosa sarà normale che loro due non sappiano tutto, eh

R: mm, ok

M: un po' perché per noi è importante che chi si occupa, come metodo proprio, di progetti di Vadoaviveredasolo, sia molto focalizzato sul qui in avanti.

Arriva David e chiede un'informazione sulla tv, Rita gli risponde; una volta che il ragazzo si allontana si rivolge a noi

R: questo è suo fratello, l'altro motivo del contendere...

M: ecco perché si focalizzano sul qui in avanti...

P: sì, una roba sul vadoaviveredasolo...

A: sì

P: non avevamo contemplato il vado a vivere da SOLO,

M: il progetto si chiama così,

R: il progetto si chiama così, ma su questo aspetto c'è una grossa resistenza da parte nostra, te lo dico subito, come avevo già premesso alla Maria (assistente sociale del comune), perché le problematiche di Giovanna, se tu non condividi niente con la Maria, non so, avete mai interfacciato con la Neuropsichiatra?

M: No, non per il progetto, avevamo mmm, del del CSM?

R: sii

M: allora la cosa che sappiamo è che promuovevano il progetto, ma io per il progetto non ho mai avuto...

R: a non ti sei mai interfacciato con lei...

M: no, non sono neppure autorizzato se ...

Interruzione perché il cane saliva sulle gambe di Sara

M: sì ecco non sono autorizzato se i genitori non mi danno il consenso...

A: o Giovanna, che è maggiorenne

M: sì, o Giovanna la quale è maggiorenne... in realtà è G è maggiorenne ed è lei a dovermi dare il consenso per interfacciarmi con i dottori, quindi... ammm...

P: nell'ambito di questa cosa qua, il fatto che a parlare con lei siete solo voi e non i genitori è una cosa cheee...

A: il progetto è legato a Giovanna, quindi il progetto è un progetto di autonomie, che si sviluppa ad alta, ad alta... protagonismo del ragazzo, e che si sviluppa con una pedagogia chiamata d'anticipazione dell'impatto, andando proprio sul concreto, e prevede la costruzione di tutta una serie di percorsi individualizzati, legati a tutto quello che durante i primi colloqui emergono, legata al futuro a partire dai 10 poi 5 poi 2 anni della sua vita, come se l'immagina, ok sono sempre progetti visionari all'inizio del progetto dei ragazzi; con l'inizio del progetto si inizia a lavorare sul concreto di alcune autonomie, che sono quella lavorativa, quella gestione economica, quella del trasporto e quella dell'abitare. La ragazza ha portato in maniera forte l'abitare. È da queste autonomie qui e dall'inizio del percorso autonomo che

iniziano ad emergere le varie magagne, problematiche sulle quali noi andremo ad operare, legate all'emersione delle problematiche stesse quindi nel momento in cui noi troviamo una casa, per entrare sul concreto...

R: scusa, ti stoppo un secondo solo, in concreto gestione economica gestione lavorativa e trasporto

A: e abitare, la quinta sarebbe gestione burocratica, tutto quello che...

R: secondo me c'è un aspetto fondamentale che non è stato nominato

A: Cioè?

R: l'emotiva

A: non è una gestione che noi facciamo, non direttamente o questo modo, non siamo psicologi, non facciamo gestione emotiva della ragazza

R: allora questo... volevo dire Giovanna va in paranoia; da sola, non sa stare, Giovanna ha... delle... problematiche suee, per le quali... a parte il fatto che non sa stare da sola, va proprio in ansia, ma dal punto di vista di... autonomia che, passami il termine pericoloso, molte volte fa un pasto al giorno.

A: sì, noi stiamo parlando di un maggiorenne,

R: sì sì, sarà anca maggiorenne, ma se me diventi anca anoressica tesoro, non è che sia proprio la felicità della persona... a ecco.

A: nel momento in cui dovessero emergere queste problematiche qui, problematiche di anoressia, o di forte buio, troveremo il modo con altri percorsi o con l'interruzione, ma una volta che emergono, e a quel punto lì parrà chiaro che il percorso deve essere di altro tipo.

R: come fa emergere se non c'è nessuno con lei?

A: emerge dai confronti con la ragazza, emerge da quello che ci dice, non attraverso un controllo

R: no, quello che ti dicee, non è quello che è

A: le vie possono essere due, o all'interno del C.S.M., e quindi si sceglie un percorso protetto, o il progetto Vadoaviveredasolo è un progetto ad alta autonomia funzionale, poi... quindi non c'è un controllo, è previsto dal percorso stesso

R: quindi io posso chiedere al C.S.M. di aumentare per esempio i suoi incontri, se dovesse andare a vivere da sola?

A:... ee... tu puoi chiedere al C.S.M. di aumentare gli incontri?

R: sì...

A:eee... sì...

R: nel senso di poterla monitorare di più, nel senso che questa una volta che va, una volta al mese dalla neuropsichiatra

M: sì sì, forse qui bisogna chiarire una cosa, non sono cose che vanno in contrasto tra di loro,

R: (in contemporanea a M.) no no, ho capito che non vanno in contrasto, però...

M: noi abbiamo capito una cosa seguendo i ragazzi che hanno compiuto 18 anni eh, tutti in ste situazioni come Giovanna, che se non è il ragazzo ad un certo punto a sbattere la testa con la realtà e a trovarsi

R: (in contemporanea a M.) ma su questo siamo d'accordo

M: e a trovarsi..

R: (in contemporanea a M) a trovarsi nella situazione!

M: su sta roba qua non.. io prima avevo una ragazza di là che si è speso tutto, non è un problema nostro nel senso, giovane nella vita, perché dopo di noi non c'è più un progetto, cioè ci siete voi, però bisogna provare il tutto per tutto che uno faccia quel salto

R: certo

M: perché fino a quando...

R: e ti dirò di più perché fino a quando, l'altro giorno ha preso i soldi, guarda Giovanna abbia l'incontro il 17, gli ho detto – Tienili duri fin al diciassette! – perché se no lei, anche il mese scorso, scappano così...

M: però ho due esempi su questo, allora dopo che se li è mangiati, ed è rimasta nella merda no, allora qui ci dirà qualcosa, ma questo è la richiesta di aiuto, ci può essere solo allora l'aiuto che viene dopo viene accettato dal ragazzo, allora con delle regole, allora viene accettato e sentito come crescita personale e lo assimila,

R: sì sì sì...

M: l'altro esempio è che noi abbiamo avuto un'altra ragazza seguita dal C.S.M., con difficoltà di altro tipo, ma anche qui non riconosciute, nel momento in cui uno si è reso conto che l'impatto con la realtà, che altrimenti facciamo finta, è come aver l'appartamento attaccato alla casa dei genitori....

R: (interrompendo) sì ma lo so, lo so, Mauro quanto è che questa estate, che eri seduto là ed hai detto “Giovanna perché non vai a farti la spesa con la mamma per le cose che devi comprare”, lo sai quante volte è successo da allora: una volta!... da sola non va a lavorare, ma a parte le stra-difficolta che vada a lavoro da sola, perché ogni volta, -e daii mamma perché devi essere così stronza che non mi aiuti e non mi porti – Giovanna hai tre chilometri, Cristo cosa vuoi avere di più, a parte questo, fatti i panini per il pranzo!... è andata via e non se li è portati, quando è stata ora di pranzo per una volta glieli ho portati io, e la volta dopo gli ho detto, guarda gli ho detto: arrangiati non ci vengo, -ma ho fame!- è va bèh...

M: altra cosa da dire, questo, noi facciamo un pezzo, noi non possiamo occuparci di tutto per il neomaggiorene perché non siamo in tutela

R: (in contemporanea a M) e beh, certo...

M: se poi hanno il percorso col C.S.M., o il percorso psicologico, benissimo, non vanno in contrasto, se poi noi facciamo un funzione più da allenatore, da tener duro, e se c'è bisogno e viene chiesto aiuto noi ci siamo, sia come monitoraggio, sia di più se serve in un periodo, non è quello, in più la scelta di stare da sola in un appartamento o in gruppo non è scelta dalla persona, chiariamo questa cosa, i ragazzi l'appartamento se lo trovano, siccome non riescono a trovarselo per diversi motivi, non affittano a diciottenne, perché non hanno le risorse per accedervi, per tutto

R: anche perché non capisce le inserzioni...

M: tutto sì tutto, noi l'aiutiamo a trovare il posto, lo prendiamo noi in affitto, altrimenti ci sono tutto una serie di robe, lo fanno ma non decidono loro, se dicono “voglio star da solo”, “allora te lo trovi te, e te lo mantieni, si no vai dove diciamo noi”, questo è... quindi di essere da sola o in gruppo non è una decisione di Giovanna e che io adesso in questo territorio qua, non ho nessuno, ho Giovanna, io probabilmente più avanti avrò altri ragazzi, ma in questo momento qui no, se arrivano certamente entreranno nel appartamento di Giovanna, ma per ora non ci sono, io ho anche altri appartamenti, ma per ora sono tutti pieni, è questo il fatto, loro si trovano assieme e baruffano, perché effettivamente è difficile stare assieme

R: è questa però la lezione principale per Giovanna, che la convivenza è un grosso problema

M: sì per noi però la priorità adesso, se c'era possibilità di stare in gruppo noi la preferivamo, questo assolutamente, ma è questo lo scoglio è che attualmente da qui, il territorio trevigiano è indietro per questi progetti, è una novità che si attivi un progetto di questo tipo. Per noi la priorità è che la persona diventi indipendente.

NONA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

In questa prima parte di incontro c'è tutta la difficoltà di entrare in un nuovo paradigma. Da subito la coppia parte da ciò che non va del nuovo percorso: il suo nome. “Vadoaviveredasolo” è il nome del progetto ma include anche quella spinta all'autonomia che è specifica del progetto stesso. Fin già dal nome emerge come i genitori non hanno intenzione di concedere un reale spazio di autonomia, pur dichiarandosi consapevoli e in accordo con i fini, trovano che il progetto debba riguardare un maggiore controllo:

R: scusa, ti stoppo un secondo solo, in concreto gestione economica gestione lavorativa e trasporto

A: e abitare, la quinta sarebbe gestione burocratica, tutto quello che...

R: secondo me c'è un aspetto fondamentale che non è stato nominato

A: Cioè?

R: l'emotiva

A: non è una gestione che noi facciamo, non direttamente o questo modo, non siamo psicologi, non facciamo gestione emotiva della ragazza

R: allora questo... volevo dire Giovanna va in paranoia da sola, non sa stare, Giovanna ha... delle... problematiche suee, per le quali... a parte il fatto che non sa stare da sola, va proprio in ansia, ma dal punto di vista di... autonomia che, passami il termine pericoloso, molte volte fa un pasto al giorno.

A: sì, noi stiamo parlando di un maggiorenne,

R: sì sì, sarà anca maggiorenne, ma se me diventi anca anoressica tesoro, non è che sia proprio la felicità della persona... a ecco.

A: nel momento in cui dovessero emergere queste problematiche qui, problematiche di anoressia, o di forte buio, troveremo il modo con altri percorsi o con l'interruzione, ma una volta che emergono, e a quel punto lì parrà chiaro che il percorso deve essere di altro tipo.

Il tema dei disturbi alimentari viene ad essere il primo elemento critico, da un lato la famiglia si dice consapevole che è la ragazza con il suo progetto ad essere al centro del percorso, dall'altro però non è d'accordo con il rischio che comporta l'autonomia, e il tema con cui propone il controllo è la “gestione emotiva”. Qui con gestione emotiva si intende un percorso che possa correggere e controllare la ragazza, in una postura non esotopica, che riconosce un'autonomia al percorso dell'altro, ma empatica, in cui l'altro può essere ri-costruito a partire dalle nostre esigenze. I genitori sono consapevoli che la modalità impositiva non può funzionare, però, la convinzione che la ragazza non possa farcela da sola e la profonda paura di un percorso istituzionalizzante; sono i due elementi che frenano l'avvio del percorso nella dimensione del nuovo paradigma. Appare chiaro quindi che servirà aiutare la famiglia a non entrare troppo nel percorso della figlia, cercando di capire quanto le paure dei genitori sono

date da una fragilità di Giovanna e quanto derivino dalla loro postura educativa. La mia speranza è che il percorso possa mettere in luce un nuovo equilibrio familiare.

Infine, le modalità di Rita sono come minimo “urticanti”. La mia sensazione è quella di un attacco continuo, sia al progetto che alla nostra professionalità.

Il discorso continua con il papà che dice di essere estremamente preoccupato per il percorso che stiamo per intraprendere in quanto la ragazza se non ha un riferimento ben preciso, come ad esempio il proprio fidanzato, perde le redini della propria vita e questo la porterà a lasciare il progetto. A questo rispondo io, dicendo che quando si impatterà sulla realtà è fondamentale che la ragazza non possa tornare a casa. Se il percorso dura un anno è fondamentale che per quest’anno la ragazza non possa usare la casa (dei genitori) come prima, altrimenti non ci sarà nessun “incontro” con le proprie autonomie. Su questo i genitori sono d’accordo. In particolare Rita chiede di capire come fare quando Giovanna le chiederà di tornare, in quanto il legame forte sia positivamente che negativamente lo ha con lei. Io prima ribadisco che sarà proprio la lontananza dai confort di casa a non renderli (i confort) più scontati; poi dico che in alcuni momenti potrà essere utile dare degli appuntamenti alla figlia, non dando per acquisito il fatto che i genitori ci siano sempre, oltre a ciò, ribadire che il percorso intrapreso non è reversibile, e se perderà il diritto all’abitare saranno solo problemi suoi. Mi focalizzo poi sul fatto che quello che è importante è abbassare il conflitto in famiglia e giungere ad una consapevolezza maggiore di Giovanna, sia che questa riguardi un fiorire di autonomie sia che questa sia un avvio ad un percorso istituzionalizzato.

Minuto 23:16

M: chiedo a te Alberto che segui di più questi progetti, per tenere dure tutti su questo progetto, anche se di solito noi non lo facciamo, perché noi ci rivolgiamo molto al ragazzo, che deve capire che è sua la vita,

R: (in contemporanea di M.) è sua la vita perché lo dice sempre, -è mia la vita, non mi potete dire di no-

M: per questo ci riferiamo solo a lui, però ok, non è forse il caso di incontrarci ogni due mesi con la famiglia? Così magari potete...

A: sì... possiamo incontrarci per dire ciò che avviene; il rischio di questo cos’è? Che in realtà nei futuri momenti di scontro, che voi vi ri-alleano con Giovanna, cioè che pensate che noi dovremo far di più, far altro, e noi saremo perentori, il nostro livello sarà quello. Se lei, poniamo, ci chiede di essere incontrata due volte e poi ci chiede cinque, noi andremo due e cercheremo di capire come mai le cinque; se poi perde il lavoro per questo per noi non è un problema, a noi starà bene che perda il lavoro, che non passi la patente solo che dopo torniamo e diciamo “Area, eee arriva l’affitto come pensi di pagare, hai finito i soldi, ora rimani senza cibo è un bel problema... come fai?”.

R: ma questo è il problema perché nella mentalità di Giovanna viene a dire: - ma come? Che razza di madre sei? Che non mi dai neppure i soldi per mangiare. È capitato e Lui (intendendo il papà) ha detto va benissimo ma ricordati quando sei fuori di qui, devi badare a te, ma senza cattiveria, ma perché questo è ciò che vuoi. E lei- vuoi dirmi che se ho bisogno non potrò- la porta rimane sempre aperta perché rimani mia figlia, però non per chiedere soldi

P: diciamo che se adesso era il 10% l’aiuto, adesso diverrà 2%, casi estremii...

A: ma io vi direi anche di non dargli nulla, più un ascolto se volete
...(chiacchiere)...

M: io direi così, perché sai (rivolto ad Alberto) c'è questo meccanismo che quando i genitori concedono autonomie la ragazza torna, quando poi torna però non gli stanno bene le regole, l'importante è che valorizzassero che la ragazza HA le capacità, HA l'età e può farcela, perché nel momento in cui lei dovesse sentire che, caspita, "vai vai, ci hai stufato vai per la tua strada" lei fa di tutto per tornare

A: certo

R: -Siete voi che mi state mandando via- (frase di Giovanna) ma quando mai, se sono due anni che fai di tutto per andare via, quando mai noi...

M: ma però è vero che c'è tutto un tira e molla, con anche episodi forti, seve anche un tempo di distensione che aiuti anche Lei

A: Noi quando abbiamo accolto Giovanna, nei due incontri importanti che abbiamo fatto è stato chiaro che la richiesta era sua,

R: sua!

A: sì sua, cioè lei ha detto "IO voglio questo, non vedo l'ora che parta" e questo è rimasto registrato e continua ad essere il nostro mandato, su questo si tiene

P: certo era anche la stessa cosa per la comunità...

A: io sono sicuro che cambierà idea, però

R: sei stato tu che gli hai detto che non può far dormire suo moroso lì?

A: sì

M: sui nostri appartamenti non va nessuno a dormire alla sera, e non si porta droga...

A: ecco poniamo che noi troviamo suo moroso, lei perde il diritto all'abitare, per quattro e sei giorni...

R: e dove la metti nel frattempo?

Risate

A: da nessuna parte, e non deve essere scontato che torni da voi,

R: e no!

A: non deve essere scontato, lei si deve trovare per strada, è una delle esperienze più salvifiche che io abbia fatto fare, con la Elisa (nome di fantasia) lei ha fatto malanni più importanti è stata fuori due settimane, ma è riuscita ad appoggiarsi ad amicizie e persone che conosceva che gli hanno detto però "il prima possibile te ne vai", lei ha rischiato sul serio di fare due notti in stazione, e se stava in stazione stava in stazione, non rientrava in appartamento.

M: è Alberto che su questo è duro, anche io facevo fatica

A: I genitori hanno tenuto duro e da quel momento il percorso è cambiato, ha trovato un lavoro ed è riuscita a tenerlo

M: a chiesto lei di rientrare nel progetto eh

A: perché, perché ha paura di finir per strada

R: c'è una piccola differenza: Giovanna ha vissuto per strada,

M: no no, anche Elisa viene da un percorso simile, noi accogliamo anche dal penale, ti assicuro che la ragazza in questione sapeva cosa vuol dire dormire sotto le stelle

R: ecco un altro aspetto al di là del moroso attuale: lei a solo amici maschi, che utilizza perché hanno la macchina e lei si fa portare, ma non riesce a coalizzarsi con le femmine con le ragazze, fare la vita normale che a quell'età si fanno, si va in giro, si fanno gli acquisti si fanno le cose

DECIMA EPOCHE' IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Qui due considerazioni emergono:

- 1) Non è solo un problema di Giovanna il sentirsi giudicata, ma anche della mamma: sembra infatti che la spaventi il ritorno a casa della ragazza. Il fatto che la ragazza possa tornare e accusarla di non essere una buona madre pare turbarla, e questo va in contrasto con la durezza dei continui giudizi svalutativi che ha sulla ragazza.
- 2) Rita vuole che la ragazza ce la faccia, ma alle sue condizioni. Qui il tema della protezione come controllo emerge in modo potente: se Giovanna dovesse riuscire a trovare sostegno da amici maschi è un problema. Quando affermo che Elisa ha trovato riparo da amici, per Rita è fondamentale dirci che Giovanna ha amici maschi... ma a me è chiaro non interessi: ho appena finito di dire che può benissimo dormire in stazione, che problema sarebbe se dorme da amici maschi? Qui la difficoltà di assumersi il rischio di un percorso libero della ragazza.

Mi sembra sempre più centrale iniziare il percorso di autonomia perché sembra estremamente complicato poter lavorare con questi genitori. Non sarà facile tenerli nel percorso evitando che provino a farlo fallire.

La discussione continua mettendo al centro il fatto che quello che ci portano è già “parte” del progetto, ovvero quando le loro paure si manifesteranno, noi ci saremo per aiutare la ragazza a trovare le soluzioni migliori, e che il progetto potrà avere due esiti: o una reale cambiamento di mentalità della ragazza, o un percorso più istituzionalizzato. Infine, vi è un aggiornamento sulla ricerca casa per G.: ad oggi non siamo riusciti a trovare nessun appartamento disponibile nelle zone che ci interessano; se dovessimo continuare a non trovare chi è disponibile ad affittarci un appartamento, il progetto partirà a marzo nell'appartamento della cooperativa a Montebelluna.

Alla fine dell'incontro Mauro ci lascia per un impegno precedente, lui se ne va ed entra Giovanna.

Minuto 01:01:12

A: Allora Giovanna noi oggi abbiamo spiegato il progetto a mamma e papà, quello più o meno che ci siamo detti e come immaginiamo le cose e dove immaginiamo ci possano essere problemi o difficoltà. Partirà velocemente secondo me una scommessa. Da quando ci sarà la casa il tempo prima che tu provi a ritornare a casa dai tuoi (sorridente), io dicevo tre mesi, i genitori pensano anche prima... tu Sara cosa dici

S: non lo so... non me la sento...

A: non ti esponi mai, così è facile...

S: ahahaha, io devo essere super partes...

A: sì, va in mona, hahaha... No. È Chiaro Giov, che il progetto da quando parte, parte! Con te abbiamo condiviso alcune cose, è la tua volontà di iniziare il progetto, giusto:

G: sììì...

A: quando inizierà trovando la casa, so che Sara sta cercando tantissimo e non è facile, speriamo insomma di trovarla in poco tempo, quando inizierà, inizierà; e ti confronterai soprattutto con noi. Sugli obiettivi che ci siamo dati e che ci daremo, ci siamo già detti no... lavoroo, gestione economica lì dove avrai bisogno di un supporto, e gestione dell'abitazione, ecco in quei momenti lì il progetto sarà quello, nessuno ti vieta di chiamare casa e altro... ma è chiaro che i riferimenti saremo noi.

G ahahahah...

A: perché ridi?

G: perché mi sottovalutano, perché vengo sottovalutata, anche quando ero in comunità, ero in comunitààà, e ce l'ho fatta a stare un anno senza chiedere di tornare a casa, perché una volta volevo tornare a casa SÌ, però... dopo ho capito che dovevo aspettare per tornare a casa e quindi...

R: se sei scappata 13 volte in 11 mesi

G: è dopo 13 volte l'ho capito (heheh)

A: bene, allora noi immaginiamo queste 13 volte ok?

G: sì ma se io chiedo di andare via di casa no... perché una volta che vado via... che senso ha tornarci??

A: perfetto, **allora noi ci daremo, abbiamo pensato, una volta al mese, perché il rischio quale è, il rischio è che in queste 13 volte che scappi o magari con Sara può essere che ci siano dei problemi litii, son cose normali che possono succedere; ti venga normale di riappoggiarti a casa, e in quel momento diventa difficile gestire il tutto. Quindi con i genitori abbiamo deciso di sentirci o per cose estremamente gravi o una volta al mese, con te presente in cui aggiorniamo mamma e papà di come stanno andando le cose, dove stiamo lavorando, su dove si fa fatica... come immaginiamo di risolvere i problemi che ci sono,**

G: Ok

A: se li solleciti loro chiaramente porteranno tutto quello che hanno vissuto, in quel mese li

G: mhmh, ma se li chiamo per sapere come stanno ee...

A: ma vabeh, figurati te se è un problema! Non stiamo parlando di questo

G: aa ok

A: il discorso è se ci saranno problemi, se li chiami per una chiacchierata qua siamo contenti tutti

P: se chiedi papi ho bisogno di un passaggio... (no no no)

A: esatto se chiami e chiedi soldi, passaggi, o dici "aiuto mi son trovata in mezzo al bosco vienimi a prendere", cose di questo tipo, perché non avrai più loro come punto di riferimento ma noi, e noi ti lasceremo in mezzo al bosco

G: eheheh ok

A: e ci troveremo il giorno dopo, come ti abbiamo detto dall'inizio, e quando succederanno queste cose, speriamo non succedano, ma succedono sempre, normalmente succede che in quei momenti lì si richiamano le persone che si hanno più vicini, che non interverranno, perché lo stai chiedendo tu, stai chiedendo tu di uscire di casa e avere a che fare con il mondo, per questo ci troveremo una volta al mese, perché se succedono queste cose qui entreremo anche con loro nel problema, e leggere mo anche con loro come sei arrivata nel bosco, sto facendo un esempio sciocco

G: sì sì è chiaro

A: ok ma è per capire come ci sei arrivata, come si poteva agire per evitare, cosa potevi fare nel mentre, perché alla fine sei tornata a sollecitare delle cose che mettono in moto

e che spaventano i genitori; e che mettono in moto delle dinamiche a quel punto di controllo... ok perché se ti appoggi a certe cose devi stare necessariamente alle regole di casa, se non ti vanno bene le regole di casa come hai detto, necessariamente te la devi cavare da sola, non ci sono altre soluzioni, non sei sola perché ci siamo noi... va bene?

G: sì d'accordo

A: ho detto più o meno tutto.

UNDICESIMA EPOCHE' IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Rispetto ai due obiettivi dell'incontro:

- Il percorso è rivolto a G, non hai suoi genitori.
- Il percorso non sarà reversibile per G. se sceglie di parteciparvi poi non potrà tornare a casa.

Li considero raggiunti, entrambi sono stati chiaramente definiti. La modalità che avevamo deciso di tenere: Mauro più comprensivo ed io più rigido, è stata utile per chiarificare le modalità e le caratteristiche del progetto. Averle definite ha potuto far emergere la differenza tra gli approcci avuti finora e la pedagogia che andremo ad utilizzare. Durante tutto l'incontro si è sentito in modo forte da un lato la necessità di proporre alla famiglia un progetto differente rispetto a quelli avuti finora, dall'altro la paura che la rinuncia di controllo provoca in questa famiglia. Il compromesso di trovarci una volta al mese credo sia un buon punto di incontro. Anche l'aver chiarito che da questo percorso si può uscire o più autonomi o con la consapevolezza che serva un percorso più istituzionalizzato mi sembra un buon risultato.

INCONTRO CON ASSISTENTE SOCIALE COMUNALE

Presenti: io (Alberto Bonesso): A, Sara Catalano: S, Maria Barba (Assistente sociale del comune): B

Introduzione: nei mesi di dicembre e gennaio è continuata la ricerca per un appartamento nei pressi di Treviso. In questo periodo non siamo riusciti a trovare nessuno disposto ad affittarci un locale in cui attivare il progetto. Per tanto si è deciso di far partire il progetto ad inizio marzo nell'appartamento della cooperativa, situato a Montebelluna.

In questo incontro di aggiornamento con l'assistente sociale faremo il punto rispetto:

1. Alle ricerche svolte per trovare un appartamento nei pressi di Treviso
2. Agli incontri svolti con Giovanna per definire il suo progetto
3. Agli incontri/accordi presi con la famiglia di origine rispetto al progetto

Nella prima parte del nostro incontro Sara ha rendicontato tutti gli incontri e le ricerche svolte finora nella ricerca di un appartamento nella zona di Treviso. In generale le difficoltà incontrate sono di due tipi: o il prezzo per l'appartamento era fuori dal nostro budget, o i proprietari non si sentivano sereni ad affittare il locale ad una cooperativa che garantiva per un neomaggiorenne.

DODICESIMA EPOCHÈ VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Ad oggi appare chiaro che progetti di questo tipo non trovano la possibilità di svilupparsi attraverso il "libero mercato". In parte per il clima generale di diffidenza rispetto al privato sociale, in parte perché il prezzo degli affitti renderebbe insostenibile economicamente il progetto. Occorre pertanto lavorare su due fronti:

1. Costruire una rete informale attraverso gli attori principali con cui si interfaccia la cooperativa: parrocchie, associazioni sportive, associazioni del terzo settore, in cui poter accordarci per affitti ad un prezzo vantaggioso per il progetto.
 2. Interfacciarci direttamente con tutti i comuni coinvolti per riuscire ad ottenere degli alloggi popolari da impiegare per il progetto.
-

Abbiamo concordato quindi che il progetto partirà ad inizio marzo nell'appartamento della cooperativa a Montebelluna.

La discussione poi si è rivolta al rapporto che si è instaurato sia nei confronti dei genitori che nei riguardi di Giovanna:

A: ...certo, certo... no no... però, se nel caso... E.... in realtà, son stati portati avanti: tutto il lavoro preliminare per quanto riguarda Giovanna, il progetto di vita di Giovanna e le cose che lei ci chiede. Di fatto lei ci chiede una vita autonoma, il sostegno per arrivare alla patente, per tenere un lavoro e per arrivare ad una casa propria. Quindi è proprio in linea con il progetto. Con una buona dose di autonomia, quindi lei vuole essere responsabile, sostanzialmente... non aver gente che controlla dove va, se torna o meno... le abbiamo detto "guarda, quello che

noi monitoreremo e che per noi è fondamentale sono alcuni parametri. Il parametro che non può venir gente a vivere in casa tua, il primo... il secondo è l'uso di sostanze. Quindi se vengono problemi di questo tipo tu perdi direttamente il diritto all'abitare. E infine la questione lavorativa". "Perché?" Perché noi attraverso l'aiuto alla gestione economica, è quello che ci permette di tenere in bolla tutto il resto, no? Se lei tiene un lavoro e riesce a portare avanti... o se non lo tiene, capiamo cosa fare emergere e aiutare anche lei ad avere dei progetti di vita che tengano conto delle proprie fragilità. Della cura delle proprie fragilità ma anche di quello che questo comporta. Il problema centrale qui è gestire i genitori. Nel senso che loro richiedono sostanzialmente un'educativa domiciliare. Loro richiedono un intervento diretto di quello che avviene in famiglia, dove noi non mettiamo becco perché crediamo che: uno non sia tempo; due sia da prendere in cura prevalentemente la mamma. Alcuni bisogni della mamma, alcune modalità consolidate, strutturate nel tempo, di gestione di questa ragazza... alcune forme di investimento su Giovanna che però parla di desideri, di percorsi genitoriali, sono più o meno alla base degli squilibri. E noi non abbiamo né la forza e né la... né più la possibilità di metter mano su queste dinamiche familiari e crediamo quindi che

B: tecnicamente, scusami, loro vi chiedono di intervenire tra loro e Giovanna o in generale? Perché sappiamo che c'è un altro fratello

A: no no no, l'altro fratello non ce l'hanno mai nominato

B: ah... davvero?

A: se non in relazione a Giovanna, ok?

B: ok

A: ok? Loro ci portano una Giovanna che disubbidisce, che non va

B: da sistemare... una ragazza da sistemare

A: sì

B: però loro... diciamo, ovviamente non si mettono in discussione come genitori ma vi chiedono anche di intervenire perché "il padre la pensa così, io invece la penso così, quindi voi cosa ne pensate?"

A: eeh... noi, finora non siamo... abbiamo cercato il più possibile di tenerci fuori da queste discussioni

B: sì ma loro voglio dire tenterebbero questo, anche, immagino?

A: sì, loro tenterebbero... di... beh, intanto di mettere in mostra quanto è difficile vivere con Giovanna. Questa è la cosa principale, cioè la mamma ci porta la difficoltà e quanto è distruttiva questa Giovanna, quanto lei non ce la può più fare, in maniera molto teatrale, ok? E il secondo passo, ma che in realtà non sarebbe mai fattibile, è quello di aggiustare Giovanna, noi.

B: sì, immaginavo

A: direttamente. Quindi non c'è mai una reale messa in discussione. La reale messa in discussione è se è molto alta, no? Cioè se tu dici... "eh, vi capiamo è molto dura, è difficile, però certe dinamiche noi non possiamo incidere intervenendo, solo in un... partendo in un progetto di autonomia potremo lavorare su alcune cose" allora loro ci stanno, e riconoscendogli tutto il lavoro fatto finora e dicendo che il nostro lavoro sarà quello di dividere, ci stanno. Il problema è che è un attimo che si infilino, e... loro hanno degli appartamenti a Treviso, e... anche nel progetto di vita di Giovanna in realtà mettono in piedi delle modalità e di controllo e di sabotaggio

B: per avere il controllo

A: per cui questa ragazza non ce la può fare, non ce la fa

B: sì sì, chiarissimo

A: se tu vai e dici no queste dinamiche non van bene, loro ti dicono non sono affari tuoi, queste son cose che decido io. Perché non c'è un reale messa in gioco, io non so qual è stato il loro progetto di adozione... se ha riguardato una... sembra proprio una realizzazione del sé, no? Ee... Giovanna certamente non sta bene, non dev'essere una ragazza facile, i percorsi adottivi sono difficili, eh, qua nessuno pensa che sia stato un percorso semplice. Però... determinate regole che avevano... durissime... alcuni confini... contemporaneamente determinate altre cose che permettono un determinato modo di entrare in maniera quasi ossessiva nella vita privata... e quindi chiedere tutto, giudicare tutto, non avere mai uno spazio libero in cui la ragazza si arrangia, può cadere ed essere sostenuta ma tutto le viene rinfacciato... in più a casa fa tanto, eh... cioè delle cose che ha da fare, degli impegni che le danno, è al di sopra della maggior parte dei ragazzi che noi vediamo, quindi... non sono inaccettabili, e il modo di chiederle le cose è... quindi, è un po' su questo... chiaramente la ragazza ha dei disturbi e delle difficoltà, e noi crediamo ci sbatteremo il naso, ok? Perché certamente troverà un lavoro, lo mollerà, farà fatica. La nostra paura è che torni dai genitori, cioè che di fronte alla fatica riaprano casa; lei comunque quella è casa sua e ha delle ferite derivate dal suo percorso che non sono proprio così semplici... ecco perché trovarci qui e diventare noi un nucleo centrale di riflessione di dove sta andando il percorso, di dove si trovano le fragilità e insieme a lei, qui, aiutarla a capire... a discernere e aiutarla a distinguere a chi portare cosa... potrebbe essere... questi punti di equipe per noi sono fondamentali proprio per la riuscita del percorso, e dall'altra il contenimento dei genitori

B: quindi adesso come adesso, Giovanna è a casa dei genitori

TREDICESIMA EPOCHÈ VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Nel trascrivere quanto detto, emerge in me una “sensazione” ambigua. Ad oggi, sento piena sintonia con quanto ho raccontato all'assistente sociale: sono sinceramente convinto che la posizione dei genitori, in particolare quella materna sia una posizione reificante, in cui non ci sia posto per una libera autodeterminazione di Giovanna. Contemporaneamente però sento che la lettura fatta del perché – il tema dell'adozione e delle motivazioni che hanno spinto la famiglia ad adottare – sia una ricostruzione a sua volta reificante e “spietata”, troppo schiacciata sul difetto, sull'errore. Paolo Mottana scrive:

“Sembra non rinviabile l'esigenza di una cognizione più delicata e attenta dell'esperienza così come di una dedizione-devozione al mondo, un rivolgersi a essi non oggettivante ed espropriante, ma accogliente e appassionato, orientato a una ricongiunzione tra intelletto e materia, grazie alla mediazione che a questa difficile opera può offrire il mondo “terzo” delle immagini.

Occorre ricordare e riflettere, farsi accompagnare e ricevere, perché alcuni oggetti del mondo vulnerabile che si deve testimoniare non possono semplicemente essere fronteggiati,

o elencati o sostenuti, debbono essere accolti, lasciati apparire, accompagnati distillati.
(Montana P., 2002, p 14)

Ecco sento che nel mio ricostruire il perché della disfunzione familiare ho generato delle immagini frettolose e giudicanti che non hanno tenuto conto della vulnerabilità manifestata anche dalla madre.

Il tema è che la postura *dell'essere-per-l'altro* è un concetto complesso e relazionale, nella pratica progettuale, che per essere tale deve ad una certa darsi in modo “riduttivo”, ovvero compiersi nella storia e quindi cristallizzarsi in un percorso; si potrà sempre (per chi tende all'olistico) sentire un movimento di reificazione.

Trovo però che il punto ultimo di protezione rispetto a tali fenomeni sia quello di: “non parlare di chi non c'è”, o parlarne il meno possibile. Il “parlare di” spesso genera l'evento reificante della chiacchiera, dell'equivoco e delle curiosità così come categorizzati da Heidegger.

META-EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

In quest'ultima epochè emerge in nuce quello che poi durante la sistemazione dell'elaborato sentirò in modo pressante, ovvero la transizione alla nuova postura educativa, in alcuni movimenti sembra essere reificante e non dialogale. Se durante il percorso di ricerca il tema si manifestava rispetto alla relazione con i genitori, nella sua sistemazione mi è apparso anche nei confronti di G. (come ho evidenziato nelle ultime metà-epochè). È chiaro a tutti gli attori presenti che occorre lavorare sul rapporto con i genitori: la via scelta è stata quella di provare ad interrompere il rapporto, perché durante l'osservazione educativa non si erano creati i presupposti per attivare un progetto condiviso. Rimane però un percorso parzialmente artificiale, in quanto tutti i famigliari sembrano voler continuare a cercarsi.

A: sì

B: ha avuto dei contatti con voi

A: sì, regolari

B: ha... diciamo, vi ha esposto degli obiettivi che devono essere un po' calati, ridimensionati immagino

A: sì

B: conoscendola un po'...

A: però anche questi, piano piano... cioè, nel giro di cinque incontri in realtà lei è arrivata ad aver degli obiettivi assolutamente... terra terra

B: adeguati

A: sì

B: ha ancora quel lavoretto che aveva come promoter, a Paese?

S: allora, quello l'ha perso... non... allora, lei dice che l'ha perso perché non aveva il Green pass rinnovato e quindi l'hanno lasciata a casa. La madre invece dice che l'ha perso perché non si presentava a lavoro. Nel frattempo ha iniziato lo stage lavorativo attraverso il centro per l'impiego in un'azienda a Quinto

B: ma dai

S: se lo chiedi a Giovanna dice che va tutto bene, se lo chiedi alla mamma... cioè, non se lo chiedi alla mamma... la mamma riporta, senza bisogno di chiederglielo, che non sta andando bene, perché non si sta presentando, a volte va a volte non va... adesso attualmente è lì. Giovanna mi ha detto che ha avuto qualche problemino con un paio di ragazze, l'hanno spostata di set-

B: ragazze?

S: sì, l'hanno spostata di settore

B: e cosa fa, precisamente?

S: eh, tipo... è un'azienda che produce salami al cioccolato, cose alimentari... lei o imballa o confeziona, insomma, cose...

B: manuali, diciamo

S: sì, adesso si trova bene con dei ragazzi che ha conosciuto e... credo che stia continuando ad andare, non la sento da due o tre giorni

B: ma lei quindi avrebbe il classico orario di lavoro diurno

S: sì, va un po' a turni, comunque sono sulle 7 - 8 ore al giorno

B: e per fare questi spostamenti chiede sempre aiuto alla mamma, immagino...

S: un po' sì, un po' va in bici

B: perché sì, come bicicletta insomma... la loro casa è un po' spostata verso Quinto quindi dovrebbe abbastanza essere autonoma

S: sì, se lo chiedi a lei dice che va in bici da sola, la mamma invece riporta che ha bisogno di essere accompagnata

A: sì, l'impressione è che da un lato spingano per questa, per questo legame... e dall'altro questo serva a far emergere quanto la mamma è affaticata, e quanto la mamma è brava e quanto la mamma è fondamentale. Poi però questo legame in realtà genera effettivamente delle incomprensioni familiari anche profonde, cioè... ci sono dei problemi in Giovanna, no? Che poi emergono in questo mollare e riprendere vari ragazzi, in queste difficoltà a portare avanti le relazioni, in queste difficoltà a leggersi... Però siamo anche convinti che il riportare tutte ste cose alla mamma... il modo... il tipo di domande che la mamma fa... non l'aiutino in realtà a trovare un equilibrio, a un percorso di crescita... e per questo, sì, ecco... **darci questa equipe in cui dobbiamo re-incontrare i genitori insieme, perché quello che a noi preme è che il nostro interlocutore principe è il Comune e Giovanna.** Cioè, Giovanna è maggiorenne, il progetto è per una donna maggiorenne, è un progetto di autonomia quindi noi chi incontriamo è legato sostanzialmente a Giovanna e certamente al Comune che è quello che ci ha commissionato l'intervento. Quindi queste sono le due figure a cui noi rendicontiamo il lavoro e... aiutiamo ad entrare... poi certo, chiunque è persona come dire... fondamentale per Giovanna diventa fondamentale anche per il nostro progetto, ma quindi può essere i genitori, può essere una zia, può essere il parroco, può essere il datore di lavoro, può essere... che per noi stanno tutti allo stesso livello, come necessità di rendicontazione. Chiaramente i genitori hanno avuto un rapporto principe e anche Giovanna ce li porta spesso

quindi se Giovanna è d'accordo li incontriamo qui e facciamo il punto su alcune fragilità, con Giovanna e con l'assistente sociale del Comune, se sei d'accordo, se per te va bene

B: sì! Secondo me appunto il rapporto con i genitori va diluito, no? Rispetto a... Eee... sì, come immagino sia abbastanza evidente, il supporto della mamma è un... come dire, un dare il braccio per poi rinfacciare che ti ho dato tutta me stessa, ecco, quindi... per quello chiedo anche della distanza rispetto al posto di lavoro perché... per una ragazza con un po' di determinazione non è tanto lontano, quindi poi come dire... la... raggiungere in bicicletta in modo autonomo, ecco, la casa e il posto di lavoro... è vero che magari la stagione non è favorevole però insomma stiamo andando verso una stagione migliore. E quindi io credo anche poi... i vari tentativi, tornando ai genitori, di incontro dei genitori vanno sempre messi... ci vanno sempre messi i paletti, perché appunto... la mamma è la solita, quindi il papà in tutto questo è... partecipe se viene preso, no? Ok... Lui non si sottrae anche a una discussione, però la protagonista mi pare anche insomma nella coppia sia un po' lei. Quindi è modalità della mamma contattare periodicamente me al telefono e quando mi chiama mi devo preparare insomma le mezzore, e a questi monologhi, no? E fondamentalmente durante questi monologhi gli argomenti sono Giovanna va risistemata

A: non ce la faccio più

B: ci sono le regole e non le rispetta, io le dico.... io faccio di tutto per spronarla alla sua autonomia ma lei non è... lei non è capace di farlo, ok? Ecco, questo. Poi vi dico, anche i rapporti dei genitori... allora, per quanto riguarda il Comune, ok, noi abbiamo approvato un progetto che era, diciamo, facoltativo, mi vien da usare questa espressione.

A: certo

B: per quanto riguarda la tutela minori dalla quale sapete che Giovanna proviene, al raggiungimento dei 18 anni piuttosto che eventualmente dei 21 se è deciso prima, il progetto per loro si chiude, la presa in carico. E così è stato per Giovanna, mentre comunque sia... la porta è rimasta aperta per quanto riguarda, diciamo, un supporto psicologico sia per Giovanna che per i genitori al Consultorio. Cioè diciamo che, tra virgolette, l'onere lavorativo è terminato però è stata loro lasciata una porta aperta e questi genitori fondamentalmente son spariti, o meglio ritornano al bisogno con la collega del Consultorio con cui insomma facciamo dei confronti, per cui insomma anche la loro modalità è... come la telefonata che arriva per sfogarsi, è un po'... un tentativo... insomma diciamo di manipolare un po' i servizi, mi vien da dire questo, ecco, la modalità è la stessa, ecco.

A: sì

B: Poi vi volevo dire anche che Giovanna a suo tempo, quando era ancora in comunità aveva espresso, così, il desiderio di rientrare nel gruppo scout, con cui insomma sembra lei fosse rimasta in contatto anche durante il periodo della comunità e avevamo fatto un incontro con i genitori e con i servizi, con i referenti... diciamo con i responsabili del gruppo scout. Fondamentalmente, ecco... i responsabili del gruppo scout avevano espresso una difficoltà di fondo con i genitori, come immaginate, negli anni... e però avevano chiesto, ecco, a noi di chiedere a Giovanna insomma che visto che era un suo desiderio che si prendesse questa possibilità di ritornare nel gruppo scout a braccia aperte però ecco con una... con un impegno e con una trasparenza, ecco. Lei in quell'occasione, Giovanna, aveva detto... tra i due ovviamente c'è un capo tra virgolette maschio e una capa tra virgolette donna, no? E quindi lei aveva detto che negli adulti insomma di quel gruppo, lei riconosceva come figura, ecco, preferita, la Monica, insomma, questa signora... e quindi... Lei aveva ripreso a ottobre, gli scout, a Quinto però. E so che era andata, adesso non so... ecco, ho perso un po' tutta questa

questione, non so se ha mollato, se non ha mollato, perché la sua frequentazione precedente era di andare un po' a singhiozzo, ecco, e...

A: gli scout è una cosa utile perché è un ambiente positivo in cui può avere dei legami. Perché noi non abbiamo avuto l'impressione che Giovanna faccia fatica ad avere legami nuovi o a creare contatti, no?

B: allora diciamo che gli scout era un ambiente favorevole perché, se ho capito bene, adesso lei come età dovrebbe un po' collaborare alla gestione del gruppo più piccolo, e sappiamo che Giovanna ha una propensione anche un po' naturale nei confronti dei bambini quindi questa era una cosa favorevole. E poi perché rappresentava un po' una possibilità ecco di...

A: positiva

B: positiva di... anche di un percorso, no? Di un legame...

A: d'accordo

B: come dire, perché poi loro lavorano sul gruppo; quindi, non c'è solo l'attività del sabato o della domenica però siamo un gruppo per cui ci troviamo ad organizzare l'attività per gli altri, no? Quindi questa dimensione è una dimensione di crescita per lei, o perlomeno era quello che lei aveva chiesto, quindi bisogna capire com'è andata, se ha intenzione di, e per come... sto capendo anch'io a livello personale com'è il percorso scout... il percorso scout non è una finestra, è un percorso. Per cui è simile come modalità, no? alla... come dire, al percorso che sta facendo lei in autonomia, nel senso... vuoi trovarti un lavoro, ci sono degli impegni, dei sacrifici però ci sono anche dei ritorni, ecco... quindi il voler aderire allo scout è anche un impegno che lei si è presa, si era presa, insomma, per sé stessa, ma per evolvere ecco, non per... per lavorare e quindi rimetterci, non so se mi sono spiegata, un dare avere in sostanza

S: sì

A: no no è una delle cose che aveva

S: ce li aveva nominati, no? Ci aveva detto che andava agli scout, poi però non ha più detto niente a riguardo

A: su questo allora monitoriamo e poi sappiamo che al C.S.M. ha degli incontri

B: e l'altra cosa che vi volevo dire era il C.S.M., esatto. Allora il C.S.M. per quanto riguarda Giovanna, come dire, io devo riprendere un attimo le fila perché non so come sia la situazione. Nel senso, ogni quanto Giovanna ci vada, chi veda, eccetera. Probabilmente era seguita da una psicologa, quindi non dalla psichiatra, però a suo tempo insomma... almeno, anzi, da diversi anni lei dovrebbe prendere una terapia, ma anche questo è da capire, secondo me, anche perché adesso da un'età siamo passati ad un'altra e quindi bisogna capire se è una ragazza che deve seguire una terapia oppure no. Perché anche su questo i genitori, tornando al discorso dei genitori, il fatto che la ragazza abbia una terapia, che poi la prenda o non la prenda, ecco, in qualche modo dimostra che Giovanna ha dei problemi, no? Agli occhi dei genitori bisogna anche capire questo. E io credo che negli ultimi tempi sia stata seguita da una psicologa ma non con una cadenza tale come potrebbe essere, cioè... purtroppo per tanti motivi la necessità di una ragazza che tra l'altro è in una fase comunque adolescenziale anche se ha 18 anni quindi, sì, io volevo capire con il C.S.M. com'è la situazione e poi se siete d'accordo fare un passaggio anche voi insomma con il C.S.M.

A: certo

B: per quello che loro ci danno come disponibilità

A: certo

B: poi c'è da mettere sul piatto anche che... anche per Giovanna sicuramente può essere una fatica il fatto di andare al C.S.M. perché magari... "mi dicono mamma e papà che sono una ragazza con dei problemi"

A: allora, a noi c'era sembrato che invece il gruppo... perché va in un gruppo, no, al C.S.M.? Funzionasse nel senso che lei... ci dice che “no, non posso venire quel giorno perché ho...”

S: sì

B: ah, benissimo

A: quindi è qualcosa che lei utilizza e che...

B: forse perché è una dimensione di gruppo mentre appunto il fatto di andare dallo psichiatra insomma è un po' più...

A: può essere più stigmatizzante

B: sì

A: più pesante... Eee.... sì, questi sono tutti gruppi che magari dal prossimo incontro che facciamo con Giovanna... ci diamo... chiediamo il permesso e magari attraverso te ci diamo un appuntamento, no? E quindi cominciamo a prendere per mano C.S.M. e scout, magari direttamente noi... giusto per capire cosa ci portano e...

B: banalmente, scusate, tornando al discorso del lavoro, lei si è aperta un libretto, un conto...?

S: ma lei ha iniziato lo stage senza neanche sapere quanto avrebbe preso, gliel'ho dovuto chiedere io tre volte

B: perché allora, durante le ricerche estive di lavoro era sempre la mamma che cercava lavoro per lei e che ce la portava, no? Quindi anche qua, piuttosto che Giovanna ha fatto un'esperienza in piscina e tra l'altro non era la prima volta, quindi insomma... appunto, tornando al discorso dell'età, per la sua età secondo me ha avuto delle esperienze che dimostrano in qualche modo

A: che regge

B: le sue autonomie per alcuni aspetti, e però era sempre la mamma che... “sì, ho parlato con il direttore della piscina, eccetera eccetera”, quindi... mi viene un po' da pensare, conoscendo un po' la famiglia, non so, ha preso... ha firmato lo stage però i soldi li dai a me, non so se sono fantasie, eh

A: no no, credo proprio che vada così

B: credo che un altro aspetto da capire sia questo

A: è quello centrale, però anche lì... noi non ci possiamo entrare.

Il discorso poi passa alle modalità di rendicontazione delle ore per il progetto, una volta definite, ci salutiamo e ci diamo appuntamento a metà marzo, quando il progetto sarà partito.

QUATTORDICESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

L'Assistente sociale rispetto agli obiettivi di Giovanna, si è concentrata in modo particolare sulla necessità di continuare il rapporto con gli Scout e la necessità di mantenere il rapporto con il C.S.M.. Il percorso prevede che sia direttamente la ragazza a tematizzarlo, una volta sentita le necessità. In questo caso abbiamo dato il consenso ad un focus su questi due ambiti perché siamo convinti che quando il percorso sarà partito diverrà più facile capire cosa è chiedibile da parte del servizio rispetto a cosa non lo è. Ad oggi abbiamo spiegato in varie occasioni le modalità del progetto ma credo che solo l'esperirlo aiuterà a comprendere cosa significa una postura diversa dalla tutela.

PARTENZA: NUOVO APPARTAMENTO

Coinvolti: io (Alberto B.), Sara C., Rita P (mamma), Pietro M. (papà), Giovanna M., A.P. (coinquilina), N.G. (coinquilina)

Introduzione: riporterò sotto forma di diario gli avvenimenti accaduti durante il trasloco di Giovanna nel nuovo appartamento.

In questa data, G. accompagnata dai genitori ha effettuato il trasloco nell'appartamento di Montebelluna. Le sono state presentate le due coinquiline, e in presenza degli educatori sono stati spiegate le regole dell'appartamento che le coinquiline si sono date: turni pulizia, divisioni spazi, ecc...

Infine, la ragazza ha sottoscritto un contratto con la cooperativa in cui si impegna a:

- Pagare regolarmente l'affitto e le bollette: se il pagamento non verrà effettuato senza prima aver raggiunto un accordo con gli educatori, questi ultimi potranno sospendere il diritto all'abitare in appartamento della ragazza.
- Non invitare nessuno a dormire in casa senza permesso, pena la perdita dell'appartamento per un tempo deciso dagli educatori.
- Non commettere o essere coinvolta in reati, pena la perdita dell'appartamento per un tempo deciso dagli educatori.

Rispettare gli appuntamenti con l'assistente sociale, o avvisare con una settimana di anticipo, nel caso debba rinviarli: se questo non avviene vi sarà la sospensione dell'abitare per un tempo stabilito dagli educatori.

PRIMO INCONTRO DI PROGETTO

Presenti: Maria Barba (assistente sociale comune): B, Alberto Bonesso (io): A; Sara Catalano (educatrice): S, Giovanna Montana(beneficiaria progetto): G .

Introduzione: L'incontro ha inizio tra educatori (io e Sara) e l'assistente sociale. G. si collegherà via meet all'incontro, pertanto vi è stato un primo momento di 13 minuti in cui si è parlato tra professionisti dell'interessata.

Ecco il confronto:

B: ho sentito la psichiatria per chiedergle che possiate avere un confronto diretto; se avete piacere, avrei piacere di esserci anche io per capire i ritorni che vi ridanno loro. Ok, ho sentito la collega (intende l'assistente sociale del C.S.M.), ho fatto un meet i primi di marzo e mi diceva che per loro va bene di fare un passaggio con voi; ho chiesto notizie di G. e mi ha detto che... da questa estate a novembre/dicembre G. ha sempre frequentato il gruppo di mutuo aiuto che c'è al C.S.M.: sono tutti ragazzi adolescenti, che si ritrovavano una volta a settimana il lunedì verso sera e G. frequentava sempre. Era un gruppo di mutuo aiuto, non so dirvi che tematiche si affrontava; però; G. era agganciata a questo gruppo. Mi hanno confermato che prende una piccola terapia, ma non me l'hanno specificata, però ci possiamo informare. Il gruppo lo hanno sospeso a novembre per il Covid, lo hanno ripreso a febbraio, per quello vi chiedevo prima le date, l'hanno contattata per dirle di ritornare ma lei ha detto di no perché ha detto che vive a Montebelluna...

S: sì mi ha detto questa cosa...

B: ecco probabilmente quando è stata contattata non era ancora a Montebelluna

A: sì ma era nell'aria il trasferimento...

B: probabilmente ha messo le mani avanti non so che... c'è da dire che, fin ora il C.S.M. di riferimento è Villorba, quindi da casa da G. (intende casa dei genitori) sono 40 minuti e l'ha sempre portata la mamma però ecco con le sue modalità, ma la sempre portata...

B:...(riferita alle modalità della mamma di accompagnarla al C.S.M.) tipo proprio che arriva e sgomma, poi quando la va a prendere, la collega mi ha detto che uscendo, probabilmente il gruppo aveva appena terminato non so che..., e la porta del C.S.M. è una vetrata e si è trovata questa macchina davanti, che tipo, mi ha descritto la scena sembrava quei film che uno entra ecco (Sara ride), quindi, come dire "porto a termine il mio compito di madre, perché la porto, nessuno può dire niente, ok?!" Però chissà in macchina che cosa si dicevano... insomma sempre questa modalità "gestisco io la cosa", un po' aggressive... questo.

Mentre sugli scout io non ho... onestamente non ho preso il telefono per capire se andava non andava a scout, credo che magari sia lei che debba raccontarvi e dopo casomai prendete (A: certo con gli scout sì..) però mi ricordo che con gli scout era stato fatto un incontro, anche con i genitori, in cui fundamentalmente la parola era correttezza e impegno perché la filosofia degli scout, che è un po' diversa dalla vostra, è che (A:sì) al

ragazzo c'è sempre dietro una famiglia, quindi il ragazzo ha una sua autonomia ma è importante anche il rapporto con i genitori, quindi della serie se il ragazzo non viene non è perché è maggiorenne che non mi faccio nessuna domanda, la famiglia dovrebbe... insomma, rispondere (A: certo) quindi bisognerebbe capire, va, non va, ma che ritorno è stato dato agli scout anche?... Come senso di prendersi la responsabilità di chiudere un percorso che aveva voluto lei di intraprendere quando era in comunità.

E nel territorio che, se immaginiamo che fra un anno ritorni qua piuttosto che sia da un'altra parte, cioè che cosa ha qua a parte i genitori? A livello amicale forse ha delle amiche non lo so, però la realtà del gruppo scout è una realtà... prima della comunità era stata molto discontinua sulla frequenza, però è una realtà diiiiiiii, di rete, alla fine amicizie, e quindi sì, bisognerebbe capire da lei che idee ha, su questa realtà che poi è anche un impegno ecco... quindi vi volevo dire questo... io i genitori più sentiti né visti

A: bene per il C.S.M., possiamo avere un contatto?

B: certo vi faccio avere il numero e l'email di... (qui ci scambiamo alcune informazioni tecniche)

A: Bene per iniziare per noi sarebbe importante che ci fosse G. (intendo con la assistente sociale del C.S.M.) in modo che il ritorno fosse insieme a lei e che possa in seguito essere problematizzato, noi chiederemo...

B: aspetta una cosa molto molto importante che non vi ho detto: che F. (Assistente sociale del C.S.M. che seguiva G.) mi ha detto che durante un'equipe hanno parlato del fatto che G. ha riportato al medico di avere dei problemi molto frequenti di vomito, lei mangia e vomita; l'equipe stava valutando se era un problema di disturbo alimentare, perché c'è anche l'equipe dei disturbi alimentari, o se invece era una suggestione, perché io ricordo quando era settembre, non so se ve l'ho detto che la madre, mi ha detto, che aveva iscritto sia G. che il fratello ad una accademia di moda, e quindi o è una fissazione sua o anche qua, una baruffa con la mamma, oppure anche sta accademia che non so che fine ha fatto... E però non è che lo hanno capito loro, è stata G. che lo ha esplicitato al medico, e stanno valutando. (la Assistente sociale, teme che l'iscrizione ad una accademia di moda avvenuta a settembre da parte dei genitori, sia all'origine, o influenzi i disturbi alimentari di G.)

S: ha fatto una visita con il nutrizionista... (B.: aa ecco...) e poi il giorno dopo ne aveva una con la psicologa (B: ah sì allora sì...) e una delle due l'ha saltata perché ha litigato con la mamma (A: la nutrizionista)

B: (rivolta ad A.) scusa se ti ho interrotto ma volevo dire come era la questione, c'è anche questa cosa sul tavolo... va beh io vi do il riferimento...

A: e noi ti avvisiamo quando abbiamo fatto l'incontro...

B: e dell'accademia voi sapete?

A: sì sì

B: e frequenta ancora?

A: no, no, non ha mai frequentato, è successo così: la mamma ha fatto emergere il desiderio della ragazza (B: anche a me sembrava così) è 'na roba della mamma assolutamente, la ragazza ha detto: "va bene". Sono già andati dall'accademia le hanno già detto che comunque

non può fare la modella, perché non ha l'altezza adatta, quindi era già condannata al fallimento (B: infatti) però può imparare aaa truccarsi, ad abbinare i vestiti e a camminare. Lei sostanzialmente ha partecipato una volta, le hanno spiegato come ci si trucca, si è annoiata molto... anche perché trucco teorico? Siam pieni di video che ti insegnano a truccarti. Insomma, non ha più frequentato ed è diventato un motivo continuo di scontro perché non si presentava allee.... (lezioni)

B: eh sì perché questi pagano...

A: sì sì... però è un desiderio della mamma... perché anche lì, l'ultimo messaggio della mamma... la ragazza andava al lavoro, era da due settimane che andava al lavoro, quindi un motivo di gioia... una ragazza raccontata come incapace, impossibilitata, con l'assoluta testa per aria, da due settimane che tiene, è un motivo di gioia, no?! No, perché non era bene perché andava al lavoro perché gli stavano simpatici i colleghi (per la mamma) ed i colleghi erano dei poveracci, nel racconto della mamma, dei poveracci, quindi, cosa può imparare lei da loro.... L'impressione nostra era che l'adozione... vissuta come dono... io dall'occidente vengo lì e ti prendo, e ti innalzo con la nostra cultura ecc... tu figlia non sarai mai abbastanza, cioè, o sei al top, o non ripaghi del mio investimento. Oltre a questo, una coppia fragile...

B: questo te lo posso confermare, perché sì, il motivo per cui la mamma è al consultorio è proprio questo.

A: che si mascherano... che i figli in qualche modo interpretano e mascherano, perché se litigano con il figlio non litigano tra loro... e poi il tema dell'adozione che è un po' lontana dall'autenticità, io credo sia proprio difficilissimo, perché impari a diventare genitore... hai delle regole da dover rispettare, l'adozione e qualcosa molto complesso, io ho proprio stima di chi la affronta...

B: sì diciamo che bisogna essere attrezzati e probabilmente non erano molto attrezzati... il papà in tutto questo?

A: il papà per noi è l'appendice di R. nel senso chee...

S: dobbiamo collegarci con G che ci sta aspettando...

B: sì insomma il papà non è emerso?

A: No, è emerso soprattutto dai racconti della mamma; è chiaro che G. ha un rapporto migliore con il papà e racconta che la mamma è completamente diversa quando il papà c'è o non c'è.

B: e ora li vede 'sti genitori?

S: beh è passata una settimana, comunque ha chiuso male, ha saltato la visita proprio perché aveva litigato, ora dovremo collegarci...

A: Va bene, attiviamo meet...

B: ci facciamo raccontare da lei un po'...

S: sì..

QUINDICESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Lo scambio di informazioni e di pareri viene ad essere inevitabilmente giudicante, anche se la struttura del progetto vuole evitare questa reificazione o modalità di intervento

(garantendo scambi in presenza della ragazza). Il trovarci in presenza solo tra operatori e l'abitudine a scambiarsi informazioni senza la presenza dell'interessato hanno reso inevitabile il confronto. Ho riportato integralmente lo scambio per poter meglio mettere in evidenza dove a mio avviso si genera il discorso reificante: discorso richiesto dai committenti (comune, famiglia) in quanto dà una percezione di controllo. Spesso questo "modo" di comunicare è attuato dagli educatori inconsapevolmente, altre volte (come nel mio caso) in modo connivente perché bisognoso di un riconoscimento (utile anche contrattualmente ed economicamente). Infine, il neo-maggiorenne disprezza "l'essere al centro di un discorso in cui non viene coinvolto", però sovente ne rimpiange le comodità che da esso derivano: la libertà è uno stato che ammette il fallimento e la messa in discussione; la cattività no, perché il fallimento non è riportabile a sé ma sempre al sistema di dominio.

Di seguito riprendo le parti del discorso a mio avviso più significative:

B: ho sentito la psichiatria per chiedergli che possiate avere un confronto diretto, se avete piacere, avrei piacere di esserci anche io per capire i ritorni che vi ridanno loro. Ok, ho sentito la collega (intende l'assistente sociale del C.S.M.), ho fatto un meet i primi di marzo e mi diceva che per loro va bene di fare un passaggio con voi, ho chiesto notizie di G. e mi ha detto che... da questa estate a novembre/dicembre G. ha sempre frequentato il gruppo di mutuo aiuto che c'è al C.S.M., sono tutti ragazzi adolescenti, che si ritrovavano una volta a settimana il lunedì verso sera e G. frequentava sempre, era un gruppo di mutuo aiuto, non so dirvi che tematiche si affrontava; però; G. era agganciata a questo gruppo, mi hanno confermato che prende una piccola terapia, ma non me l'hanno specificata, però ci possiamo informare. Il gruppo lo hanno sospeso a novembre per il Covid, lo hanno ripreso a febbraio, per quello vi chiedevo prima le date, la hanno contattata per dirgli di ritornare ma lei ha detto di no perché ha detto che vive a Montebelluna...

S: si mi ha detto questa cosa...

B: ecco probabilmente quando è stata contattata non era ancora a Montebelluna

A: si ma era nel aria il trasferimento...

B: probabilmente ha messo le mani avanti non so che... c'è da dire che, fin ora il C.S.M. di riferimento è Villorba, quindi da casa da G. (intende casa dei genitori) sono 40 minuti e la ha sempre portata la mamma però ecco con le sue modalità, ma la sempre portata... (pag186)

Lo scambio appare abbastanza limpido, vi sono alcuni passaggi che a mio avviso sono superflui (e nel superfluo si cela la curiosità reificante), come il non frequentare più il gruppo di mutuo aiuto del C.S.M. Ora partono le considerazioni fatte da altri professionisti sulla mamma, considerazione sulle quali noi ci troviamo d'accordo, ma dalle quali emerge una postura inautentica e giudicante. Non mi è chiaro se tale postura si generi dalla mamma e per

isomorfismo passi ai professionisti; o siano le posture di cura dei progetti che tendano alla reificazione.

B:... (riferita alle modalità della mamma di accompagnarla al C.S.M.) tipo proprio che arriva e sgomma, poi quando la va a prendere, la collega mi ha detto che uscendo, probabilmente il gruppo aveva appena terminato non so che..., e la porta del C.S.M. è una vetrata e si è trovata questa macchina davanti, che tipo, mi ha descritto la scena sembrava quei film che uno entra ecco (Sara ride), quindi, come dire porto a termine il mio compito di madre, perché la porto, nessuno può dire niente, ok?! Però chissà in macchina che cosa si dicevano... insomma sempre questa modalità gestisco io la cosa, un po' aggressive... questo (pag. 186)

la scena riportata e il tono della discussione denota giudizio; il vero dramma che percepisco è che tutto quello che viene raccontato risulta vicino al mio sentire. L'impressione di una madre impositiva che ha al centro sé e il suo percorso, non le necessità della figlia, è sempre stata presente sia negli educatori che hanno effettuato l'osservazione educativa, sia in me, una volta conosciuta. Rimane però problematica la modalità di come ci raccontiamo i fatti tra professionisti, di come ci *in-formiamo*, scadendo spesso in modalità reificanti che perdono la complessità della totalità e scadono nel particolare.

Mentre sugli scout io non ho... onestamente non ho preso il telefono per capire se andava non andava a scout, credo che magari sia lei che debba raccontarvi e dopo casomai prendete (A: certo con gli scout si..) però mi ricordo che con gli scout era stato fatto un incontro, anche con i genitori, in cui fondamentalmente la parola era correttezza e impegno perché la filosofia degli scout, che è un po' diversa dalla vostra, è che (A:si) al ragazzo c'è sempre dietro una famiglia, quindi il ragazzo ha una sua autonomia ma è importante anche il rapporto con i genitori, quindi della serie se il ragazzo non viene non è perché è maggiorenne che non mi faccio nessuna domanda, la famiglia dovrebbe... insomma, rispondere (A: certo) quindi bisognerebbe capire, va, non va, ma che ritorno è stato dato agli scout anche? ... Come senso di prendersi la responsabilità di chiudere un percorso che aveva voluto lei di intraprendere quando era in comunità. (pag. 187)

Nella parte sottolineata si evidenzia tutta la perplessità che l'assistente sociale nutre rispetto alla nostra proposta: il salto da una struttura di controllo, ad una di responsabilità, genera nei professionisti un senso di smarrimento e confusione. Poi verso la fine si colora il senso totale dell'intervento come necessità di una postura corretta rispetto al percorso intrapreso da G. La postura qui richiesta però è ancora quella della tutela, in cui si indica a noi (adulti, professionisti) come ci si deve comportare, anziché lasciare posto alla realtà.

E nel territorio che, se immaginiamo che fra un anno ritorni qua piuttosto che sia da un'altra parte, cioè che cosa ha qua a parte i genitori? A livello amicale forse ha delle amiche non lo so, però la realtà del gruppo scout è una realtà... prima della comunità era stata molto discontinua sulla frequenza, però è una realtà diiiiiiii, di rete, alla fine amicizie, e quindi sì, bisognerebbe capire da lei che idee ha, su questa realtà che poi è anche un impegno ecco... quindi vi volevo dire questo... io i genitori più sentiti ne visti (pag.187)

Qui è stato difficile non raccogliere il mandato di controllo e di sostituzione; tutto il discorso della Assistente sociale tende ad un progetto che non incontra la realtà, ma la manipola e “mette la ragazza di fronte alle proprie responsabilità” non nel senso che le proprie scelte peseranno sul proprio futuro, ma inteso come “noi” (educatori) che attuiamo un controllo che in-forma il reale della ragazza.

Infine, posso dire che le mie considerazioni sulla madre e sulla famiglia di origine, in particolare sull'adozione sono sia intimamente sincere e contemporaneamente reificanti. Questo mi permette di mettere in luce quanto detto nel primo capitolo, ovvero il fatto che l'educazione è un fenomeno complesso e contraddittorio. Farò emergere due “nodi” che si sono manifestati nel mio vissuto, i quali sono tra di loro contraddittori ma si tengono nella mia esperienza (erlebnis).

- Primo nodo: Qui a mio avviso si può mettere in luce quello che Heidegger definiva la “chiacchiera”, ovvero quel parlare per parlare, e nel descrivere la disfunzione degli altri si può rintracciare sempre un sottile piacere a de-finire il problema, a ridurlo a spiegazione. In questo caso ho preso le fragilità genitoriali dimenticando tutti gli sforzi, il coraggio e l'amore che la coppia ha provato ad instaurare nella propria famiglia.
- Secondo nodo: Quello che ho detto rimane totalmente sincero, credo intimamente che la coppia abbia riversato nell'adozione elementi della propria realizzazione. Credo che la madre abbia un atteggiamento profondamente reificante rispetto alla figlia. La quale in molte occasioni sembra non essere stata all'altezza delle aspettative materne.

Ecco che appare chiaro come la pratica educativa sia anche pratica di discernimento, che necessita sempre di un secondo tempo per ri-significare ciò che avviene.

META-EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Nella analisi del discorso appena avvenuto ho dimostrato una consapevolezza rispetto allo stile reificante nei riguardi della famiglia, questa consapevolezza mi è apparsa chiara perché l'ho intravista nell'atteggiamento dell'assistente sociale. Come è noto, è molto più facile vedere il difetto altrui che il proprio. Solo la riscrittura del percorso mi ha permesso di vedere una tensione reificante in me fino dai primi incontri. Questo elemento diviene pertanto centrale per una successiva valutazione sugli strumenti da sviluppare per permettere fin da subito all'educatore una postura di *io-per-l'altro*.

Infine, approfondisco un passaggio iniziale all'ultima epochè:

Riporterò integralmente lo scambio per poter meglio mettere in evidenza dove a mio avviso si genera il discorso reificante, discorso richiesto dai committenti (comune, famiglia) in quanto dà una percezione di controllo. Spesso questo “modo” di comunicare è attuato dagli educatori inconsapevolmente, altre volte (come nel mio caso) in modo connivente perché bisognoso di un riconoscimento (utile anche contrattualmente ed economicamente).

Qui emerge una consapevolezza rispetto allo stile adottato: mi era chiaro, anche nel mentre del discorso, che stavo tenendo una postura reificante, ma ho valutato che era più consona tenerla. E rifarei la stessa scelta, perché nel progetto realizzato occorre il “coraggio dell'ombra” o della mediazione. Su questa mia scelta ho trovato nel romanzo “tutto chiede salvezza”, romanzo autobiografico che tratta di follia, una parte che ben si iscrive in questo percorso di consapevolezza:

Di cattivi veri ne ho visti davvero pochi, conosco ladri, spacciatori, tossici, tutto quello che la strada ti offre in dono, ma persone a cui piace il dolore altrui è raro trovarne. Di solito, il male che facciamo è per fare meglio e più a fondo i nostri interessi, non volontariamente, non come obiettivo finale, diciamo che il danno procurato a chi ci vive attorno è un effetto parallelo, messo in conto. (Mencarelli D. 2020; p. 59)

Trovo che queste parole ben si iscrivano a quanto avvenuto durante la realizzazione del progetto. La postura reificante, che questo lavoro tenta di superare, arginare ed evitare, viene ad essere in alcuni momenti della pratica educativa “necessaria alla realizzazione dell'opera” manifestandosi come “effetto parallelo messo in conto”. Andando quindi a segnare un punto

fondamentale per la ricerca: “*l’essere-per-l’altro*” è un essere dinamico mai dato in modo totale. Non è una postura che si può definire, sempre da ricercare, con l’ausilio di strumenti narrativi.

L’incontro continua con l’arrivo di G. attraverso la piattaforma di google meet. Dopo i saluti iniziali entriamo subito nel vivo dell’incontro dicendo:

1. Questi incontri sono obbligatori e verranno fatti una volta al mese
2. In questi incontri si farà il punto della situazione: analizzando prevalentemente tre ambiti: salute, lavoro, borsa per l’autonomia.

Detto questo Sara inizia ad elencare sia gli ambiti di intervento del progetto, sia le sue prospettive di sviluppo.

Per quanto riguarda gli ambiti, la collega inizia su cosa si è concentrata in questa prima settimana: capire come raggiungere il medico in caso G. non si sentisse bene (attualmente sono due giorni che è a casa dal lavoro per mal di testa); individuare il tragitto migliore con i mezzi pubblici per raggiungere il posto di lavoro e iniziare ad organizzarsi sulla patente. Su questo ultimo punto la ragazza dice di non volersi fare la patente perché secondo lei costa troppo e perché riesce in ogni caso a raggiungere il luogo di lavoro. Rispondo che la patente è un tema di autonomia generale e su questo, la ragazza ribatte dicendo che la sua prospettiva di vita è verso Treviso, dove si può vivere senza patente.

Poi passiamo ai temi che saranno sviluppati con Sara durante questo mese e saranno tema di confronto per la prossima equipe:

1. Tenuta del lavoro
2. Esami medici.
3. Prospettive economiche e rendicontazione borsa lavoro.
4. Possibile attivazione del reddito di cittadinanza.

Infine, l’assistente sociale chiede delle delucidazioni rispetto al percorso con gli Scout. La ragazza dice che per impegni lavorativi non ha più potuto partecipare alle equipe e che è disposta a contattarli per spiegare la sospensione della frequenza. Per quanto riguarda invece la possibilità di contattare il C.S.M. ed avere dei colloqui assieme, G. non ha alcuna contrarietà: non ha presente chi sia l’assistente sociale con cui ha parlato l’assistente sociale del comune, preferirebbe che si parlasse assieme alla M. che è la psichiatra del servizio, anche perché vorrebbe sospendere i farmaci che prende.

RISVEGLI

Presenti: Alberto Bonesso; Giovanna Montana,

Introduzione: racconto della prima chiamata avvenuta tra me e G.

Alle 7 di mattina ricevo una chiamata da G. Mi ero appena alzato e scendendo le scale rispondo un po' stupito a quella chiamata. La ragazza mi saluta e con voce preoccupata ma anche fiera, mi comunica che ha deciso con il suo fidanzato di lasciare la casa e di trasferirsi da lui. Questo perché è più comoda da casa sua al lavoro e in queste settimane si è fermata spesso a casa di Jamal (nome di fantasia del suo compagno). I due hanno valutato che se vivessero assieme spenderebbero meno e potrebbe essere un'opzione. G. però non me ne parla come un'opzione ma come qualcosa di sicuro, di certo: una sorta di decisione irremovibile. Io comunico che sono felice per loro e che è proprio una bella notizia. Questo la spiazza, non sa più bene come rispondermi, è sbalordita della mia risposta, ma anche entusiasta. Le chiedo se ha pensato come fare, dove andare e in quanto tempo (sposto nel futuro il progetto). Lei dice di sì, che ha già pensato a tutto e con Jam. hanno già tutti i piani fatti. Comincio a sognare con lei, dico che è proprio una bella idea che potrebbe mantenersi e vivere assieme e che potrebbe essere veramente il modo con cui terminare il progetto: le chiedo cosa ha visto, se ha fatto due conti economici, se ha pensato come spostarsi.

Mi dice di sì, ma sulle risposte rimanda sempre al ragazzo, dice che sa; ma non sa spiegarlo. Le dico che va bene, le ricordo però che una volta sospeso il percorso non sarà più possibile riprenderlo, e che per realizzare questa via occorre progettarela bene, riuscendo a rispondere a tutte le domande pratiche, vedendo bene cosa comportano. Lei è d'accordo.

SEDICESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Spostare la narrazione sul futuro immaginando con lei un "domani possibile" è stato fondamentale per essere accettato come co-valutatore del progetto. Permettere il suo desiderio, prendendolo seriamente, evitando il giudizio del *percorso in sé* ma evocando scenari possibili, ha permesso di non entrare in uno scontro, ma di co-disegnare una visione da realizzare. In questa visione il ruolo dell'educatore è laterale, ma la sua capacità di porre nessi causa-effetto viene ad essere quel seme di co-generazione capace di ingaggiare la persona in modo autentico e dis-velativo delle sue forze.

Le chiedo 3 cose:

- Non parlarne subito con la madre. Il percorso è appena iniziato: è un'idea che può spaventare un genitore, in quanto non è ancora chiaro come potrà fare e le

conseguenze delle sue scelte potrebbero rivelarsi anche gravi. Pertanto, le chiedo di parlarne con mamma solo dopo che avremmo avuto le idee più chiare.

- Parlare con Sara di questo progetto, sognando con lei.
- Incontrarci per una pizza con Jamal. in modo da conoscerlo e provare a pensare assieme il progetto.

Dice sì a tutte e tre i punti e ci salutiamo.

DICIASSETTESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Il sostegno al desiderio generativo è quella capacità richiesta agli operatori di recuperare quanto il rischio metta in contatto con l'ignoto. Questo significa scoprire competenze nascoste, creare apprendimento attraverso l'entrare in contatto con dimensioni quali la paura, la passione o le loro conseguenze. Si tratta di valorizzare aspetti quali l'attenzione, la cautela, le riflessioni; in altri termini la tutela non scompare solo perché perde la sua dimensione di controllo protettivo, ma si fa più adulta, più visionaria, più aperta al mondo (Cateni 2018). Il mio intervento ha tentato di dare un sostegno al desiderio generativo, inscrevendo sulla storia concreta i sogni legittimi, non giudicando le aspirazioni, ma facendo emergere tutti i rischi e le reali possibilità che dal mio punto di vista potranno incontrare.

Alle 13 sento Sara: G. l'aveva sentita, le aveva già raccontato tutto, però aveva già avvisato sua madre. Sara ha cominciato a riflettere su come rendere operativo il suo obiettivo, riportando G. ad immaginarsi nel concreto che stava proponendoci. Al tempo stesso, la proposta della ragazza ha inquietato l'educatrice, che non sapeva in quel momento se l'abbandono di G. del progetto sarebbe stato in linea con le direttive del progetto stesso e con il mandato dell'Assistente Sociale. Appare chiaro come la forza dell'istituzione è sempre operante nell'agire pedagogico e nella postura educativa degli operatori.

PESCARE

Presenti: Alberto Bonesso, Giovanna Montana

Introduzione: Riporterò uno scambio di messaggi avvenuto tra me e G., e i dubbi, le perplessità e le risposte che questo ha mosso in me.

Domenica sera G. mi scrive un messaggio chiedendo se il giorno dopo ci sarà un incontro con l'assistente sociale. Non rispondo perché è domenica (e non c'era nulla il giorno dopo, non saprei se sarei riuscito a non rispondere in caso contrario). Verso le 19:00 mi invia un messaggio in cui mi informa che ha vinto un premio di poesia. A quel punto rispondo prima al primo messaggio (dicendo che non so se il giorno dopo avrebbe avuto un incontro: sarebbe stato meglio controllare l'agenda), e poi complimentandomi con lei per il premio, chiedendole se posso leggere alcune delle sue poesie. Risponde di sì; me ne invia 5 e mi dice che è un talento quello della poesia che normalmente tiene nascosto. Le dico che mi farebbe piacere leggerne altre; mi dice che ne sta scrivendo una in quel momento e me la invia:

che senso ha andare avanti se tutto sembra impossibile e le tue paure diventano realtà è (forse un errore grammaticale e intendeva "e") la peggior cosa perché ti eri già preparato a questo... e non soffri più non provi niente.

Mi dice che deve migliorarla, io chiudo dandole un rimando positivo, e poi confermandole che con me il giorno dopo non avrebbe avuto appuntamenti, ma non sapevo se ne avrebbe avuti con Sara.

DICIOTTESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

La poesia mi è sembrata qualcosa di "troppo intimo", una condivisione a cui non ero pronto e che non sapevo come gestire. La prima sensazione è stata quella di rischiare di essere manipolato, perché ho risposto di domenica e sono entrato in temi personali. I racconti che mi hanno fatto i servizi su quanto la ragazza fosse attirata dal maschile hanno contribuito a non essere sicuro nell'esplorare quella sua poesia, certamente segno di un disagio interno.

La funzione che ricopro mostra qui tutte le sue ambiguità, lasciandomi in dubbio se la scelta fatta sia quella corretta. Il tema che si solleva riguarda l'autenticità, da intendersi come descrizione intuitiva, che racconta i movimenti intimi di ciò che è successo e ciò che è stato agito, senza pregiudizi o opinioni, come spettatori disinteressati. Per rimanere aderente alla tradizione esistenziale: interesse senza chiacchiera, senza curiosità, senza equivoco. Posso dire quindi che nella realtà, al di là del progetto, non frequenterai G., pertanto trovo particolarmente autentico non concedere interessi che oltrepassino il ruolo educativo.

META-EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Nel tempo, rispetto a questa scelta ho vissuto una profonda scissione tra il mio sentire: percepivo come una mancanza di cura, tanto che ho avuto vari sogni anche una volta terminata la ricerca (non il progetto) rispetto alla non risposta della poesia; inoltre, spesso ho provato un senso di colpa che partiva proprio da questa scelta, come a dire che se mi fossi “concesso” di più le cose sarebbero potute essere diverse. E il mio riflettere è sempre stato convintamente a favore di quanto scelto, perché coerente con il progetto, e perché necessario in un’autentica postura di *essere-per-l’altro*.

Propongo dunque un lavoro “artistico”, simbolico; che provi attraverso una via più “crepuscolare” andar a simboleggiare il mio vissuto.



LETTERE

Coinvolti: Maria Barba (assistente sociale del comune), Alberto Bonesso, Rita Pezzato (mamma di Giovanna)

Introduzione: Riporterò lo scambio di e-mail avvenuto tra me e l'assistente sociale del comune, il tema riguarda il progetto e il suo finanziamento.

Martedì ho uno scambio di e-mail con l'assistente sociale del comune, Maria mi scrive:

Ciao Alberto

ieri ho ricevuto questa.

Dimmi cosa ne pensi. Io credo di dare un appuntamento alla signora, come servizio lo devo fare, se però pensi sia utile ti chiedo di essere presente.

D'altro canto potrebbe essere letto come un'alleanza con la famiglia...

Con allegato questa email:

A fronte di quanto siamo venuti a conoscenza, cioè la NON volontà di aderire ad un progetto di accompagnamento alla sua autonomia da parte di G. ... ma dell'ennesima convinzione errata che l'autonomia significa fare ciò che si vuole, senza dare costrutto a ciò che intercorre tra l'obiettivo e il percorso... desidero parlarne con lei ... Quanto prima...

Grazie Pi. R.

Io rispondo:

Buongiorno Maria,

Possiamo sentirci via telefonica? In modo da aggiornarti puntualmente sul progetto.

Rispetto a G., il progetto prosegue bene, la ragazza si sta impegnando in vari fronti di sviluppo e sta continuando a portare avanti gli impegni presi. Certo alcune sue modalità non sono cambiate, cambia spesso idea e fantastica di fare molte cose (di cui posso parlarti meglio al telefono). Dal lato pratico però occorre sottolineare che l'impegno al lavoro è presente e in generale tiene fede agli accordi presi con noi. Sinceramente la immaginavamo con meno risorse.

Io non incontrerei la Mamma per non confondere il progetto con le preoccupazioni di R., per quanto riguarda un tuo incontro con la Signora non so se sia più funzionale incontrarla per tranquillizzarla e rimandarle il fatto che la ragazza sta facendo un suo percorso nel quale è bene che Lei non intervenga; oppure chiederle di incontrarci a maggio/giugno in una nostra equipe di progetto (quelle anche con Gio.), in modo che il progetto abbia partorito dei dati dai quali partire per ragionare e così restituirgli il punto della situazione.

A presto

Alberto Bonesso

La madre ha già contattato Sara per chiederle come poteva pagare il progetto (i genitori partecipano alla spesa del comune). Sara risponde che non se ne occupa lei ma che devono contattare direttamente l'Assistente Sociale.

DICIANOVESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Da questi passaggi (a mio avviso volutamente costruiti e scorretti, poiché la madre sa perfettamente che deve sentire il comune per i pagamenti) emerge un'evidente postura "educativa". Nel confrontarmi con Sara emerge come il tentativo di R. possa sembrare quello di voler intervenire direttamente nel percorso di G., in modo particolare mettendo in evidenza come Lei partecipi economicamente al progetto e come questo suo partecipare potrebbe essere revocato, nel momento in cui lei non sentisse che il progetto prosegue a seconda della propria idea di sviluppo. Appare quindi un "fare" ricattatorio e vincolante. La richiesta fatta a Sara ha i contorni della "minaccia": se la madre dovesse risultare contraria non pagherebbe il progetto, e l'educatrice pertanto non avrà fatturate le ore. Aver vincolato il progetto al comune si è dimostrato pertanto liberatorio, svincolandoci dai diktat famigliari.

Qui viene in luce per la prima volta sia la difficoltà di G., di staccarsi da R. sia come R. senta necessario intervenire direttamente nelle cose della figlia: il mettere le distanze permettendo che sia G. a determinare il proprio futuro le risulta quasi impossibile, tanto da voler essere coinvolta. Nei percorsi di tutela/protezione il ragazzo/a non viene messo nella condizione di esplicitare, conoscere ed esprimere i propri bisogni, e al tempo stesso gli/le si nega la possibilità di conoscere le proprie capacità ed infine di esprimerle. Nel caso di G. viene ad essere il nucleo pulsante dell'incomprensione familiare, in quanto il progetto materno non prevede una libera manifestazione che contempla una caduta/fallimento da parte

della ragazza. Dal versante della figlia invece si può notare una continua richiesta di attenzioni e di approvazione da parte della madre, che mette in luce un rapporto ad oggi quasi simbiotico. A G. non è permesso modificare la struttura delle regole di casa (casa dei genitori) perché i fini e come raggiungerli li pone R. La ragazza si sente espropriata della possibilità di autodeterminarsi da un lato, e dall'altro vincolata alla famiglia per questioni di riconoscenza (tema dell'adozione). A questo si aggiunge una reale fragilità personale, che la porta a gettarsi sulle nuove soluzioni e a non viverle fino in fondo, perché finora o non erano scelte da lei o erano ostracizzate dalla volontà familiare.

L'abbassamento dei livelli di protezione ha messo in luce per ora:

1. risorse che fino ad oggi non si sapeva ci fossero: la tenuta della ragazza in ambito lavorativo
2. Forte disconnessione con il mondo reale, incapacità di organizzarsi da parte di G.
3. Fatica nella madre a non intervenire nel progetto della figlia.

PIZZA

Presenti: io (Alberto B.), Sara C., Giovanna M., Jamal S.

Introduzione: Riporterò l'incontro avvenuto in pizzeria tra me Sara, G. e Jam. in seguito alla richiesta di G. di terminare il progetto e andare a vivere col proprio ragazzo. Il report è sotto forma di diario.

All'incontro in pizzeria G. e Jamal. si presentano puntuali. L'atteggiamento di G. è tranquillo e sorridente mentre Jam. sembra un po' più reticente alla socializzazione. Da subito, affrontiamo i temi principali che precedentemente erano stati portati: cosa hanno intenzione di fare e come hanno intenzione di proseguire, soprattutto per quanto riguarda il loro progetto di vita insieme. Emerge da subito come Jam. sia d'accordo nel far proseguire a G. la vita presso il domicilio del progetto e il lavoro tenuto fino a questo momento, e di affrontare un'eventuale convivenza in un tempo successivo, quando Lei avrebbe avuto un contratto a tempo indeterminato: ciò nella speranza di un ipotetico appartamento trovato con l'aiuto degli educatori, a fronte di entrambi i contratti di lavoro indeterminati.

Tutto ciò avviene attraverso un dialogo molto semplice, e in un clima disteso.

VENTESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Al termine dell'incontro la sensazione tra me e Sara è positiva e il progetto sembra aver finalmente sviluppato una visione comune in cui il progetto è finalmente condiviso. La cooperativa continuerà la ricerca di un appartamento a Treviso, nel frattempo G. tiene il lavoro a Quinto e prova a renderlo a tempo indeterminato e la conoscenza di Jam. ci lascia una buona impressione.

RI-INVII

Coinvolti: Alberto B, Giovanna M.

Introduzione: Riporto sottoforma di diario lo scambio telefonico avvenuto tra me e G.

Mi chiama G. dicendomi che non potrà esserci all'incontro di mercoledì 13 perché al lavoro è richiesta la sua presenza. Mi racconta che varie colleghe sono ammalate e che Lodovico (nome di fantasia), suo tutor, le ha chiesto di lavorare tutta la settimana. Le dico che è fondamentale il suo esserci all'equipe di mercoledì, mi chiede di spostarla di una settimana perché ritiene necessario rispondere all'esigenza lavorativa anziché a quella del progetto. Comprendo e trovo che la questione, come mi è stata posta, possa essere accettabile: decido quindi di chiamare l'assistente sociale e rinviare di una settimana il nostro incontro.

PROMOZIONE

Coinvolti: Alberto B, Giovanna M.

Introduzione: Riporto sottoforma di diario lo scambio telefonico avvenuto tra me e G.

G. mi chiama per dirmi che è stata messa come capolinea del suo reparto poiché ha dimostrato capacità e dedizione. Le ho detto che sono molto contento per lei. Riferisce d'averlo raccontato anche alla madre ma lei sembrava disinteressata alla questione. Ha già avvisato Mauro e Sara.

VENTUNESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Di nuovo si manifesta come se il progetto della ragazza non incontri le regole della madre, viene ad essere svalutato. Ciò che G. riesce a fare appare irrilevante per R. Ciò che comporta la realizzazione di una, sembra necessariamente squalificare l'altra.

SCHERMAGLIE

Presenti: io (Alberto Bonesso), Giovanna Montana

Introduzione: Racconto sotto forma di diario, la conversazione avvenuta tra me e G.; e le ripercussioni che il racconto ha avuto su di me.

Mi chiama G. e mi conferma che ci sarà all'incontro con i servizi il giorno dopo. Durante le vacanze di Pasqua è stata dai suoi genitori. Sua madre ha voluto sapere quando ci sarebbe stato l'incontro con i servizi: G. le ha detto il giorno ma non l'ora perché non vuole che la madre partecipi.

R. ha detto alla figlia che non può scegliere, e visto che è contraria a come stiamo portando avanti il progetto non pagherà facendo saltare il progetto. La cosa mi ha parecchio innervosito: il moto primario era quello di disconfermare la mamma dicendo a G di non preoccuparsi, che sua mamma dice delle sciocchezze; ma riflettendo un attimo ho detto che probabilmente R. si sente esclusa, le ho confermato che noi ci saremo sicuramente per un anno e che il giorno seguente avrebbe potuto chiedere all'Assistente Sociale chiarificazioni. Dopo di ciò mi ha raccontato che R. non va più da sua madre (nonna di G.) e che la nonna ne soffre chiedendo a G. di mediare, ma che la madre non è disposta ad ascoltarla quando si tratta di parlare di come lei gestisce i legami.

VENTIDUESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Nel racconto che la ragazza fa rispetto al mandato della nonna, ho sentito un legame distorto: l'importanza per G. di rimarcare zone in cui la mamma non è capace. Ho pensato che la relazione con la madre non sia ad oggi migliorabile, serve una realizzazione prima delle sue (di G.) capacità ed in seguito capire fino a dove si può coinvolgere la madre.

Questo rapporto simbiotico c'entra sia con il tema del "vuoto" che con il tema dell'autenticità.

La ragazza mi ha detto che il giorno seguente sarebbe venuta all'incontro in modo autonomo.

SECONDO INCONTRO DI PROGETTO

Presenti: Io (Alberto Bonesso): A, Assistente Sociale del comune: Barba Maria: B, Ed di riferimento: Sara Catalano: S, la ragazza: G.

Introduzione: Riporto la trascrizione delle parti che trovo maggiormente significative del secondo incontro di progetto avvenuto nel comune di Morgante.

G. è arrivata in ritardo all'incontro con l'assistente sociale per un ritardo dell'autobus. Abbiamo per tanto iniziato l'incontro con Barba (assistente sociale comune). G. è arrivata successivamente, molto arrabbiata perché la mamma aveva chiamato al lavoro (suo) senza il permesso della ragazza, per comunicare al tutor che non sarebbe stata in azienda, mentre G. aveva già provveduto in autonomia ad avvisare dell'assenza.

A: allora in realtà, ci sono tre ambiti che avanzano in maniera continuativa: il primo è quello del lavoro sul quale ti chiediamo anche a te di domandarle, lei (G.) sta tenendo, ha ricevuto anche vari complimenti, nel senso che la settimana scorsa (...) è stata premiata, la sua linea è quella che ha prodotto di più delle altre, le hanno chiesto di essere capolinea

B: ammn... ;

A: Sì, lei fa fatica a tenere, infatti oggi lo ha preso di malattia, ma in accordo con il capoturno, quindi penso lavori proprio molto e sta trovando delle formule... ah e lavora sempre un po' di più, non fa otto ore ecco, sta trovando delle formule per reggere il carico di lavoro che non è proprio semplice; questa cosa bene quindi, tra un po' vediamo se gli fanno il contratto...

B: perché ricordatemi lei per ora lavora in stage giusto?

S: Sì scade a giugno

A: quello che a noi interessava era vedere se teneva, e sta dimostrando che sa tenere, noi immaginavamo dai racconti con i genitori, che veramentee... cioè che la cosa sarebbe esplosa. Da quando si sarebbe spostata a Montebelluna, complicando le cose, con nessuno che l'andava a svegliare... Avrebbe ceduto subito, quindi in realtà anche se non gli fanno il contratto, comunque noi abbiamo gli elementi per dire che ce la fa da sola...

B: (parlando della ragazza) Lei ha dei turni, a parte che parte presto, non fa tutti i giorni lo stesso orario?

S: no mi diceva ieri che finalmente da questa settimana le danno i turni settimanali, fino ad ora erano giornalieri.

B: era per sottolineare anche questo, non è che è un turno mensile, che c'è il calendario ed è una ripetizione degli orari, non sapere il giorno dopo che turno fai, a maggior ragione è dimostrazione di una tenuta, importante

(...) m4:00

Arrivo e presentazione di G

B: è impegnativo il lavoro?

G: Sì

B: di cosa ti occupi?

G: beh ultimamente sono responsabile di una linea (B: aaa però!)

G: perché diciamo che io sono più un Jolly, lo dice anche il responsabile, perché io ho imparato a fare tutto quello che c'è da fare, quindi quando manca una persona, tappo io i

buchi. Ee va beh, poi hanno visto che sono affidabile e responsabile e tutto, mi hanno messo a capo di una linea perché riesco sempre a finire in tempo, senza fare gli straordinari.

B: e fai i turni da otto ore?

G: no da sette;

A: Avevo capito da otto?

G: sette da lunedì a venerdì, di sabato 5

VENTITREESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Parto dall'aggiornamento sul progetto: è quasi impossibile non aggiornare "privatamente" le assistenti sociali: sono loro che trovano i finanziamenti per il progetto e nel loro ruolo vi è anche una necessità di rendicontazione alla parte "politica" (assessori, giunta comunale) che chiede aggiornamenti e verifiche. La questione diviene particolarmente delicata, occorre cercare di non scivolare sull'etero-determinazione degli obiettivi, ovvero che sia l'assistente sociale a proporre obiettivi per lei e per "la giunta" comprensibili ed auspicabili.

Come secondo punto vorrei mettere in luce come la ragazza, anche se è arrivata in ritardo perché non si è ben organizzata con le corse dell'autobus, non è stata rimproverata né da me né da Barba. Sia io che Sara eravamo propensi a mettere in luce "quanto è brava", e sottolineare le capacità emerse. Rispetto a questo credo sarebbe stato più utile legarci in modo più attento alle mancanze, sottolineando anche tutti i lati che fanno emergere una mancanza di autonomia. Il conflitto con la madre, che ad oggi ha visto sia la nostra equipe, che l'equipe dei servizi, "schierarsi dalla parte di G." ha rivelato in questa prima parte d'equipe, e poi nel resto della riunione una perdita di "EPOCHÈ", di sospensione del giudizio per vedere le cose in sé, ed una deiezione su una narrazione "motivazionale" in cui il nostro racconto si sofferma più sulle positività che sulle fragilità, operando una scelta arbitraria.

Lo stare immersi in un legame ad oggi conflittuale provoca una difficoltà nella sospensione di giudizio.

In questa prima parte di incontro appaiono i due estremi del rapporto educativo reificante; da un lato si impone una visione di "ciò-che-serve"; dall'altro si implementa un discorso motivazionale che considera solo gli ambiti utili alla auto-conferma rispetto agli obiettivi imposti.

(..) 6:00m

A: (..) i tre punti sono: il lavoro. Il secondo è la gestione economica, e in questo c'è anche la vita da sola, che sappiamo è spesso da Jam., si è spostata più verso Treviso, comunque tu mantieni non la residenza ma il domicilio a Montebelluna, e quindi la possibilità di cercare a Treviso un appartamento nel momento in cui questo lavoro diventasse definitivo, e noi stiamo già cercando e il terzo ma non so se vuoi portarlo è il rapporto con la famiglia d'origine, con R. che spesso è parte delle nostre discussioni...

G: Voglio troncarlo in realtà questo rapporto

A: un attimo un attimo, mettiamo un punto alla volta sai. Allora partiamo dal lavoro, vuoi dirci di come sta andando, quando finisce il contratto...

G: finisco il contratto il 17 luglio, (...) tra maggio e giugno devo parlare con il responsabile...

A: per sapere se rinnovano?

G: sì

(...)

B: Le tue intenzioni sono comunque di chiedere un colloquio per la scadenza...

G: no no me lo ha detto lui

B: ah te lo ha detto lui...

A: per sapere se ci sarà un contratto, in realtà l'ambiente ti piace da quello che ci dici a noi

G: sì, cioè anche perché mi sono fatta delle amicizie là

A: parli bene anche di Lodov. Che è il tuo tutor

G: sì sì mi trovo bene, è il mio tutor...

A: non siamo mai riusciti a chiamarlo,

G: eh non risponde mai neanche a me

(...)

A: e questo spostamento come responsabile ti ha resa contenta, non era scontato,

G: no non me lo aspettavo neanche

(...) m8.55

Al secondo punto affrontiamo la gestione del denaro: la ragazza prima risponde che gli scontrini li ha a Montebelluna, quasi dovesse rispondere subito a qualcosa di pratico, poi capito che le si chiedeva di raccontarsi, dice che non le è difficile risparmiare, dicendo che esce poco e rinuncia alla discoteca. Il racconto riguarda soprattutto la vita con Jam parla solo di lei in coppia. Sara dice che il primo mese è andato bene.

11:10m

La famiglia

A: terzo punto forse quello più dolente: la famiglia, (...) lì è più difficile; noi non ci nascondiamo, nel senso che il rapporto nonostante ci sia stato un allontanamento rimane molto conflittuale. Quello che diciamo sempre a G. è di mettere una distanza rispetto ai genitori diiii... non sentirli sempre, di non per forza comunicare tutto; di pensare prima di dire, come si fa tra adulti, però non è facile.... Anche oggi sei arrabbiata G.?

B: ti sei già sentita con i tuoi genitori oggi?

G: da ieri che non li sento, da ieri pomeriggio

B: quindi come funziona? Chiami tu? Chiamano loro?

A: tante volte non rispondo, cioè più mia madre che mio padre quindi...

B: vi sentite una volta al giorno o più volte?

G: quando si ricorda di avere una figlia allora...

B: quindi non ti chiamano sempre?

G: sì sì, mia madre sì, per ordinarmi delle cose, che devo andare dall'altra parte... solite cose che faceva anche prima quindi... sempre a farsi i cazzi miei,

B: e tuo papà?

G: mio papà ogni tanto mi chiede saluta la zia (...) con lui vado d'accordo, infatti ieri l'ho chiamato e gli ho detto: "guarda di a mia madre che è inutile che tiri sempre fuori il discorso dei soldi, perché io non gli ho chiesto niente; adesso da quando sono uscita di casa, e anche io sto contribuendo a questo progetto (qui intende in senso letterale, perché la famiglia una volta ricevuta la richiesta di compartecipazione economica al progetto ha chiesto alla figlia di dare una parte dei suoi risparmi per contribuire anche lei) quindi è inutile che vi rifate con questa storia".

B: che cosa ti dice sulla questione soldi precisamente?

G: che lei ha diritto a sapere ogni cosa che faccio, mette sempre il punto... -B: sapere come spendi i soldi? Questo è?

G: sì

A: anche quello che fa se dorme a Montebelluna, o dove dorme, voleva venire qui oggi (la mamma) penso, G le ha detto no: "l'incontro lo voglio fare con gli educatori e l'ass. soc.", penso quindi la mamma si sia un po' risentita, le abbiamo detto che il prossimo incontro...

G: sì comunque ieri a chiamato Ludov (il tutor lavoro) e non so cosa abbia fatto, e gli ha detto che io sarei andata là, quando io avevo già chiamato Lodo prima e gli avevo detto: "guarda ho delle visite da fare, mia mamma non lo sa"; comunque, mi dà fastidio che lei deve esserci sempre quando io non ho bisogno.

B: la mamma ha il numero di Lo.?

G: sì

A: Lo ha perché il lavoro è partito quando G. era in casa

B: poi Lodo. lo ha riferito a te che è stato chiamato da tua mamma? (rivolta a G) A: e certo

G: no!

A: no?

S: La mamma lo ha detto a me stamattina mi ha mandato un vocale, dicendomi, che avremo potuto fare più tardi qui perché tanto lei aveva già chiamato a lavoro avvisando che sarebbe arrivata tardi.

A: e questo la G. le sente come intromissioni effettivamente perché lei aveva già parlato con Lodov....

(...) G: una volta, sempre mia madre c'entra quindi... è anche colpa sua. Io gli avevo detto a L che avevo stra mal di testa e gli avevo accennato che sarei rimasta a casa... A: quando ancora eri a casa dai tuoi? G: sì, e praticamente le ho detto (intende alla mamma) che avrei avvisato L. quella sera stessa (sottintende "di stare a casa") perché avevo tanto mal di testa e un po' di febbre; e lei mi fa: "no! Vai a letto riposati che domani sei a posto". Il giorno dopo sto ancora male, sto per prendere il telefono (ed avvisare lavoro che non va), alla fine è successo il finimondo, e mi ha rotto anche il telefono quindi... va beh non son andata al lavoro e non ho risposto a L. perché avevo il cel rotto e non avevo voglia di rottura di scatole, sono rimasta a letto al buio. Mia madre ha chiamato L. ha tirato fuori discorsi...

B: tuoi?!

G: sì che sono stata in comunità che non sono facile da tenere a bada, tutte cose che hanno sentito altre persone, io mi sono sentita un po'... Tradita... da quello che sa lei su di me e non dovrebbe dire a nessuno; quindi... sono stanca di dover stare sempre al suo gioco.

VENTIQUATRESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Propongo quattro riflessioni rispetto al colloquio appena riportato

1. *A: (..) i tre punti sono: il lavoro. Il secondo è la gestione economica, e in questo c'è anche la vita da sola, che sappiamo è spesso da Jam., si è spostata più verso Treviso, comunque tu mantieni non la residenza ma il domicilio a Montebelluna, e quindi la possibilità di cercare a Treviso Un appartamento nel momento in cui questo lavoro diventasse definitivo, e noi stiamo già cercando e il terzo ma non so se vuoi portarlo è il rapporto con la famiglia d'origine, con R. che spesso è parte delle nostre discussioni... (pag. 208)*

In questo passaggio do troppa enfasi alla possibilità di trovare un appartamento a Treviso: riascoltandomi ho la percezione di alimentare un'illusione.

2. *Al secondo punto affrontiamo la gestione del denaro: la ragazza prima risponde che gli scontrini li ha a Montebelluna, quasi dovesse rispondere subito a qualcosa di pratico, poi capito che le si chiedeva di raccontarsi, dice che non le è difficile risparmiare, dicendo che esce poco e rinuncia alla discoteca. Il racconto riguarda soprattutto la vita con Jam parla solo di lei in coppia. Sara dice che il primo mese è andato bene. (Pag 208)*

Riascoltando l'audio della conversazione appare chiaro che la preoccupazione economica è prevalentemente di Sara: la ragazza non appare coinvolta nella gestione del denaro, ma più nel dimostrare che lo sa fare.

3. *B: la mamma ha il numero di Lo.?*

G:si

A: Lo ha perché il lavoro è partito quando G. era in casa

B: poi Lodo. lo ha riferito a te che è stato chiamato da tua mamma? (rivolta a G)

A: è certo

G: no!

A: no?

S: La mamma lo ha detto a me stamattina mi ha mandato un vocale, dicendomi, che avremo potuto fare più tardi qui perché tanto lei aveva già chiamato a lavoro avvisando che sarebbe arrivata tardi.

A: e questo la G le sente come intromissioni effettivamente perché lei aveva già parlato con Lodov.... (pag. 209)

In questo ultimo tratto di discussione appare chiaro come R. continui ad intromettersi, a non avere fiducia di G.. Le sue modalità altamente manipolatorie poi ci portano a sostenere G. non più in modo “libero” ma “partigiano” ovvero schierati nel conflitto. Tale conflitto però è complesso frastagliato e probabilmente ha dato forma ad entrambe le persone che ora da un lato cercano di liberarsi, dall’altro non si ri-conoscono più al di fuori di quel legame violento ma conosciuto.

4. G: si che sono stata in comunità che non sono facile da tenere a bada, tutte cose che hanno sentito altre persone, io mi sono sentita un po’ Tradita... da quello che sa lei su di me e non dovrebbe dire a nessuno; quindi... sono stanca di dover stare sempre al suo gioco. (pag. 209)

Qui si palesa la complessità della relazione: a fare EPOCHÈ, ovvero cercare di prendere le essenze che emergono dal discorso, mi appare chiaro che G. non voleva andare al lavoro perché stava male, e che la mamma l’ha spinta per mantenere il lavoro. Questo perché non ha molte altre “armi” per spingerla all’autonomia. Deve essere difficile per una madre con quello stile abitudinario, stare in una situazione così compromessa. Certo il modo di R. è reificante e tende a obbligare anziché liberare, a preparare passo passo le sfide. Dall’altro lato però abbiamo G. che sembra chiedere libertà e allo stesso tempo protezione, incapace di affrontare di per sé le sfide. Credo che solo questo percorso possa davvero sostenere un cammino differente.

17:45 m

Riflessione su Jamal. che apre uno squarcio su come la vedo io

A: ...Jamal c’è ed è un punto di riferimento, se Jam. non dovesse più esserci quanto tu avresti la forza per fare quello che fai? Questa è una delle cose che in parte ci spaventano. Questo progetto dovrebbe o potrebbe essere, un progetto che ti aiuti anche a farcela passami il termine, tra virgolette, da sola; ora ci sono due robe da dire: uno, nessuno ce la fa mai da solo cioè che...

G: non è detto, io per nove anni sono stata da sola e mi son sempre creata da sola comunque,

A: parli di quando eri...

G: sì, sono dovuta crescere molto in fretta; infatti tante cose le capisco al volo, comunque mia madre non c'era, mio padre è morto (...)

(...)

A: quello che vedo in Jam. è che ci prova davvero a darle na mano. La storia potrà funzionare come non funzionare, sono giovani provano. Però Jam. non è uno che dice di sì e poi magari – come invece può succedere con R. fa di tutto... – si muove perché le cose... lui se ti dice di sì c'è, in quel pezzetto; questo non vuol dire niente, non vuol dire che poi le cose funzioneranno o che un amore giovane possa durare. Per noi è importante riuscire a portare avanti questo progetto in modo individuale per te, così che tu possa avere una certa autonomia anche da Jam, in modo che il rapporto con Jam. sia paritario e non succeda nel tempo, che tu ti trovi a dover star con Jam. per questioni più pratiche: come la casa come il fatto che non avrai la patente ce l'avrà lui, se no si creano legami di dipendenza

G: a me non piace essere dipendente da nessuno; quindi, più mi arrabbio (intendeva arrangio) meglio è... e comunque anche adesso sto uscendo più con le mie amiche...

(...)--Frasesu Treviso--

22:03mA: ...quindi il punto quale è? Certamente è un punto fermo (intendo Jam) perché in realtà al di là di tutto, momenti alti e momenti bassi, la questione per noi fondamentale è riuscire a spostarla a Treviso perché lì ha il suo mondo e quando ci sarà la casa che stiamo cercando, e speriamo di trovare il prima possibile, probabilmente non dovrà dormire o avere punto fisso da Jam. Lei volendo ce l'ha a Montebelluna, quindi è complicato proprio raggiungere il lavoro, e amicizie e frequentazioni sono nel trevigiano; nel momento in cui ci sarà Treviso non è che i due andranno a vivere assieme, lei avrà la casa della Kirikù (della cooperativa) a Treviso e i due saranno più vicini; lei potrà fare lì la patente e una volta finito quel percorso si vedrà. (...)

23:20m

VENTICINQUESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Riprendo tutta l'ultima parte di discorso per analizzarla:

A: ...Jamal c'è ed è un punto di riferimento, se Jam. Non dovesse più esserci quanto tu avresti la forza per fare quello che fai? Questa è una delle cose che in parte ci spaventano, questo progetto dovrebbe o potrebbe essere, un progetto che ti aiuto anche a farcela passami il termine, tra virgolette da sola ..

qui metto tante parole: “passami il termine”, “tra virgolette”, perché ho paura a dire: “da sola”, credo sia significativo. *In fondo*, non penso possa farcela da sola.

...ora ci sono due robe da dire: uno, nessuno ce la fa mai da solo (ecco infatti che corro a giustificarmi) cioè che...

G: non è detto, io per nove anni sono stata da sola e mi son sempre creata da sola comunque,

A: parli di quando eri...

G: sì, sono dovuta crescere molto in fretta infatti tante cose le capisco al volo, comunque mia madre non c'era, mio padre è morto (...) (pag 211)

Qui il racconto sembra venire in soccorso a me, come che G. mi voglia assicurare che lei sa stare da sola, perché lo è stata per molto tempo. Credo che quando dice “capire le cose al volo” intenda questo.

A: quello che vedo in Jam. È che ci prova davvero a dargli na mano, la storia potrà funzionare come non funzionare, sono giovani provano. Però Jam. Non è uno che dice di sì e poi magari come invece può succedere con R. fa di tutto... si muove perché le cose... Lui se ti dice di sì c'è, in quel pezzetto, questo non vuol dire niente, non vuol dire che poi le cose funzioneranno o che un amore giovane possa durare. Per noi è importante riuscire a portare avanti questo progetto in modo individuale per te così che tu possa avere una certa autonomia anche da Jam, in modo che il rapporto con Jam. Sia paritario e non succeda nel tempo, che tu ti trovi a dover star con Jam. Per questioni più pratiche, come la casa come il fatto che non avrai la patente ce l'avrà lui, se no si creano legami di dipendenza

G: a me non piace essere dipendente da nessuno, quindi più mi arrabbio (intendeva arrangio) meglio è... e comunque anche adesso sto uscendo più con le mie amiche... (pag. 212)

Qui la ragazza non riesce ad evidenziare in sé nessuna fragilità, nessun punto in cui ammettere di fare fatica, dove avrebbe bisogno di aiuto.

...quindi il punto quale è: certamente è un punto fermo (intendo Jam) perché in realtà al di là di tutto momenti alti e momenti bassi, la questione per noi fondamentale è riuscire a spostarla a Treviso perché lì ha il suo mondo e quando ci sarà la casa a Treviso (pag. 212)

Qui ho dato certezze che non ho. Generando non un futuro possibile, ma un'illusione un miraggio. L'ho generato dal senso di inadeguatezza: con la cooperativa ci siamo esposti dicendo che avremmo trovato una casa a Treviso e così non è stato. Questo mi ha spinto all'inautenticità.

che stiamo cercando, e speriamo di trovare il prima possibile, probabilmente non dovrà dormire o avere punto fisso da Jam. Lei volendo ce là a Montebelluna, quindi è complicato proprio raggiungere il lavoro, e amicizie e frequentazioni sono nel trevigiano, nel momento in cui ci sarà Treviso non è che i due andranno a vivere assieme, lei avrà la casa della Kirikù (della cooperativa) a Treviso e i due saranno più vicini, lei potrà fare lì la patente e una volta finito quel percorso si vedrà. (...) (pag. 212)

Continuo a complessificare le risposte e ad immaginare il futuro, forse qui serviva fare un passo alla volta, senza fuggire nel domani.

META-EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Riporto un tratto del mio discorso che durante la stesura della tesi ho trovato problematico:

A: quello che vedo in Jam. è che ci prova davvero a darle na mano. La storia potrà funzionare come non funzionare, sono giovani provano. Però Jam. non è uno che dice di sì e poi magari... (pag. 212)

Qui si può notare come io parli di Giovanna, la quale è presente, come se non ci fosse. Questo “stile” di comunicazione non solo disconosce l’esistenza di G. - come avviene spesso per bambini, anziani e malati che vengono così trattati, per dirla come Goffman (1959), come non-persone - ma attua una “degenerazione” o “deiezione” della prima strategia di implementazione per la realizzazione di una pedagogia di anticipazione d’impatto.

Al paragrafo “sfruttare il poco tempo a disposizione” del secondo capitolo affermo che una delle modalità per rendere protagonista il neomaggiorenne è che:

- *le equipe devono necessariamente comprendere (al loro interno) il giovane, in modo da renderlo partecipe di tutte le narrazioni che vengono fatte nei riguardi del suo percorso.*

Attraverso il mio “stile” comunicativo, ovvero il parlare della persona come se non ci fosse, sono riuscito a rispettare formalmente la strategia, tradendola nella sua essenza. In un certo qual modo sono riuscito a riportare l’Heideggeriano, “si dice” tipico della dimensione della chiacchiera, in una struttura appositamente costruita per evitarlo. Occorre pertanto mantenersi vigili non solo nel rispetto della struttura, ma anche nella forma comunicativa per evitare di scadere in posizioni reificanti.

Rosy e il progetto

A: per quanto riguarda R, quello che ti volevamo dire G. è che il progetto c’è, giusto Martina?

B: Assolutamente

A: non dipende dalle volontà di R, Lei aveva preso certamente degli accordi con B, questo è vero, però in nessun modo toglie la nostra presenza, la quale è già stata fissata per un anno, (...)

B: per chiarire un attimo: il progetto è sostenuto direttamente dal comune; il comune ha preso un impegno con gli educatori; di conseguenza abbiamo chiesto ai tuoi genitori un impegno, quindi i genitori hanno un impegno con il comune non con gli educatori. Così da chiarire questi piccoli passaggi, che non sono piccoli passaggi, ma accordi firmati.

m27:00

Rapporto con il C.S.M.

B: e con il C.S.M. non ci vai più?

G: no

B: ma perché è difficile per te a livello organizzativo? Perché non eraa...?

G: mi ero un po’ stufata; mi sento sempre dire le stesse cose... non ho voglia di sentire le stesse cose da tutti per l’ennesima volta. Voglio fare la mia vita senza problemi e senza fare sempre pensieri su cosa ero, cosa potrei diventare se vado nella cattiva strada, quindi voglio fare di testa mia...

Intromissione di una persona che entra e esce dalla stanza

B: io tra poco devo andare quindi... e quindi tu adesso ti senti attrezzata abbastanza per non affrontare più questi gruppi,

G: sì

B: se ho capito bene ti senti con Sara eee questo ti aiuta

A: noi comunque abbiamo in testa il C.S.M., e se vediamo la questione alimentare o altro sappiamo come ricollegarla

B: volevo capire come ti senti da quel punto di vista, perché c'era stato detto che avevi delle difficoltà col cibo...

G: adesso non più

B: quindi ti senti bene

G: la mattina non vomito più, non bevo, sono regolare adesso

B: avevi fatto degli accertamenti oppure...?

G: no no

B: quindi non ti senti di farli, perché dici: è un problema che non ho più...

A: che accertamenti, Martina?

B: non so, io mi ricordo che quando ci eravamo visti online avevi detto che dovevi fare delle visite

G: ah sì, sono andata una volta e basta

B: ma che visita hai fatto?

G: per vedere quante volte avevo queste cose...

B: quindi hai fatto un colloquio in realtà... G:sì; B: sei andata dalla psicologa; G:sì

B: a pensavo gastroscopia cose di questo tipo

G: no no -B: hai fatto un colloquio all'epoca che ci eravamo visti, circa un mese fa

G: eh sì ...

B: però dopo di che il problema ti sembra ti sia rientrato

G: sì sì, mangio quasi tutto anche cose che non avrei mai immaginato di mangiare

B: bene quindi probabilmente era un momento di difficoltà e il tuo corpo rispondeva in quel modo probabilmente

G:sì.

Alla fine dell'incontro ho accompagnato la ragazza a Treviso, nel viaggio si è confidata dicendomi che la mamma da sempre ha cercato di denigrarla e di farla sentire in debito, e dove non riusciva in qualcosa l'accusava e la giudicava. Quando lei si ribellava non si è mai messa in discussione, ma anzi ha cominciato a dire che era pazza, e da lì è partito il sostegno psicologico, che secondo J. sarebbe servito alla madre, ma non a lei, in quanto a lei serviva più aiuto pratico sui compiti o richieste meno "severe" da parte dei genitori. A questo ha aggiunto che la madre ha tradito il padre che lei l'ha scoperta attraverso il cellulare... il papà non le ha creduto ed è dal suo punto di vista succube della moglie, la quale lo condiziona e lo sottomette, ricordandogli sempre che se lui sta bene è grazie a lei che lo ha salvato (obbligandolo a smettere di bere e a dimagrire). J. infine dice che suo fratello, finora sottomesso ai voleri della madre, sarà quello che probabilmente riuscirà a ferirla.

VENTISEIESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Da questa conversazione emerge come G. attribuisca la colpa delle proprie difficoltà totalmente alla madre. Non vi è una messa in discussione in nessun punto delle proprie fragilità. Nel dialogo con la ragazza mi sono intimamente convinto di quello che diceva, solamente dopo aver riflettuto con Sara ho potuto notare il “discorso a senso unico” che descrive una madre arcigna ed una figlia vittima.

21/04/2022

EQUIPE

Presenti: io (Alberto B.) e Sara C.

Introduzione: riporto le decisioni prese tra me e Sara riguardo il posizionamento da tenere rispetto a Rita.

Decido con Sara che il giorno dopo avremmo chiamato insieme R. per accoglierla nelle sue esigenze e chiederle di non intromettersi nella vita della figlia, puntualizzando che il progetto prosegue anche se non paga.

GIRA CHE RI-GIRA

Coinvolti: Sara C (educatrice); Io (Alberto B.), Rita P (madre della beneficiaria del progetto)., Giovanna M. (beneficiaria del progetto)

Introduzione: riporterò i contenuti di una chiamata avvenuta tra me e Giovanna, poi il messaggio vocale che abbiamo deciso di inviare a Rita, in alternativa alla mia chiamata

Giovanna oggi mi ha chiamato raccontandomi con un tono stanco e sofferente che Rita le ha imposto di andare a prendere i suoi vestiti estivi (lasciati a casa dei genitori) altrimenti li avrebbe buttati o venduti. G. non voleva andarli a prendere, dice che non c'è posto a Montebelluna e che non c'è bisogno di spostarli. Ho provato a convincerla a portarli comunque nel nuovo appartamento, dicendole che potrei aiutarla nel trasporto dell'abbigliamento. Lei afferma che sta facendo fatica in questo periodo a lavoro, soprattutto per via dei mezzi di trasporto, e che non capisce perché la madre continui a metterle il bastone tra le ruote. Ho provato a proporre qualche alternativa ma la ragazza non ha accolto le varie possibilità presentate. Mi è apparso chiaro che il legame tra G. e R. è più complesso di quello che può sembrare: la ragazza continua a cercare un'approvazione della madre, e non vuole staccarsi.

Anche se il giorno precedente avevo concordato con Sara che oggi avrei chiamato Rita per: accoglierla nelle sue esigenze e chiederle di non intromettersi nel percorso della figlia; al momento di fare la chiamata non me la sono sentita, ero agitato, continuavo a fare altro per rinviare il momento della chiamata, così ho deciso di confrontarmi con Mauro. Temevo di non saperla arginare, di cadere in scontro o di delegittimarla. Mauro non aveva molto tempo e mi ha detto in sostanza di riconfrontarmi con Sara e di esporre le mie reticenze.

Ho sentito Sara, la quale aveva ricevuto un messaggio audio in cui Rita chiedeva di come fosse andato l'incontro con l'assistente sociale, le ho detto che non l'avevo chiamata e ho deciso con lei un messaggio vocale da inviarle in risposta al suo:

Ciao R., scusa se rispondo solo adesso ma sono stata abbastanza impegnato. Allora, l'incontro è andato bene e ti dico la verità, G. era un po' come dire, infastidita per il fatto che avevi chiamato a lavoro per avvisare che sarebbe arrivata un po' in ritardo perché in realtà lei già si era mossa, aveva già sentito Lodovico perché aveva questo appuntamento con noi, quindi sì, forse ha vissuto la cosa un po' come un'intromissione. Lei comunque in questo periodo sta andando bene, perché sta continuando ad andare a lavoro e sta facendo bene, anche perché l'hanno promossa, l'hanno spostata a capolinea c'ha detto, quindi è un'ottima cosa. E le hanno anche aumentato un po' le ore quindi sta lavorando davvero tanto e sta tenendo il lavoro che per noi è molto importante, è uno dei punti saldi del nostro progetto, quindi per quanto ci riguarda i risultati finora sono decisamente buoni. Si sta appoggiando al suo compagno e insomma è abbastanza normale, perché sarebbe un po' da sola altrimenti, è abbastanza naturale cercare aiuto in qualcun altro e per questa cosa dei vestiti in questo periodo forse per Giovanna che sta lavorando così tanto forse è una richiesta un po' troppo impegnativa per lei, per questa cosa qui c'è la disponibilità di Alberto che potrebbe passare martedì con G. e

in caso magari vi faccio chiamare da lui così vi mettete d'accordo per l'orario. In questo momento, per noi le due cose fondamentali con G. sono il risparmio economico e appunto il lavoro, e lei sta riuscendo in entrambe le cose quindi davvero per noi è importante che sia così e che continui così. Più in generale, Rita servirà tempo, sono processi lunghi e stiamo andando bene, ecco. Quello che ti chiedevo qualche tempo fa, te lo rinnovo anzi ve lo rinnovo, anche a marito... di mollare un po' la presa con G., di lasciarla un pochettino sperimentarsi, cadere, rialzarsi... lasciamo che faccia l'esperienza, ecco, che è fondamentale per andare avanti e calibrarsi e capire cosa si sbaglia, migliorarsi, eccetera. E basta, tutto qui, niente, vi faccio sapere insomma se Alberto passa martedì così magari sentite direttamente lui...

Rita ha dato una spiegazione della lite con G. differente: secondo lei la ragazza era arrabbiata per motivi suoi, e di fronte alla richiesta di prendersi le cose si è alterata senza motivo. Nel messaggio abbiamo tenuto conto anche di questo.

VENTISETTESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Da notare qui l'estrema fatica a partorire questo messaggio, prima di inviarlo mi sono dovuto sentire con Sara e definirlo in modo tattico. Avevamo di fronte una persona apparentemente collaborante, ma orientata ai propri fini piuttosto che a quelli del progetto. Dovevamo quindi tenerla coinvolta perché centrale per la ragazza e perché potenzialmente distruttiva per il progetto. D'altra parte, era necessario sostenerla nel distanziarsi dalla figlia e al tempo stesso era fondamentale per noi riuscire a porre dei limiti alle sue "interferenze/posture non autentiche reificanti".

AMORE CHE VIENI, AMORE CHE VAI

Coinvolti: Io (Alberto B.), Giovanna Montana (beneficiaria del progetto)

Introduzione: riporterò i contenuti della chiamata avvenuta in questa data tra me e Giovanna. Oggi mi ha chiamato G. dicendomi che aveva litigato con Jamal (fidanzato). perché ha scoperto che stava organizzando una festa con tante ragazze senza di lei. Per questo è ritornata a Montebelluna e ha deciso di prendersi qualche giorno di riposo. Ho subito messo in correlazione la necessità di farcela da sola per riuscire a stare in piedi senza R., nel momento in cui, con il ragazzo dovesse andare male, (mi è venuto in mente la preoccupazione dell'assistente sociale: non so quanto sono autentico). Lei mi ha risposto che si sarebbe presa qualche giorno e che sarebbe andata con un'amica a Brescia: le ho detto che andava bene e che però doveva stare attenta con i soldi. Mi ha detto che non avrebbe speso molto. L'ho sentita stanca di essere delusa e stanca del dover far fatica.

VENTOTTESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Sento la necessità di porre in luce tre ambiti di riflessione:

1. Autenticità
2. Vuoto/abisso
3. Emersione di sé

Autenticità: la sincera realizzazione di G. passa attraverso varie sfide. La prima sfida è quella dell'autenticità personale. È difficile non farsi condizionare "stoicamente" da quello che potrebbe-essere, dalla paura che, l'insicurezza di G. non la porti ad abbandonare il percorso, perché stanca e senza fidanzato. Sapendo che R. si muove in modo tale che se può squalifica e umilia G. La solitudine di G. mi spaventa. E nel ricordarle soldi e necessità di lavoro sento mie paure, mie voglie del suo successo (perché connesso al mio) legate anche alla visione dell'assistente sociale, che mercoledì all'incontro voleva un percorso in cui Giovanna si realizzasse "al di là" di Jamal. Sono allora Autentico? Mi muovo mettendo in luce possibili futuri? O il mio stare è un'intromissione nel progetto di G.?

“adattato all'essere, il pensiero si dimostra incapace di accostarsi al divenire.

Il divenire è inaccessibile alla conoscenza, non perché rimanga dietro il conosciuto ma perché si trova, per così dire, interamente dato, senza porre a

proposito della sua natura alcun problema che sia proprio del pensiero discorsivo.” (Minkowski, E., 2004, p.20)

Vuoto: Sento un vuoto in G, un bisogno di essere riconosciuta e amata *di-per-sé* che possa essere da base per le sue scelte. Non andare in sostituzione di questo vuoto è estremamente difficile. Non porsi come primo interlocutore andando direttamente a nutrire i bisogni, mi dà un senso di vertigine. Quanto la necessità di essere incoraggiata e riconosciuta può ricevere una risposta direttamente da me? Quanto questo è autentico? Come si pone qui il tema dell'autenticità? La tensione al ben-essere qui si fa informe e cocente: l'approccio olistico rischia di scivolare nell'indefinito, provocando uno smarrimento, al quale segue o un mutismo (diverso dal silenzio perché non frutto di scelta, ma di paralisi) o un agito interventista che risponde alle necessità del contesto, o dei propri bisogni più che all'emersione di sé.

Emersione di sé: il trascendere individuale appare sorgere prevalentemente dalle nostre ferite, le quali, una volta armonizzate col senso generale che diamo al nostro vivere divengono delle feritoie (cfr Jacobi J., 1973, che riassume la visione di Jung C.) in cui “vedere il nostro futuro” (o meglio il nostro vivere/trascendere acquista senso o direzione o motivazione anche dai nostri traumi, il futuro lo si immagina a partire da ciò che manca). Ora, la volontà di oltrepassare il presente con un progetto ci pone di fronte a quei traumi a cui vogliamo dar risposta, dai quali si caratterizza (e genera?) le nostre strutture di personalità. Le necessità, il dolore o più in generale la -Mancanza- è connaturata al divenire umano. Quando però questa mancanza avvolge l'estasi del passato (cfr Minkowski Eugène 1968) più che quella del futuro, il tendere educativo dell'educatore si trova scisso, come fratturato dalla frattura sulla quale riflette annichilito dal vuoto che ne emana. L'educatore avverte la necessità di “riempire” attraverso la propria relazione, il vuoto riguardante il passato del ragazzo, per poter dargli basi sulle quali partire per gli obiettivi futuri. Solo una forte adesione al metodo può evitare la sostituzione, o lo scivolamento nel rapporto simbiotico, anziché sul rapporto autentico.

Pertanto è fondamentale:

- porre valutazioni pratiche sul procedere: progettare con indicatori chiari e pragmatici è ancora di salvezza sia per l'educatore che per l'educato.

- L'equipe è l'unica unione di "specchi" che nel procedere con la riflessione riesce a dare un'immagine funzionale attraverso la pratica "immaginale cooperativa" (Cfr Paolo Mottana) o del dialogo. Le varie storie producono interpretazioni "armoniche"; ed ermeneutiche che generano spazi di verifica meglio orientati al ben-essere.
-

APPUNTAMENTO

Coinvolti: io (Alberto B), Maria B. (Ass. sociale comune)

Introduzione: resoconto della chiamata avvenuta tra me e l'assistente sociale del comune.

Oggi ho contattato l'assistente sociale per prendere un appuntamento con Rita, perché i suoi movimenti in questo periodo stanno destabilizzando in modo particolare la ragazza. La speranza è quella di spiegare in modo limpido che il progetto anche se lei non contribuisce continua lo stesso, e che è importante lasciare fuori da questi discorsi Giovanna, altrimenti si cambiano i patti presi e questo destabilizza la ragazza. L'incontro ha inoltre lo scopo di accogliere ed aggiornare R.

COLPO DI SCENA

Coinvolti: Sara C., Io (Alberto B.), Giovanna M. (beneficiaria progetto)

Introduzione: riporterò lo scambio di informazioni avvenuto tra me Sara e Giovanna.

Oggi Giovanna ha comunicato a Sara che abbandona il lavoro: perché si è “rotta i coglioni”, perché è duro e le cambiano spesso orario. La prima risposta di Sara è stata possibilista, le ha detto di tenere duro fino a che non ne avesse trovato un altro. G. ha risposto che ne ha già trovato un altro, riferisce d’aver conosciuto un ragazzo (tramite applicazione) che le darà lavoro a Montebelluna. È convinta di poter trovare lavoro come segretaria nella azienda di questo ragazzo. Sara ha chiesto di capire che contratto le propongono, quali orari, ecc... le ha detto inoltre che capiva la fatica del lavoro che sta facendo.

Subito dopo Sara mi contatta raccontandomi quanto stava accadendo: la mia risposta è stata quella di non essere “possibilista”. Di sottolineare che se molla questo lavoro non le verrà data la borsa per l’autonomia prima, poi non le verrà pagato l’affitto. Questo perché i patti erano che lei tenesse duro con il lavoro fino a luglio, alla scadenza del tirocinio lavorativo. Se non ce la faceva, doveva prima confrontarsi con noi e poi capire quali vie percorrere.

In seguito, Sara ha ricontattato G. e ha riportato quanto deciso insieme. Come risposta G. chiede se può, e come deve fare, per lasciare il progetto. Questa domanda ha destabilizzato Sara e la sua risposta è stata che fino ad ora nessuno aveva mai chiesto di abbandonare e che doveva parlare con me.

A questo punto sento necessario vedere G. Le do appuntamento per la sera successiva. Lei dice che ha un altro impegno e che non può esserci; riferisce anche che è stressatissima e confusa, che non vuole e non può parlare. Le dico che l’incontro non prenderà troppo tempo e che la posso accompagnare poi dove vorrà: mi dice di no. Le chiedo se posso chiamarla e risponde positivamente.

La telefonata inizia con lei che mi racconta la giornata dura che ha avuto: sveglia alle 5, errori organizzativi della fabbrica, problemi vari. Le dico che capisco e che è importante però progettare le cose: dobbiamo incontrarci perché io possa spiegare bene le alternative. Chiarisco subito che se vuole può lasciare subito il progetto, e che non è difficile farlo ma che poi le sovvenzioni che ha non ci saranno più: niente casa, niente borsa per l’autonomia. Le spiego che se lascia il lavoro dovrà pagarci l’affitto e se non lo fa sarà sfrattata. Le chiedo di trovarci e mi dice di no. Le do appuntamento per lunedì: appare scontrosa, irritata, infantile. Al momento del congedo G. comincia a parlarmi, dicendo che è stanca della gente che decide per lei. Le dico che qui nessuno decide per lei, che esistono scelte intrinsecamente vincolanti: libertà è responsabilità. Le rispiego le opzioni e le dico che secondo me questa caduta è legata alla fine del rapporto con Jamal. Lei risponde che non è vero, che è forte e che quello non c’entra. Dico che a mio avviso prima ce la faceva a lavorare perché aveva un progetto, un senso. Nega e dice che ha sempre fatto tutto da sola: capisco quindi che fa fatica ad ammettere fragilità; quindi parlo dei progetti con Jamal di cui mi aveva parlato. Adesso non ci sono più e quindi le cose cambiano anche a livello di senso. Rifletto con lei sul fatto che è necessario progettarle le scelte per farle realizzare. Vuole chiudere la telefonata perché le sta telefonando un’agenzia immobiliare, quindi la saluto e le do appuntamento a lunedì.

VENTINOVESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Sono angosciato, ho paura che qualcuno possa “appropriarsi” di Giovanna, domani chiamerò Rita e chiederò se è d’accordo sul tenere una linea dura: non rientra in casa. La sfida che si profila è quella di vivere una possibile perdita del diritto all’abitare come un trauma generativo.

Torno a pensare alla poesia inviata a marzo, immagino che quella sofferenza potesse esser nata dall’aver scoperto un primo tradimento di Jamal... Quasi un suo prepararsi al fallimento della relazione, un sentirsi insicura, e una ricerca in me di attenzioni. Credo che non aver risposto troppo a quel bisogno sia stato positivo, altrimenti sarei in una posizione meno autentica, perché sorta dalla finzione del progetto (il mio frequentare G. non è legato ad un mio interesse personale, ma ad un progetto) e dal suo bisogno di attenzioni.

META-EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Aver affermato in modo diretto che, l’abbandono del lavoro è legato alla fine del rapporto con Jamal, è stata una mossa valutativa. Rimango convinto del contenuto, ma lo stile comunicativo non lo posso definire *autentico*, ma spontaneo. In quel movimento vi è un eccesso di direttività, che ha portato Giovanna a difendersi - contrattaccando - da questo tentativo di *con-vincere*. In questo caso era più consonante riuscire ad accompagnare la ragazza ad elaborare un senso più ampio della situazione: più ampio di quello immediatamente proposto in termini di cause esterne a cui attribuire la colpa.

RI-ALLINEAMENTI

Coinvolti: io (Alberto B.), Sara C. (educatrice), Rita P. (madre della beneficiaria)

Introduzione: riporterò i contenuti della chiamata avvenuta tra me Sara e Rita. La chiamata aveva lo scopo di aggiornare Rita sui recenti sviluppi del progetto di G. e trovare una postura comune.

Inizio la telefonata dicendo che stiamo entrando in un momento turbolento del progetto e che volevamo condividere con R. alcune riflessioni in modo che la famiglia sia preparata alle prossime evoluzioni.

R. ci informa subito che ha sentito la figlia il giorno prima, G. le ha raccontato di essere contenta, più leggera, perché si è lasciata.

Per R. il momento è positivo perché “finalmente” (dal suo punto di vista) la ragazza si sta concentrando su “Montebelluna” e questo è un elemento positivo perché questo è (a suo dire) il suo progetto:

“R: Premetto che mi ha chiamato ieri, eee che mi ha detto che si sente libera, che si sente più leggera. Come ogni volta quando pianta uno, perché ne ha già preparato un altro, di buono ho sentito che sta facendo delle amicizie a Montebelluna che era quello che gli avevo consigliato di fare: “prova a parlare con le tue compagne di stanza che così ti crei un entourage, là a casa TUA ee, vivi meglio perché non puoi sempre a fare la spola, scannarti, per vedere chi? ...a Treviso non c’è niente di particolare”. Lei doveva sempre stare a Treviso ed ha finito con l’andare da mia madre; che però non è una soluzione... le sue soluzioni sono sempre quelle di non prendersi cura di sé e responsabilità di sé.”

La conversazione continua con io che riporto il discorso sui punti progettuali, dicendo che la ragazza doveva tenere il lavoro fino alla fine del contratto, e che per noi è fondamentale che non lo molli prima di averne trovato un altro lavoro. Se lascerà il lavoro perderà la borsa per l’autonomia prima e poi l’affitto. Su questo R. è assolutamente d’accordo.

Le chiediamo che se G. non riceverà la borsa per l’autonomia, di rispettare i patti presi con noi e di non finanziare o di non ospitare G, ma di rimandarla a noi.

Infine, abbiamo parlato di “trauma generativo” e di come l’affrontare questo “salto” sarà foriero di autonomia, sottolineando che nel momento in cui ogni “attore” svolgerà il suo ruolo la famiglia potrebbe vedere un restauro positivo delle relazioni familiari, perché più “limpide”.

La telefonata si conclude con R. che dice che quando facciamo i conti con la realtà si cresce.

TRENTESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Emergono tre elementi significativi:

1. Il primo è in riferimento a quanto raccontato da Giovanna alla mamma, ovvero che si sente più leggera e che sta meglio da quando si è lasciata con Jamal: la sensazione è che la ragazza attui una fuga verso il futuro. La condizione presente è quella che detta lo schema narrativo sia per il passato che per il futuro. Non vi è una

conservazione del percorso fatto fino a qui, ma tutto muta a seconda delle contingenze del momento.

2. Il secondo punto riguarda quanto riportato del discorso di Rita: appare chiaro che R. sappia ciò che è bene per G. La sua valutazione del progetto riguarda, ad oggi, quanto il progetto sostiene la realizzazione del “progetto di R. su G.” e non tanto il “progetto di G.”. Qui si sente tutta la progettazione fatta SU G. e non CON G. Occorre ammettere che, la difficoltà nell’inserire la ragazza in un progetto di autonomia è tale, che si capisce sempre meglio come lo scadere della postura educativa di R. in una postura reificante sia in parte legato al “vuoto” di G. Il suo “variare di realtà” (da intendersi come “cambio di narrazione su di sé”) in modo così repentino, fa sorgere la necessità di struttura, di contenimento, con il rischio di generare una postura profondamente cosificante.

3. Nell’ultima parte della chiamata ho parlato del “trauma generativo”; intendevo “Frattura generativa”, che sia un lapsus rivelativo? Probabilmente temo che più che una frattura quello che ci accingiamo a vivere sia un trauma...

Infine, posso dire che il percorso con G. ci sta facendo rivalutare R. La fatica ad affiancare la figlia è la stessa che spesso stiamo vivendo noi operatori, dove però il nostro ruolo non segna una scelta di vita, come invece lo è quella di un’adozione. Se per noi diviene difficile non provare a sostituirci a G. o a imporre un percorso, diviene evidente quanto possa essere difficile per i genitori.

SECONDO COLPO DI SCENA

Coinvolti: io (Alberto B.) Giovanna M. (beneficiaria progetto)

Introduzione: riporterò lo scambio di messaggi avvenuto in giornata tra me e Giovanna.

A: oggi passo alle 8

G: c'è un problema

- PK (perché) non so se sono qui o ad Asolo

A: meglio se sei in appartamento a Montebelluna, così sto prima, in caso sei ad Asolo mi mandi la posizione per tempo

G: non so se sono in vena di parlare

-Ho troppi problemi a cui pensare

A: non dobbiamo parlare, ti spiego le varie possibilità che hai poi decidi non staremo molto massimo 30m. Questo è un appuntamento di progetto

G: non potresti dirmelo per telefono non sto vedendo nessuno in questo momento pk non sto bene

-ho bisogno di spazio

A: Sì posso, però facendoti uno schema credo tu possa capire meglio, in più c'è Sara che deve prendere gli scontrini

- guarda non ho intenzione di togliere spazio

G: Capisco anche lo stesso senza schema: sai? Non sono stupida e non ho intenzione che nessuno mi faccia sentire tale pk io comprendo e capisco tante cose che non dovrei sapere né vedere

A: Il punto è che alcune scelte ti porteranno fuori di casa molto presto ed è bene che tu sappia, così da decidere in autonomia. Per noi è importante sapere se la casa si libera così da organizzarci

- non era mia intenzione darti della stupida

G: tranquilli si libera questa casa

A: non funziona così

G: (riferito a -non avevo intenzione..-)bhe ci sono abituata ormai che mi ci facciano passare per tale per poi sentirmi dire che non era loro intenzione

-(riferito a-non funziona così-) Lo so e pagherò quello che c'è da pagare

A: non ne ho dubbi, era per organizzare bene

- Ora devo andare, ribadisco che trovarci è necessario, starò veloce

G: (tre ore dopo) Oggi non riesco ad affrontare questo discorso è morto il padre del mio migliore amico

-e sto male.

TRENTUNESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Questi messaggi mandatimi durante il primo pomeriggio da G., mi hanno parecchio indispettito, un fastidio strisciante si è insinuato in me. Da un lato risuonava la necessità di chiudere, di non andare incontro e cominciare ad anticipare le conseguenze. Dall'altro

un'insicurezza nel fare questo passo: il timore sia per il progetto, sia per il modus operandi della ragazza, tutto questo unito alla difficoltà di dover comunicare alle altre figure la chiusura del progetto o la sospensione.

Alle 19.15 G mi chiama, non posso rispondere, la richiamo alle 19.30.

Gli spiego subito le tre opzioni: 1 continua a lavorare e cerca con Sara un lavoro a Montebelluna, mantenendo borsa per l'autonomia e affitto. 2 smette il lavoro, viene interrotta borsa per l'autonomia prima e il mese seguente l'affitto, rimane il progetto educativo quindi si vede con Sara la quale la seguirà per cercare il nuovo lavoro, ma se a fine giugno non paga l'affitto è fuori dall'appartamento. 3 Chiede di uscire dal progetto convoca una riunione dall'assistente sociale si presenta dopo aver spostato le sue cose dalla casa, firma la rinuncia del progetto ed è fuori. Mentre le spiegavo queste cose mi interrompe per dirmi che sta continuando ad andare al lavoro e che sta già spostando le cose da casa verso Asolo. Una volta che ho finito di parlare mi dice che ha conosciuto un ragazzo all'incirca un mese fa, che questo ragazzo gli darà la casa dove vivere e le sta offrendo un posto come segretaria nella azienda di famiglia. Mi racconta inoltre che il padre dell'amico è morto oggi, e che è andata all'ospedale con lui a vederlo. La cosa l'ha fatta molto soffrire perché le ha ricordato suo nonno morto 3 anni fa. Le ho detto che mi dispiaceva e che Sara si sarebbe fatta viva presto.

TRENTADUESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

La conversazione mi è “rimasta addosso”, la sensazione di essere stato manipolato “attraverso il suo sentire” si fa sempre più presente. Comincio a comprendere che R. ha dovuto affrontare un buio profondo, la ragazza è capace di avvicinarsi e manipolare in modo attento e preciso. Sento che la condivisione affettiva è estremamente pericolosa. Occorre ritrovarsi con l'assistente sociale (Maria Barba) per predisporre alcuni cambiamenti:

- Sospensione della borsa per l'autonomia
- Sospensione dell'affitto
- Ridefinizione del percorso di vita

Il dis-velarsi portato da una autentica ricerca di libertà sta mettendo in luce un “io” ferito, che fatica a riconoscersi. Mette in luce anche grandi doti di “gestione delle emozioni altrui”.

INCONTRO DI COORDINAMENTO

Presenti: io (Alberto B), Assistente sociale del comune (Maria Barba), Rita P. (mamma di Giovanna)

introduzione: l'incontro avviene nel comune di Morgante, lo scopo è quello di fare il punto sulla situazione e mettere confini tra mamma e figlia (in modo particolare chiedere a Rita di non entrare sul tema del finanziamento del progetto).

L'incontro inizia con un breve scambio di opinioni ed un veloce aggiornamento tra me e l'assistente sociale su quanto sta avvenendo nel progetto di G.

Inizio l'incontro dicendo che ci stiamo avvicinando ad un punto particolare con G., che stiamo per vivere una "frattura generativa", nella quale accelerare l'anticipazione della realtà. Dico che se inizialmente vi erano stati dei disaccordi con R., per le libertà concesse, ora proprio quelle libertà stanno facendo emergere lati problematici della ragazza, che attraverso il progetto si potrà tematizzare con lei.

Affermo che la ragazza si rifugia "nel futuro": G sembra gettarsi, quando il presente gli è insopportabile, verso il progetto futuro, al quale si aggrappa, spesso senza valutazione di ciò che sta facendo.

La mamma dice che per fare questo si lega con qualcuno che gli è funzionale, si serve in modo strumentale di chi gli sta vicino.

L'assistente sociale, ci interrompe, e sostiene che G. ha fatto dei passi importanti a livello di crescita personale. Sia comparata alla sua situazione personale sia comparata agli altri giovani.

Io rinforzo il messaggio dicendo che non mi aspettavo riuscisse a durare per un mese intero a lavoro.

R. non sembra felice di questa sottolineatura e dice che si a lavoro è durata, ma solo perché ha altri agganci che manipola e tratta in modo strumentale.

TRENTATREESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Qui R. mette in luce come vorrebbe direttamente modificare il comportamento di G.. Emerge come sente necessario intervenire specificatamente sul modo di vivere della figlia. Mi appare chiaro che la ragazza ha modalità manipolatorie, però questa parola non deve diventare un "segno definente", una traccia precisa di intervento specifico; credo che qui emerga uno dei "modi" della reificazione. Si può notare la volontà specifica di ridurre il comportamento umano ad un dato (il manipolare), perdendo così tutta la potenza vitale di G.

Mettendoci in una posizione non più di "stare-con-l'altro", andando a sviluppare cammini comuni; ma tenendo la posizione di "stare-contro-l'altro" in cui l'educato va programmato a seconda delle nostre valutazioni.

L'Assistente sociale sottolinea come comunque G. si fa otto ore di lavoro, ed io affermo che noi non riusciremo a cambiare come gestisce le relazioni.

R. racconta di un fatto avvenuto qualche giorno prima, in cui G. l'ha chiamata: la ragazza stava vivendo un dramma, era disperata e affermava "di non farcela più". Il giorno dopo all'opposto la ragazza stava bene, sembrava molto rilassata e interrogata su come stava il giorno precedente affermava che era passato tutto. Infine, R. si è concentrata su altri fatti che riguardavano la figlia per mettere in luce quanto fosse testarda.

Io riprendo il discorso dicendo che sulle modalità e sul carattere non sarà il progetto a poter sviluppare un cambiamento. Metto poi in luce come altri ragazzi non sono riusciti a durare due settimane al lavoro; per G. durare due mesi significa poter durare 2 anni.

R. dice che G. completa la realtà con la fantasia: dove non arriva la realtà per come la vuole lei, parte la fantasia.

Io affermo che ad oggi ci sono 3 possibilità per G.:

1. G. tiene il lavoro;
2. se G. lascia il lavoro senza averne un altro perde prima la borsa per l'autonomia poi l'affitto della casa;
3. G. lascia il progetto una volta consegnate le chiavi.

R. è d'accordo con queste possibilità, ma comincia a chiedere prima del C.S.M. Rispondo che a livello di alimentazione sta bene, lei ribatte che oltre a quello c'era tutto un percorso. Le comunico che lo ha sospeso G. e che non ha senso riprenderlo senza la convinzione di G. nell'affrontarlo; e che proprio quello che stiamo facendo serve a meglio tematizzare il bisogno psicologico. Mi chiede della terapia farmacologica, se e come stiamo monitorando. Dico che non monitoriamo e che sta a G. prendere o meno (rifaccio il discorso di prima). Mi risponde che a volte sembrava un po' alterata. Le dico che non possiamo controllarla, e che altrimenti saremmo noi a volerlo (ripeto quello che ho detto prima).

Cerco di mettere in evidenza come ora il cammino è di G. Rita è d'accordo e mi dice di avvisare la nonna di non dare soldi alla figlia. Dico che la posso sentirla, e dico:

A: io posso dare dei suggerimenti alla signora, (riferito alla nonna di G); ecco, posso dirgli quello che mi hai detto (riferito alla richiesta di R. di dire a sua mamma di non dare soldi alla nipote)... che lei (riferito a G.) riesca a bussare dalla nonna e trovare soldi. Anche questo è un sintomo di..., passami il termine, di successo rispetto al progetto. Lei è una che riesce a portare a casa quello che vuole, anche in via sbilenca ma questa abilità c'è e domani quando noi non ci saremo più, perché questo progetto lo facciamo per non esserci sostanzialmente, quando ci sarà un figlio, un lavoro, un compagno, in realtà queste abilità, saranno fondamentali. Cose che adesso noi ci vediamo contro, in realtà diventeranno risorse. È solo che probabilmente non le vedremo e saranno risorse sue che utilizzerà lei come vuole, quindi ad esempio può essere in maniera un po' parassitaria, cose che non ci piacciono e che condanniamo e che... ma meglio averle che non averle, perché è chi non sa cavarsela che va proprio...

R. sembra cogliere la riflessione e mi rilancia la paura rispetto a G. che diventi dipendente, da sostanze o da persone. Accolgo le riflessioni, dicendo che sono sicuro che quello che è stato seminato dalla famiglia è tale per cui la ragazza potrà proteggersi da esperienze estremamente negative.

Riprendo i punti sopra citati, andando a sottolineare che:

1. questa frattura ci ha permesso di fare cerchio tra noi adulti e vedere come funziona il progetto,

2. a seconda di quello che accadrà potremmo utilizzare gli eventi in modo da tematizzarli con G.; sostenendola in un percorso futuro sia con la psicologa, sia con la neuropsichiatra, ma solo quando G. sarà in cerca di risposte.

Infine, affermo che ora possiamo dire che il progetto è davvero partito.

La riunione si conclude in totale accordo.

Al pomeriggio Rita mi scrive che ha sentito bene G. e che le cose procedono bene.

TRENTAQUATTRESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Quattro elementi da tenere presente:

1. Durante lo scambio di informazioni riguardante il rapporto tra C.S.M. e Giovanna mi sono sentito attaccato da Rita. È solo la chiarezza tenuta inizialmente con il progetto (incontro con i genitori del 17/12/21) a permettermi di mantenere la strada intrapresa.
 2. Rispetto alla parte mia del discorso che ho trascritto: tento di sottolineare l'eterodossia dei fini, di come abilità che oggi valutiamo "contro di noi" rimangono pur sempre delle abilità.
 3. Rispetto alla parte finale dell'incontro quando dico che "questa frattura ci ha permesso di fare cerchio tra noi adulti" metto in luce un movimento profondamente contrario alle premesse del progetto: il progetto non serve a fare cerchio tra gli adulti, ma a aumentare le autonomie.
 4. Il messaggio finale in cui Rita mi dice che le cose procedono bene, mi ha lasciato spaventato.
-

TERZO COLPO DI SCENA

Coinvolti: Sara C. Tutor di lavoro di G.

Introduzione: Sara mi chiama dopo aver sentito la fabbrica in cui lavora Giovanna

Sara contatta la segreteria della fabbrica in cui stava facendo tirocinio Giovanna e scopre che ha lasciato il lavoro il 28/04.

09/05/2022

IN FUGA

Coinvolti: Sara C., Giovanna M.

Introduzione: Appunto sulla situazione

Giovanna si rende irreperibile da Sara, non la troviamo e non risponde ai messaggi.

ALLARMI

Coinvolti: Sara C., io (Alberto B.), Giovanna M., Rita P.

Introduzione: riporterò lo scambio di messaggi avvenuto tra Sara e Giovanna e Tra Sara e Rita, farò il resoconto dell'incontro avvenuto in giornata tra Sara e Giovanna.

Sara scrive questo messaggio:

“Ciao Giovanna, stai saltando gli incontri prestabiliti e abbiamo necessità che tu consegni gli scontrini.

Se entro giovedì della prossima settimana non ci siamo incontrate, perderai il diritto all'abitare: venerdì sposteremo le tue cose fuori dall'abitazione, sarai sospesa dall'appartamento per una settimana e dovrai riconsegnare le chiavi. Se non le riconsegna cambieremo la serratura e il costo ti sarà messo in conto.

Rinnovo la mia disponibilità ad incontrarci oggi pomeriggio dopo le 16:30, sono disposta a raggiungerti dove preferisci.

Altre possibilità:

- domani alle 18:30
- lunedì 16 alle 11:30 o alle 14:00
- martedì 17 alle 17:00
- giovedì 19 alle 08:00

Fammi sapere!”

Questa la risposta di G:

“Bhe non è che ho saltato gli incontri apposta ma scusa io ho dovuto sacrificare mille cose per ottenere le cose che ho avuto ma non è grazie a voi... Comunque oggi sono a Montebelluna per le 15:30 se le va bene”

Dopo mezzora Sara riceve questo messaggio da Rita, messaggio inviato da Giovanna a Rita e da quest'ultima inoltrato a Sara:

“Sai madre io ho fallito sempre come figlia, come sorella come amica, come alunna ho fallito troppe volte che ormai ho perso il conto ma solo in una cosa non fallirò la mia morte e sta volta non sto scherzando quindi non tentare di fermarmi e non dirlo a nessuno pk non hai diritto più sarai anche la persona che mi ha tirato fuori da un posto di merda ma tu ti sei mai chiesta come stia veramente, ti ringrazio ad avermi insegnato a fingere così bene e ti ho anche superata e un ultima cosa non dire niente a Jamal pk è l'unico che non ha voluto cambiarmi e mi ha accettato per come sono.”

Rita poi scrive a Sara:

“sempre... fino tre anni fa... continuamente dal gettarsi dalla finestra a tagliarsi.”

Al pomeriggio Sara incontra Giovanna: la incontra sotto casa sua, (scende la ragazza e non fa salire l'educatrice), è molto truccata. Giovanna decide di andare dal “Bubble tea” per parlare. Appena seduti lei ordina il solito, questo fa pensare a Sara che spesso è lì.

Inizialmente la ragazza è molto staccata e scontrosa, chiede subito se Sara ha sentito la mamma, sembra curiosa di sapere se il messaggio di suicidio ha spaventato anche l'educatrice. Sara dice che ha parlato Rita e sa del messaggio; dice anche che sa che ha lasciato il lavoro e che è dispiaciuta perché se non riuscirà a pagarci perderà l'appartamento. La ragazza prima attacca S. dicendo che non stiamo facendo niente per lei; poi scoppia a piangere afferrando di essere un fallimento totale. Sara si collega a questo repentino cambio di umore rilanciando la necessità di andare al C.S.M.

La ragazza è d'accordo.

In seguito, Sara mi chiama per chiedere una deroga al pagamento dell'affitto per evitare che finisca per strada. Rifiuto la possibilità dicendo che occorre stare fermi sulle regole del progetto.

Andremo ad approfondire quanto accaduto nella supervisione psicologica che abbiamo mensilmente nell'equipe d'area.

SUPERVISIONE PSICOLOGICA

Presenti: Marina Campo (Psicologa, nome di fantasia): M, io (Alberto B.): A, Sara Catalano: S, Federica Di Palma (educatrice appartenente alla nostra equipe d'area):FDP, Federica Rizzardi (educatrice appartenente alla nostra equipe d'area): FR

Introduzione: nella mensile supervisione psicologica tenuta dalla dottoressa Marina Campo, in cui si confronta l'equipe d'area portiamo (anche) il progetto di Giovanna. A Marina non avevamo mai spiegato il progetto. Lei normalmente ci segue per le educative domiciliari, riporterò la trascrizione della supervisione che riguarda il progetto in questione

(...)

M: Giovanna chi è? Quanti anni?

S: 18 anni

A: 19

S: ne fa 19 la prossima settimana, ti spiego il progetto?

A: mega velocemente, progetto ad alta autonomia, si chiama "vadoaviveredasolo", prevede 5 ore educative a settimana e fornisce un appartamento. Le regole sono un appartamento non seguito in cui le regole su questo appartamento sono due: non si consumano stupefacenti, e se emergono l'uso di sostanze stupefacenti o ricettazione e furti si perde il diritto all'abitare e si è per strada.

M: si è per strada?

A: sì sì, noi siamo in presenza di adulti e non dobbiamo rispondere a niente di più che al progetto e agli accordi di progetto tutti sviluppati per incentivare le autonomie. E utilizziamo proprio i crash per aumentare la partecipazione alla realtà. Crash intesi proprio come urti, e non puoi ospitare gente in casa previa la nostra autorizzazione. Se Troviamo...

M: Cioè non ti puoi portare il trombamico?

A: esatto o uno sconosciuto, ma neppure il fidanzato stabile...

M: a ok. Non si può andare lì a ciulare?

A: Non si può andare lì di notte. Di giorno inviti chi vuoi non c'è nessun problema, non è un problema l'attività che fai, non può però passare la notte lì. Se passa la notte lì, se dorme lì, si perde il diritto all'abitare.

M: Perché? Se posso chiedere...

A: perché quella casa e della cooperativa. Il problema non è che ci dorma qualcuno; il problema è che se tu la utilizzi come tua e quindi fai venire gente noi non abbiamo il controllo.

M: È il senso dell'ospitalità...

A: È il senso dell'ospitalità... tu non puoi ospitare gente, poi di quello che ci fai dentro ovviamente all'interno della legge per noi non è un problema.

(...)

La ragazza venendo da un'esperienza di comunità, e una ragazza adottata, è adottata lei e suo fratello, problema di rivendicazioni familiari: la madre sente di aver dato tanto e di non aver ricevuto abbastanza rispetto a quello che aveva dato a sua figlia. Ad una figlia che non è neanche riuscita a diplomarsi. Facendole fare una serie di attività fallimentari in partenza... ad esempio l'ha iscritta ad un corso di modelle, un'accademia di modelle, in cui lei non avrebbe potuto partecipare perché troppo bassa e quindi, aaaa, in partenza aveva già fallito,

M: era quello che voleva fare la mamma...

A: penso di sì...

TRENTACINQUESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

In questa esposizione appare chiaro come mi concentro prevalentemente su tutto quello che di sbagliato attribuisco alla mamma di Giovanna. La mia narrazione necessariamente abbreviata, o meglio ridotta da necessari limiti di tempo risulta concentrarsi in tutte quelle mancanze o disarmonie che in quel momento erano la mia rappresentazione di Rita. L'urgenza di dover descrivere mi ha portato a dare valore prevalentemente alla descrizione di cosa per me non andava in Rita. Così facendo ho generato non solo un'immagine distorta e parziale, ma anche senza orizzonti di fuga, di cambiamento.

Trovo che in questa mia esposizione si sia manifestato in modo palese il “si dice” heideggeriano che muta il discorso, attraverso la famosa deiezione narrativa: da autentico a in-autentico. A guidare il mio *in-formare* la psicologa è stato il racconto che mi proveniva dall'osservazione di Mauro e Sara S. (educatori che hanno effettuato l'osservazione). Il quale era stato particolarmente esposto alle mancanze e alle manipolazioni materne, le quali sono divenute l'unica “cifra” con cui raccontare la madre.

Non era mio interesse svalutare e cosificare, ma la mancanza di epochè (non mi ero preparato per esporre il caso di Giovanna) ha inevitabilmente prodotto un discorso non all'altezza della situazione; un discorso che non riesce a dare merito della complessità ma la riduce andando a produrre una narrazione parziale che sminuisce la persona, foriera di non-libertà, non autenticamente razionale.

...

25.04m:

S: gli mandiamo questo messaggio con le conseguenze, se non si presenta...

A: che perderà la casa, e l'avremmo rivista dopo due settimane convocati dall'assistente sociale.

S: e lei mi dice; “ah oggi alle tre sono a casa”. Ah ok, e ci voleva tanto, bene; arrivo eeehhh, le dico, “sono qui sotto aprimi”. Lei mi dice “no scendo io”, dovevamo guardare gli scontrini e dovevamo parlare, quindi questa cosa che “scendo io” mi ha lasciata un attimo così... scend.... No no aspetta ASPETTA eehh: mi metto d'accordo con lei la mattina (riferita al fatto appena raccontato) dopo due ore mi arrivano gli screenshot dei messaggi da parte della mamma in cui Giovanna fondamentalemente le dice “io mi ammazzo, grazie di tutto, anzi, vaffanculo per tutto, ti odio sei una merda, addio”.

A: “tu mi hai insegnato a fingere, io non riesco a fingere bene come fingi tu, mi ammazzo non dirlo al mio fidanzato”

(vociare, “Maria vergine...”)

S: tutto questo poco prima dell'incontro, la mamma mi gira gli screenshot io le dico: "signora è già successo in passato che abbia minacciato?" lei mi dice "da sempre, mi butto dalla finestra, mi taglio, è così, Giovanna è così... quindiiii..." "ok va bene". Bene.... Ehm... arrivo lì, lei dice "scendo"; e scende tirata come se dovesse partecipare a "Uomini e Donne", cioè proprio bellissima, bellissima! E penso: cazzo dovevi ucciderti fino a due minuti fa... ecco... (vociare ridolini)

e mi dice, "andiamo, quando fa così caldo io mi prendo un Bubble tea".

Camminando verso, la prima cosa che mi chiede è: "mia madre ti ha detto qualcosa?" - Sì G., tua madre mi ha detto che cosa le hai scritto, è impensabile che non me lo dica. È una cosa grave questa che hai detto alla mamma, è una cosa per cui ci si deve preoccupare, è impensabile che non me lo dica.

A: su questo torneremo, perché se questa minaccia di ammazzarsi un'altra volta non può stare nel progetto, tu non puoi minacciare, o ti ammazzi, e ok, o se minacci...

(rumorio... Maria... è ok? E Fede di P.: ALBERTO!)

è ok nel senso che le vite, raga, degli adulti finiscono come finiscono, a seconda di come finiscono

(domanda di Federica R. sui rischi dell'ammazzarsi per il progetto stesso, su cosa rischia il responsabile di un ragazzo che si ammazza)

A: ...abbiamo il culo parato: non puoi stare nel progetto se minacci a tua madre..., o t'ammazzi, o non lo minacci; se lo minacci vuol dire che c'è qualcosa che non va, e io non posso portare avanti questo progetto. Il ricatto che stai facendo è tale per cui devi essere presa in carico dal C.S.M., quindi se lo fai un'altra volta sono io che ti caccio fuori dal progetto (...)

min29:11 il tuo percorso quindi è psichiatrico, non è un percorso di quelli che offriamo noi ai ragazzi per l'autonomia. Il percorso sarà quindi quello del primo tipo: quello psichiatrico, questo servizio avrà chiarito che non può farcela e che serve una struttura (...)

M: è un attacco al progetto, nel senso che non sono in grado di portare avanti questo progetto per l'autonomia, se guardiamo le parole così come vengono raccontate, cioè questa dice alla mamma "mi uccido, perché non ce la faccio", ma questo è il progetto nel quale lei è inserita.

TRENTASEIESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Marina dimostra di non aver inteso (o non essere d'accordo) con lo strumento dell'anticipazione dell'impatto. In modo particolare emerge anche una concezione dell'autonomia intesa in modo monolitico, nella concezione della psicologa a mio avviso, emerge un'idea di "essere autonoma come *cosa unica*", pertanto nel singolo percorso "la persona può o non può essere autonoma". Il percorso dell'autonomia non è pertanto un modo di *essere-per-gli-altri*, un percorso inesauribile nel divenire, ma è uno status da acquisire. Questa visione, necessariamente, predispone una gestione etero-diretta del potere. Tutto questo va connesso anche alla mia descrizione cosificata e inautentica della madre, che

determina una insicurezza maggiore rispetto al progetto. Rimane però chiaro che una supervisione poco attenta a fare EPOCHÈ genera progetti inautentici.

È Marina insieme alla nostra equipe che determina, riascoltando un evento riportato e rielaborato, se la ragazza potrà diventare autonoma, e il suo dimostrarsi incapace di autonomia (con il tentato suicidio) diviene un attacco al progetto delle autonomie.

Se si attua una “corretta” postura educativa, essendo l’autonomia un qualcosa mai dato definitivamente, si rivaluta anche il percorso psichiatrico: esso non viene ad essere “in sé” un fallimento, anzi; anche dove dovesse prendere la forma più brutale del T.S.O. sarebbe una forma autentica di supporto al “reale” percorso di vita del ragazzo.

S: Siamo arrivati in questo posto, si siede, prende gli scontrini e me li butta addosso, io mi fermo, la guardo, e gli dico “Giovanna, come stai? Come va con Jamal?”. Lei mi fa: “ehmm... io di queste cose qui non parlo con te”. Le chiedo: “a lavoro come va?”. Lei mi fa: “male come al solito”. Rispondo: “lo so che non stai andando a lavoro”. Mi fa: “ah, te lo ha detto mia mamma?!”. Io: “no, l’ho scoperto da sola, ho chiamato l’azienda mi hanno detto che era da un po' che non ti presenti più lì” e lei lì ha cominciato a dire “mi ci avete costretto voi” che per lei era molto faticoso, che non dovevamo farlo, di obbligarla ad andare, tutto quello che ho è un sacrificio, ho detto: “no bella, un sacrificio no, nel senso che, la casa la sta pagando il progetto, ti stiamo dando dei soldi, mi sembra che qualcosina per te la stiamo facendo, e che non è tutta farina del tuo sacco” e comunque le ho detto “va beh ok, hai mollato il lavoro, adesso attiviamoci per trovarne un altro, subito, perché come fai a pagare, come pensi di pagare le cose che ti servono dato che...” e ho tirato fuori lo schemino che abbiamo fatto con Alberto, “tu a fine giugno ci devi pagare l’affitto di giugno e non avrai la borsa per l’autonomia, come facciamo; lei comincia a piangere, comincia a dirmi che è un fallimento come figlia, come allieva, come donna e come fidanzata. Allora io introduco l’argomento terapia: le dico, che stare così non è stare bene G.: “la terapia da quanto è che non la prendi?” e lei mi dice “eeh ah la terapia non mi serve, mi fa solo male”. Al che le dico: “forse la terapia che hai provato non andava bene, ci sono tanti tipi di terapia. Ti accompagno io al C.S.M., andiamo insieme, facciamo un colloquio con la dottoressa e chiediamo una seconda terapia”. Lei continua a piangere. Comincio a introdurre il fatto “dai guardiamo... faremo un curriculum insieme e cerchiamo un altro lavoro, in zona più vicino, dove sei più comoda e non spendi più soldi per i trasporti, sei più vicina a casa, è tutto più facile”. Lei si ritira un po' su e mi dice: “si facciamolo... cerchiamo un altro lavoro, andrò io al C.S.M. domani, sono libera visto che non sto lavorando andrò io al C.S.M.” e basta, mi chiede un passaggio a Treviso. Quindi la carico in macchina ne approfitto per parlarne ancora, mi dice che per lei nella vita l’unica cosa che le importa è l’approvazione della mamma. La rimando al fatto che non è importante l’approvazione della mamma, ma è importante che lei stia bene con se stessa prima ancora che andare bene alla mamma. E niente questo è quanto... e le dico, lunedì ci vediamo io te e Alberto, per far due parole insieme e dare un occhio al curriculum

F.D.P.: Le hai chiesto come mai non ti ha lasciato salire di sopra?

S: lei ha detto perché aveva voglia di fare un giro e di andare dal suo moroso. Ah sì mezz'ora dopo mi chiama dicendomi "hai parlato con la nonna?"

A: (...)

37.48m

Marina rivolta a Sara: "come ci stai tu dentro questa lavatrice?"

S: eeh è difficile perché... Io so che lei mi può manipolare e mi ha manipolato; io sono uscita pensando e dicendo ad Alberto "poverina ma come fa se adesso trova un lavoro, non verrà pagata fino a fine giugno, come fa a darci i soldi se non è pagata fino a fine giugno"

M: il fatto di essere manipolata come ti fa stare?

S: eh mi do della cogliona, perché lo so che questa manipola, lo so, e lo ho anche detto a lui (Alberto) stiamo attenti questa qua manipola.

A: il discorso era iniziato con "questa manipola" ed è finito con "poreta questa come fa, come fa a pagare l'affitto, le diamo anche la borsa per l'autonomia"

S: nooo ma sei proprio un coglione (ride) non ho detto questo, ho detto: come fa? Ho problematizzato; anche se questa si attiva e va al C.S.M. come ha detto che farà, cosa che non farà, ma in quel momento ci credevo; ehm... si trova un lavoro subito, come fa a darci i soldi in tempo.

A: quindi è sicuro che perderà casa

S: ti stavo chiedendo una deroga, non volevo ridarle la borsa per l'autonomia... cazzo le lacrime...

Continua S: la svolta da incazzatissima a piangere a, in macchina a chiedermi scusa perché mi ha ferito, ferma... come ferito, non mi hai ferito, sto lavorando... ehh è brutto, nel senso che perdo di vista... l'obbiettivo

M: tu ci credi nelle sue possibilità di diventare autonoma?

S: all'inizio del progetto non ci credevo, poi ci ho creduto, ad oggi... alla luce di quello che sta succedendo ovviamente no.

M: di che cosa ha bisogno Giovanna?

S: della psichiatria, un altro tentativo sarebbe da fare, un altro tentativo glielo darei (cercando una risposta da Alberto) (...) il progetto per me è nuovo, (...) non so bene come ci si debba muovere, se credo che G. ce la possa fare sì, si è tenuta un lavoro per tre mesi, adesso è in un periodo molto confusionario, ma ci vedo molta psichiatria nel suo momento, se lei effettivamente riprendesse a prendere la terapia, ad andare a fare i gruppi al C.S.M., e iniziasse un nuovo lavoro, forse potrebbe farcela.

M:mh! (di consenso)

45.44min

TRENTASETTESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Tre riflessioni:

1. *A: quindi è sicuro che perderà casa*

*S: ti stavo chiedendo una deroga, non volevo ridarle la borsa per l'autonomia...
cazzo le lacrime...*

Qui appare chiaro come l'empatia viene ad essere un elemento da cauterizzare, da vivere come un'emozione e quindi porlo sotto analisi. Il processo empatico porta qui,

proprio per la sua intrinseca natura di impossibile essenza: non si può divenire altro da sé. Il proprio sé si mantiene sia nella struttura identitaria sia nella conseguente struttura di potere che ne deriva: a generare una realtà artefatta connessa alle possibilità dell'educante e non all'acquisizione di libertà e autonomie dell'educato. Percepire il vuoto ti pone di fronte alla vertigine dell'abisso, abisso che tale progetto chiede di attraversare e non di rinviare.

2. *la svolta da incazzatissima a piangere a in macchina a chiedermi scusa perché mi ha ferito, ferma ... come ferito, non mi hai ferito, sto lavorando... ehh è brutto, nel senso che perdo di vista... l'obbiettivo.*

Questo sentire di S. lo trovo particolarmente interessante, credo sarà fondamentale approfondirlo. Quando ci troviamo ad affiancare ragazzi in cui emerge come un “vuoto” un'insicurezza di fondo, a cosa possiamo aggrapparci? Come vedremo la Psicologa ha cercato nel “crederci che ce la possa fare” il punto da rinforzare. Capisco il perché di tale ricerca, credo che nel tentativo di rinforzare la lettura ottimistica dell'educatore nei confronti dell'educato ci sia un sincero tentativo di poter far emergere le risorse dell'educato. Temo però metta in luce una postura tipica della tutela. In essa certo c'è anche un tentativo di riuscire ad ammettere il rischio, ma non a partire dal rischio come parte integrante della libertà bensì come graduale concessione, tema già affrontato nel secondo capitolo.

Si evidenzia la necessità per questa pedagogia di essere affiancata da una complementare struttura psicologica sistemica, che sostenga con un approccio armonico a quello pedagogico, l'operatore che naviga attraverso il rischio.

Questo metodo necessita di una controparte psicologica appropriata.

3. *S: della psichiatria, un altro tentativo sarebbe da fare, un altro tentativo glielo darei (cercando una risposta da Alberto) (...) il progetto per me è nuovo, (...) non so bene come ci si debba muovere, se credo che G. ce la possa fare sì, si è tenuta un lavoro per tre mesi, adesso è in un periodo molto confusionario ma ci vedo molta psichiatria nel suo momento, se lei effettivamente riprendesse a prendere la terapia, ad andare a fare i gruppi al C.S.M., e iniziasse un nuovo lavoro, forse potrebbe farcela.*

M: mh! (di consenso)

Qui la psicologa si mostra felice del fatto che Sara in parte ci creda. Nella nostra teorizzazione il fatto che Sara ci creda non ha alcuna importanza. Lo sforzo di Sara è quello di stare nelle narrazioni di G. e aiutarla nelle autonomie. O meglio il lavoro di

Sara in parte sta nel “doverci credere”: sostenere la ragazza nel dare senso al suo percorso, storicizzandolo, trasponendolo nel reale. Qui il tema della contentezza della psicologa nel “crederci” di Sara mette in luce, a mio avviso un particolare modo di etero-determinare il percorso di Giovanna. Il discorso scava nell’intimità di Sara, dandone dignità pedagogica, quando il lavoro principale è di discernimento del sentire di Sara. Sostanzialmente avrei ritenuto più utile un sostegno “posturale” che aiuti S. a rispettare il proprio ruolo, più che un’indagine nel sentire dell’educatore che solidifica e dà dignità alle sue personali credenze.

INCONTRO CON GIOVANNA - ROTTURA

Presenti: Sara C. (educatrice), io (Alberto B.), Giovanna M. (beneficiaria del progetto)

Introduzione: ci siamo trovati in appartamento da Giovanna per fare il punto della situazione, riporterò la trascrizione dell'incontro

G: ho trovato lavoro qua comunque

S: ah bene, adesso ci dici tutto

A: facciamo così, facciamo un po' il punto di tutto, poi ti ritrovi con Sara...

G: mh mh (scontroso)

S: ti è passato il raffreddore?

G: non è raffreddore è allergia al polline

A: partiamo da un po' prima, partiamo dal progetto che avevamo, ok?

G: sì

A: il progetto prevedeva che tu portassi a termine il lavoro dove eri: se non lo portavi o lo mollavi prima, ti mettevi d'accordo con Sara. Per noi questo è fondamentale, questi temi sono i temi...

G: sì lo so ho sbagliato

A: guarda: a me non mi interessa sai che ci concentriamo sullo sbagliato o sulla professione di dire "ho sbagliato" è proprio per capirci e poi capire come muoverci le prossime volte.

G: sì è che io ho detto che stavo andando fuori di testa. Infatti in questi giorni non è che sono stata neanche tanto bene mentalmente

A: certo, a me tutte queste cose non mi interessano, a me che tu vai fuori di testa non vai fuori di testa; sono cose che interessano a te nella misura in cui ti permettono o meno di aderire a una vita autonoma. A me interessa del tuo andare fuori di testa se è utile o meno un percorso che ti aiuti a controllare sta roba domani, e che quindi alcune cose che tu senti siano come dei campanelli di allarme, e che tu possa dire "ah ok", e che ti aiutino a dire "sto per fare una cazzata": ok? E quindi vado da Caio, da quel dottore, da quella persona, e che ti aiutino un po' a controllare. Tu hai tenuto duro per un periodo, e per noi questo ci dice che tu ce la puoi fare: tu hai già dimostrato che ce la puoi fare G., e hai anche dimostrato che però quando ti succedono delle cose x che però sono cose che ti succederanno durante la vita, lì barcolli e rischi di far cazzate, rischi,

G: mh mh

A: allora, aver mollato il lavoro senza... fa partire in automatico delle cose: la prima è che dal prossimo mese non possiamo darti la borsa per l'autonomia e neppure possiamo prendere l'affitto, ok? Cosa succede, o tu ci paghi l'affitto, o tu alla fine del mese perderai il diritto all'abitare, quindi dovrai uscir da qui, trovare un posto dove andare, a meno che entro la fine del mese tu non riuscirai a trovare un lavoro con Sara che ti permetta di pagarci in autonomia. Ma eeehh.... In ogni caso se perdi il diritto all'abitare noi possiamo prendere un appuntamento con l'assistente sociale, chiedere di riammetterti qui: ok? E tu dirai come hai intenzione di campare. Ok? Quindi io ritorno, richiedo l'affitto e il sostegno, ma alla fine ho trovato questo lavoro; appare chiaro che effettivamente tu hai bisogno di un sostegno non so se di natura psicologica o psichiatrica, non credo sia legato al tuo passato.

G: lo so benissimo, non è legato al mio passato.

A: il sostegno deve essere di fatto legato al tuo presente o al tuo futuro, ma di fatto a me quello che interessa è che il sostegno ti permetta di portare avanti il lavoro, e se senti che non reggi

il lavoro, perché c'è da dire na roba, tu prima di mollare il lavoro lo hai aumentato, cioè tu lavoravi nove ore

G: sì perché non volevo ridurmi fino alla domenica stanca morta

A: certo

G: tanto però poi era lo stesso

A: certo, ma quello che potevi fare era chiamare Sara, prenderti un pomeriggio libero, e andarne a cercare un altro, occorre muoversi così. Eehh il tuo movimento è stato tale per cui da un lato il rapporto con noi è sembrato totalmente finito, c'era un nuovo amico importantissimo che ti avrebbe dato lavoro, casa, lavoro e casa sostanzialmente, tant'è che ci siamo detti: "lei andrà a vivere ad Asolo, e ha trovato..." in pochissimo tempo questo è scomparso, questa idea, allora per me è fondamentale...

G: eh a proposito di questo, dopo volevo parlare di questa cosa

A: io ti chiederei di parlarne con Sara, di prenderti un tempo con Sara da capire... io sono qui per il progetto

G: ma si tratta proprio del progetto

A: mh, ok allora finisco e poi mi dici tutto; serve da un lato trovare un altro lavoro

G: ce l'ho già, e lunedì comincio

A: lunedì cominci un nuovo lavoro?

G: sì sono andata questa mattina e mi hanno detto che venerdì faccio una prova e lunedì comincio

A: dove?

G: qua alla loggia, e faccio la cameriera in un bar

A: benissimo

S: benissimo

A: vedi che le risorse ci sono, le risorse ce le hai, il problema è organizzare la vita...

TRENTOTTESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

In questa prima parte dimostro di non pormi in maniera autentica, seguendo il metodo, e cercando una distanza che permetta un'emersione di G.

Avrei dovuto rispettare meglio i "confini posturali" e lasciare alla ragazza l'onere di cercarmi invece di andarle incontro, evitandole così di impattare sulla realtà. Viceversa, cerco di motivare, spingere, convincere la ragazza ad un percorso, non prendendo in considerazione due fattori:

1. primo: forse sta mentendo, in questo caso tutte le mie parole aumentano la necessità di continuare a mentire.
2. Secondo: la ragazza ad oggi non ci porta problemi legati alle autonomie: la garanzia data dal progetto di casa e stipendio ha aumentato la distanza da una reale vita autonoma permettendo alla ragazza di portarci temi squisitamente emotivi.

Certamente per lei sono i temi più cocenti ma non lo possono essere per il progetto, in quanto entrare in temi emotivi è una appropriazione nostra di uno spazio necessariamente ed esclusivamente suo.

... poi... poi entriamo, l'altra cosa che mi premeva dire: se tu mandi messaggi a persone vicine a te in cui minacci di ammazzarti, noi non possiamo tenerti nel progetto: è un problema proprio strutturale; cioè è un progetto a bassa soglia. A bassa soglia significa che per quello che tu mi hai chiesto, non controllo se prendi i medicinali, tutta una serie di cose su cui io non posso entrare per rispettare la tua intimità, per dirti abbiamo avvisato tua nonna del fatto che c'è un progetto, su una richiesta inizialmente da parte di R., ma che trovavamo giusta, e non abbiamo detto loro – dategli o non datele soldi – gli abbiamo solo spiegato che c'era questo progetto. R. ci ha chiesto come va con il lavoro, e noi non le abbiamo detto che lo hai mollato, perché noi ci confrontiamo con te, però stiamo facendo fatica a confrontarci perché se noi ti chiediamo un appuntamento è per organizzare il futuro, non per obbligarti a fare questo o quello, noi siamo un sostegno...

G: sì però io ve lo avevo anche detto quel giorno che non ce la facevo più: vi ho chiamato anche il giorno stesso

S: ma ci siamo viste il pomeriggio prima, e non mi hai detto che le cose andavano male, faticoso ma va bene; poi quel giorno mi hai chiamato alle nove, io ero al lavoro, ti ho richiamato alle tre e tu mia detto "mollo il lavoro". Perché non me lo hai detto il giorno prima G.?

G: perché pensavo di farcela e invece quel giorno mi ha fatto crollare proprio tutto

A: allora su questa cosa qui G. tu hai dei crolli, questi crolli non possono avvenire così, ci devono essere dei campanelli nella tua testa per cui chiami Sara e dici "bene sto per crollare cosa facciamo?" A quel punto chiami Sara e dici "area sto per crollare aiutami ad organizzare la vita in maniera diversa" in maniera molto autentica, capito?

G: non mi piace chiedere aiuto quando si tratta di me

A: però stella, Sara è pagata per farlo, non è una...

S: non lo faccio per piacere personale, lo faccio perché sono pagata

A: non lo fa perché ti vuole bene; magari ti vuole anche bene, ma anche se non ti volesse bene lo farebbe, capito? È come dire che... se vai dal bigliettaio e chiedi un biglietto, ti sta aiutando? No, è questa la funzione nostra, noi siamo qui per vedere queste tue funzioni e darti una mano a te di risolvere, in modo che tu in meno tempo possibile, hai una patente, hai una macchina e fai quello che vuoi, ma quello che vuoi ad oggi ti ha portato ad avere un crollo.

G: dopo quel giorno ho parlato con la Narvalli (psichiatra C.S.M.) ma è impegnata adesso, è a far visite in psichiatria

A: su queste robe Sara ti può dare una mano, ti accompagna, c'è: riprendiamo questo percorso della Narvalli, perfetto; hai trovato lavoro; benissimo; se hai trovato lavoro il mese prossimo purtroppo salta l'affitto e la borsa dell'autonomia, quindi dovrai risparmiare a manetta, ma dal mese dopo, se tu hai il lavoro, noi ri-sindachiamo con l'assistente sociale e magari possiamo tornarti a garantire l'affitto, e quindi tu hai l'affitto pagato.

G: // la ragazza è in lacrime, con una faccia stravolta//

A: Non sei d'accordo, ti vedo incazzata?

G: ...no niente...

A: mmm, sì non ho molto altro sai... prima avevi detto che volevi dire una roba...

G: Ah sì. In pratica, abbiamo parlato, io e Jamal abbiamo parlato in questi giorni, perché c'erano delle cose e abbiamo chiarito tutto, e ci siamo detti delle cose per impegnarci, e va beh e abbiamo deciso, che... per solidificare la relazione vorremo andare a vivere insieme prima di questa estate, perché non so, Lui a Breda io Qua a fare avanti e indietro è difficile.

A: Sì, Gio... se vuoi

G: Anche perché là non mi vogliono più: c'è un suo amico che non gli vado a genio; ogni volta che mi vede me ne dice su una carga, quindi non ho neanche tanta voglia di avere rotture di scatole da nessuna parte.

A: Siamo un po' al punto di partenza no... nel senso che eeemm noi stiamo ancora continuando la ricerca a

G: Noi abbiamo già trovato degli appartamenti

A: quelli che mi hai mandato?

G: No altri

A: Bene girali pure a Batagin (responsabile case per la mia cooperativa)

G: Io glieli ho girati ma lui non mi ha risposto...

A: Certo perché lui poi va direttamente, lui non risponde a te, risponde a noi. Alcuni hanno detto di no, nel senso che non prendono gente sotto i trent'anni; vogliono che, se anche noi garantiamo, chi andrà ad abitare abbia un contratto a tempo indeterminato. Noi lo abbiamo garantito per Jamal; per te abbiamo detto che stava per arrivare un contratto ma che per il momento non c'era e hanno detto di no. Emm, su questa idea di andar con Jamal io la capisco però rifletti su due robe: 1 in realtà tutto è andato in balon quando vi siete...

G: No non era per quello

A: perché vi siete mollati e ripresi, in realtà c'...

G: No non era per quello in realtà non era per la storia di Jamal. In realtà era... sono andata in tilt per la storia di mia madre, e mio fratello, mio fratello adesso sta passando quel periodo che sto passando io che... si chiude in sé stesso, guarda solo il telefono e non parla più. Quindi mia mamma mi dà la colpa per avergli dato l'esempio e adesso mi sta costringendo ad andare ogni tanto a casa sua a parlare con mio fratello

A: beh ti costringe, te lo chiede...

G: sì mettendomi un po' i sensi di colpa però; infatti, sabato eravamo laa io Jamal, e un nostro amico, e lo abbiamo invitato a mangiare fuori il gelato (in sottofondo A:bene) però non è che migliora, peggiora sempre

A: allora, io una delle sensazioni che ho avuto in questo periodo è che il rapporto con tua mamma è un po' particolare, nel senso che, se inizialmente pensavo che R, su certe cose era stata moltoo... mmm... se vuoi severa, o magari pesante, andando avanti, vedendo anche, come tu la cerchi, quello che gli dici, credo che non sia semplicemente R... Non so se mi spiego...

G: sì è la madre che non ho mai avuto...

MOLTO IMPORTANTE: MOMENTO CULMINE

A: sono più cose... eee... hai certamente una emotività complicata, emm, noi su questo non possiamo farci niente, noi possiamo aiutarti se vuoi, a trovareee dei... delle persone, o ascoltarti volentieri, però questo non entrerà mai... cioè non potrà mai scendere su quello che ti chiediamo, quindi noi quello che ti chiediamo è di mantenerti, a livello economico e farti la patente (G:mmmm) tutto il resto della vita, lo dovrai saper gestire lavorando... (G

mugugna soffrendo) credo sia difficile, abbiamo del tempo per farlo assieme maa... non può mai essere che una cosa della tua vita, come un momento difficile con tua madre, un momento difficile della relazione, un qualcosa che ti succede, giustifichi qualcosa della tua vita lavorativa. Dobbiamo trovare delle soluzioni per trovare un equilibrio ecco (G annuisce). Perché noi siamo convinti della libertà, ma la libertà è una responsabilità: tu garantisci che quello che tu dici tu fai, al di là di quello che riesci o non riesci, quello che ti senti o non ti senti. O altrimenti è di iniziare un percorso più legato alla psichiatria dire "ok il mondo io non riesco ad oggi ad affrontarlo perché è troppo. Non posso stare a casa con i miei genitori perché è troppo". E quindi la richiesta è una e una sola, e non è facile, però questo percorso può portare anche a dirci che per un periodo serve una struttura che non siamo noi

G piange: non ci torno in psichiatria

A: No no non ti sto suggerendo di tornare in psichiatria

G: ci sono già stata in psichiatria non ci torno

S: una cosa è la comunità una cosa è fare un percorso

G: anche la psichiatria la ho già fatta

S: sì però come dicevamo l'altra volta ti hanno dato una terapia, che tu hai preso per un po' e che non ti faceva bene, però cosa dicevamo l'altro giorno G., che ci sono tanti tipi di terapia si può dire che con quella non ti trovi bene e ne prendiamo un'altra (G: continua a piangere), io conosco persone che prendono la terapia...

G: Ho preso tutti i farmaci per capire cosa non va bene, cosa non ho, ne ho cambiati stra tanti

S: risentiamo la dottoressa e capiamo cosa dice lei... facciamo due parole, poi non è che sei costretta, però almeno sentiamo cosa dice Lei... a riguardo... non è la terapia ma è un percorso psicologico a settimana, si prova

A: più che altro sai cosa, secondo me G, deve essere connesso ad una tua voglia di cambiare alcune cose tue, (S: sì perché se lo fai per fare un piacere a noi...) a me che tu vai o non vai non cambia niente sai... neanche a Sara o ai tuoi, deve essere una cosa che tu decidi che devo fare per capire come reggere nella vita, non è facile per nessuno sai...

Silenzio singhiozzi

G: se dovesse essere quando dovrebbe partire? A: Cosa? G: di entrare di nuovo in psichiatria?

A: non è che tu devi entrare, noi dovremmo parlare con l'assistente sociale e dire questo progetto qui effettivamente è troppo, questo periodo a dimostrato che G. non regge un lavoro... e quindi vediamo di andare avanti... e capire insieme che tipo di percorso... che tipo di percorso ecco. Potrebbe essere anche un misto! Che il lavoro te lo trovano loro ...dovrebbero avere dei gruppi lavoro, capiamo anche che offerte hanno... però che non è più il percorso per la...

ROTTURA DEL DIALOGO

G: e se io non volessi il percorso, mettiamo che io volessi andare da Jamal, se vado bene qua a lavoro o lo trovo a Treviso, così mollo questo progetto, così non devo andare in psichiatria...

A: No no non... Questo è sempre questo e sempre... Giovanna, quando... il progetto è per sostenerti nel lavorare...

G: io ce la faccio a lavorare, solo che se un team non fa per me, io posso provare ad andare avanti quanto vuoi però ad un certo punto mollo tutto, se vedo che non cambia niente, io l'ho detto anche a Lodo (il tutor) o cambia qua o io me ne vado.

A: il problema non è che te ne sei andata, il problema è come. il problema è che te ne sei andata prima di avere un altro lavoro e prima di chiamare Sara. Fermarti con lei e decidere un prospetto di cambiamento. A me che tu rimanessi lì non interessava minimamente, come

adesso, adesso riparte il progetto di andare a vivere con Jamal, ok, è impossibile prima dell'estate, cioè se tu...

G: Ma se voglio mollare qua lo mollo.

A: sì sì tu qua ci devi dare tre mesi di anticipo e poi ...

G: Ma in quanto tempo vi devo dare i tre mesi?

A: come? Al mese! Tu ci dai il foglio di disdetta della casa, bene da quella data passano tre mesi in cui ci paghi ogni mese e poi sei fuori. La disdetta ce la puoi dare in ogni momento. Passati i tre mesi tu però devi uscire in ogni caso, non puoi più restare anche se le cose sono cambiate. Guarda A. (coinquilina nello stesso progetto) lei ci ha consegnato la disdetta, poi i suoi piani sono cambiati, vorrebbe poter rimanere qui ma non può per la disdetta e va in una famiglia di affido (sua ex famiglia di affido). Poi è chiaro che se ci dai la disdetta oggi e ti servono tre mesi e na settimana ti veniamo incontro, però la cosa è così: tu dai la disdetta e in tre mesi te ne vai, però quello che ti dico io è... Jam. c'è, ok, la questione qui è che tu lavori per metterti via dei soldi, farti la patente, avere una-

G: io se sono a Treviso non mi serve niente la patente, è praticamente uno spreco di soldi, poi se anche la benzina è aumentata! Che cazzo spendo i soldi a fare?!

A: tu il lavoro non ce l'hai a Treviso, non è detto che lo trovi in centro a Treviso, e oggi hai la residenza qui, quindi senza spostare in là, ad oggi con la patente potresti andare e tornare a trovare Jamal, anche con una Vespa, anche con qualcosa di piccolo capisci, potresti andarlo a trovare tutti i giorni: prima, dopo lavoro, quando vuoi, nel momento in cui hai questo, e nel momento in cui hai messo via un gruzzoletto minimo, poi con lui, soprattutto hai un contratto a tempo indeterminato, vai dove vuoi

G: non ci sarà mai un contratto a tempo indeterminato, mai

A: Perché?

G: mai, perché prima si inizia con un contratto a tempo determinato e poi indeterminato, ma per tre mesi manco te lo danno, devi aspettare tre anni.

A: no, certo non ti fanno il contratto subito, devi aspettare prima tre mesi poi normalmente sei, ma meno di tre anni, cmq certo che non è subito, devi entrare in un'ottica molto più lunga di lavoro su di te, e questa ottica mooolto più lunga, prevede che tu riesca a portare avanti una vita autonoma qui, e poi che tu ti trasferisca dove vuoi, io spero con Jamal.,

G: Ma sapevate che io qui non volevo proprio venirci, quindi mi avete costretto,

A: cosa mi interessa... "costretta"?, non abbiamo case a Treviso!.,

G: io trovo un sacco di case a Treviso,

A: ma non puoi prenderle

G: se sono qua dentro per forza...

A: anche se non sei qua dentro nessuno te le dà a te, se più non hai un parente non so qualcuno di questo tipo, ma nessuno la dà a te, non abbiamo provato e stiamo provando, e nessuno è disposto ad ospitare neppure con garanzia di cooperativa persone sotto i trent'anni, poi se le trovi son contento per te e vai lì, il problema è che qui l'abbiamo! Questa casa abbiamo trovato, qui, altre non ne abbiamo trovate e ne stiamo cercando.

G: vi faccio saper domani

A: che cosa?

G: Ne parlo con Jamal. di questa cosa, e poi ne parlo con voi

A: certo, se può essere utile, che ci parliamo anche noi, come l'ultima volta per la pizza...

G: no non vuole che vi incontri più

A: come (ridendo)? Credo che... gli faccia tutto sommato piacere capire come... (J: no) stanno le cose

G: non gli fa per niente piacere

A: è certo (lo dico con fare arrogante), l'altra cosa è che questo progetto è a favore tuo, se tu diventi per noi un problema importante, saremo noi di chiederti di uscire di casa, e quindi da lì avrai tre mesi e dovrai andartene, e la casa sarà data a chi pensiamo questo progetto possa gestirlo meglio (impatto)

G: beh se dovessi essere un problema io allora potete andarvene...

A: attenta G. non è per attaccarti ma...

G sì ho capito, andate fuori,

La ragazza si alza e si chiude in camera.

TRENTANOVESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Procederò con un'analisi delle parti più salienti dell'incontro, questa la parte appena prima che Giovanna iniziasse a piangere:

A: non lo fa perché ti vuole bene, magari ti vuole anche bene ma anche se non ti volesse bene lo farebbe, capito? È come dire che... se vai dal bigliettaio e chiedi un biglietto, ti sta aiutando? No, è questa la funzione nostra, noi siamo qui per vedere queste tue funzioni e darti una mano a te di risolvere, in modo che tu in meno tempo possibile, hai una patente, hai una macchina e fai quello che vuoi, ma quello che vuoi ad oggi ti ha portato ad avere un crollo.

G: dopo quel giorno ho parlato con la Narvalli (psichiatra C.S.M.) ma è impegnata adesso, è a far visite in psichiatria

A: su queste robe Sara ti può dare una mano, ti accompagna, c'è, riprendiamo questo percorso della Narvalli, perfetto, hai trovato lavoro, benissimo, se hai trovato lavoro il mese prossimo purtroppo salta l'affitto e la borsa dell'autonomia, quindi dovrai risparmiare a manetta, ma dal mese dopo, se tu hai il lavoro, noi ri-sindachiamo con l'assistente sociale e magari possiamo tornarti a garantire l'affitto, e quindi tu hai l'affitto pagato. (pag. 246)

In questi ultimi scambi la ragazza da un lato ha ammesso che non le piace chiedere aiuto, dall'altro rileggendo i fatti avvenuti fino ad oggi ha ammesso di aver bisogno della psichiatria, la cosa deve essere difficilmente sostenibile rispetto alla propria visione di sé. Inoltre, c'è da considerare che probabilmente ha mentito sul lavoro (non lo ha davvero trovato) e che noi l'abbiamo rinforzata su una bugia.

Poco più sotto continua il dialogo:

G: Ah si.. In pratica, abbiamo parlato, io e Jamal abbiamo parlato in questi giorni, perché c'erano delle cose e abbiamo chiarito tutto, e ci siamo detti delle cose per impegnarci, e va beh e abbiamo deciso, che... per solidificare la relazione vorremo andare vivere insieme prima di questa estate, perché non so, Lui a Breda io Qua a fare avanti e indietro è difficile.

A: Sì, Gio.. se vuoi... (pag. 247)

È in questo momento che mi stanco, sento che il ritorno a questo pensiero fantastico (non immaginativo poetico) ostacola, al di là di ogni possibile tentativo di dialogo. Il raggiungimento di un punto di realtà condivisa che faccia emergere un autentico progetto di

sé. Sento la necessità di porre limiti all'intervento in modo che sia il suo percorso a far emergere i reali bisogni di Giovanna, qui si spalanca il campo del rischio.

In continuo con il pezzo appena citato:

G: Anche perché la non mi vogliono più, c'è un suo amico che non gli vado a genio, ogni volta che mi vede me ne dice su una carga, quindi non ho neanche tanta voglia di avere rotture di scatole da nessuna parte.

A: Siamo un po' al punto di partenza no... nel senso che eeemm noi stiamo ancora continuando la ricerca a Treviso (pag. 247)

qui mi giustifico perché mi sento in colpa. Sento che la ragazza si sta aggrappando ad un futuro che aveva intravisto con noi, di cui noi siamo in parte responsabili, e che è crollato perché nella realtà non era fattibile, ma in cui Giovanna ancora si sta organizzando: tema del miraggio/illusione e della responsabilità immaginifica/fuga.

Poco più sotto continua il dialogo:

G: No non era per quello in realtà non era per la storia di Jamal, in realtà era sono andata in tilt per la storia di mia madre, e mio fratello, mio fratello adesso sta passando quel periodo che sto passando io che... (pag. 247)

Questa è una nuova pista "fantastica", anche se probabilmente ci sono problemi con il fratello non riguardano direttamente l'abbandono del lavoro.

si chiude in sé stesso, guarda solo il telefono e non parla più. Quindi mia mamma mi dà la colpa per avergli dato l'esempio e adesso mi sta costringendo ad andare ogni tanto a casa sua a parlare con mio fratello

Questo è falso la mamma non vuole che si frequentino.

Più sotto, continua il dialogo:

G piange,: non ci torno in psichiatria

A: No no non ti sto suggerendo di tornare in psichiatria (pag. 248)

Fino a quel momento avevo provato ad introdurre l'idea di riprendere il percorso psichiatrico, poi repentinamente mi contraddico, ed "entro in giostra" con la ragazza, rispondendo quello che sento e non quello che penso.

In fine, nelle ultime battute:

A: anche se non sei qua dentro nessuno te le dà a te, se più non hai un parente non so qualcuno di questo tipo, ma nessuno la dà a te, non abbiamo provato e stiamo provando, e nessuno è disposto ad ospitare neppure con garanzia di cooperativa persone sotto i trent'anni, poi se le trovi son contento per te e vai lì, il problema e che qui l'abbiamo! Questa casa abbiamo trovato, qui, altre non ne abbiamo trovate e ne stiamo cercando.

G: vi faccio saper domani

A: che cosa? (pag 249)

Qui ho deciso di accelerare l'impatto

G: Ne parlo con Jamal. di questa cosa, e poi ne parlo con voi

Dubitavo che avesse capito, temevo la manipolazione.

A: certo, se può essere utile, che ci parliamo anche noi, come l'ultima volta per la pizza...

G: no non vuole che vi incontri più (pag. 249)

Questo è il momento della rottura, sento questa ultima frase come una menzogna, le rido in faccia.

In generale la sensazione provata è stata di smarrimento, il dialogo a tratti marcatamente sincero, limpido e affaticato, e a tratti surreale, in fuga; faceva spesso perdere l'equilibrio narrativo e ideativo: per questo in più di un'occasione mi sono ritrovato a disconfermare quello che avevo appena detto, perché i movimenti seguenti mi destabilizzavano.

Si nota la difficoltà di stare in un percorso reale, nel quale la ragazza teme di non riuscire ad esserne capace.

L'adesione al reale qui apre al rischio: il momento di rottura con la ragazza è forte, il senso di vuoto non solo viene percepito dall'educatore ma trasborda nella mia psiche, *Nietzsche*:

“Chi combatte contro i mostri deve guardarsi dal non diventare egli stesso un mostro. E quando guardi a lungo l'abisso, anche l'abisso ti guarda dentro.” (Nietzsche F., 1886, p. 96)

META-EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Questo incontro è stato il primo vero momento di rottura.

La realtà e il futuro che stavamo immaginando non erano i suoi; non era ciò che voleva/immaginava: ecco che il rifugiarsi nel “fantastico”, non diviene spinta vitale, un motore personale verso “l'utopico”, ma un rifugio irrazionale in cui vivere, in cui sfuggire al momento contingente, alle concrete necessità e possibilità storiche (della propria storia); e questo diventava una postura sua operante, che attribuiva significati “inabitabili” e deresponsabilizzanti.

L'essere-per-l'altro in quel momento ha perso per me i caratteri del chiaro, ed è entrato nel contraddittorio, nell'informe, nell'indefinibile. Stare su ciò che porta la ragazza mi spingerà ad un agito: mi riferisco ad aver accelerato la chiusura, dicendo che la fine del progetto può essere portata anche da noi. Agito che ha però contemporaneamente un sapore dell'inevitabile e della giusta postura per ristabilire un campo di realtà condiviso. Questa profonda ambiguità diverrà in me un pensiero intrusivo che infesta due notti, due giorni di

profondi turbamenti: un misto di senso di colpa, insicurezza e avversione per la ragazza stessa abiterà nelle “profondità del mio sentire”. Dovrò a più riprese confrontarmi con Sara, alla ricerca di una conferma, di una speranza. Il rischio qui non viene semplicemente vissuto da Giovanna. ma da chi le sta intorno. La sua paura, il suo essere a tratti etero-diretta da un sentire più profondo che si materializza come un vuoto, un abisso inattraversabile (come è ogni abisso) mi appare il motore primo che dirige il suo agire. Qui, da un lato, la paura che cada, con gesti di autolesionismo, se non peggio; dall’altro, la profonda convinzione che il progetto è realmente trans-formativo, e che quello che sta accadendo è necessario per poterla rendere capace di autogoverno, di uscire e superare gli automatismi che le governano il fare; per potersi sviluppare finalmente in un “progetto” anzi che attraverso un “destino²¹”.

21 cfr Il quaderno di P.P.P.I. teorie, metodi e strumenti per l’implementazione del programma; sezione 4 dispositivi: l’agire di P.I.P.P.I. nel sotto titolo obiettivi pagina 13

FOLLIE

Coinvolti: Sara C. (educatrice), io (Alberto B.), Giovanna M. (beneficiaria progetto)

Introduzione: Con Sara chiamiamo Giovanna., dopo che prova a contattarci entrambi. Noi non abbiamo risposto subito alle sue chiamate, per evitare di cadere in agiti rispetto ai bisogni della ragazza. Riporto la trascrizione della chiamata

Sara: ciao Giovanna, sono con Alberto

A: ciao Giovanna! Non potevamo rispondere perché eravamo impegnati

G: sì ciao, scusami è che non ricordo nulla da quando siete andati via,

S: in che senso? Ci siamo sentite ieri, ti ricordi?

G: Sì, mi sono ricordata che quando sono tornata da Jamal, sono tornata ubriaca fatta, io gli ho detto che non mi sono mai fatta (sbiascica un po') dopo che ho preso le mie pastiglie

S: che pastiglie hai preso?

G: un po' quelle vicino allo specchio, ne ho prese un po'

S: Ma dove a Montebelluna?

G: sì

S: e hai preso quelle pastiglie?

G: sì A: ma sono tue?

G: sì sono mie

S: e che pastiglie sono?

G: le prendo quando sto male così

S: ma sono quelle che ti ha dato la Narvalli (psichiatra)?

G: sì

S: Quando le hai prese scusami?

G: Dopo che siete andati via,

S: quindi due giorni fa... sono due giorni che stai così?

G: sì

A: è forse il caso di sentire il medico

S: è sì

A: o se sei vicina al pronto soccorso lì a Montebelluna

Giovanna dice cose incomprensibili, da cui si evince che è da Jamal, e che sembra che lui non voglia che lei esca da dove è. Dice che non riesce a stare in piedi e che Jamal è al lavoro.

S: riesci ad attendere che lui torni a casa e ti accompagni al pronto soccorso?

A: o dovrai chiamare un'autoambulanza non so...

S: chiama l'ambulanza sì

G: chiamare un'autoambulanza... non so fa troppo casino perché qui vicino c'è una chiesa...

S: e vabeh, troppo casino, ma se uno non sta bene! (...)

A: io a dire il vero non ho ben capito, tu hai capito Sara?

S: sì io ho capito che dopo che siamo andati via noi lei ha preso queste pastiglie, ora è da Jamal, è da due giorni che è da Jam., ed adesso è ancora con questa sensazione, che lei dice di sentirsi tipo ubriaca da due giorni, e anche ieri che ti ho sentita eri in confusione abbastanza così...

G: Sì

A: se vuoi possiamo darci un appuntamento... domani aspetta (qui parlo con Sara rispetto a degli appuntamenti che abbiamo il giorno dopo)

G: ma anche Jamal deve esserci al nostro incontro...

A: ma se mia detto ieri che non vuole incontrarci?

G: gli ho parlato e mi boh mi ha detto che vuole incontrarvi...

A: dobbiamo provare a capirci... questa settimana non possiamo incontrarci, sono pieno, lunedì, tu Sara puoi?

S: sì... alla sera...

A: che ci sia Jam. a noi va bene, come andava bene prima è che dobbiamo provare a capirci, qui le carte cambiano sempre, provo a rispiegarti: ee tu hai una casa a Montebelluna, tu la puoi lasciare quando vuoi, ci dai la carta di fine abitazione e dopo tre mesi la lasci e vai dove puoi. Puoi andare via anche prima ma avrai tre mesi da pagare dalla consegna della carta. Noi ci siamo per sostenerti nella ricerca del lavoro, dal prossimo mese dovrai pagare l'affitto, proprio per come hai mollato il lavoro, ma se c'è già lunedì noi siamo molto contenti, poi il tuo progetto con Jam., è un tuo progetto in cui noi siamo contenti (...) ma non riguarda il progetto "Vadoaviveredasolo" il progetto serve a te per essere autonoma tenere un lavoro e mantenerti (...). Tu puoi prendere anche domani un affitto a Treviso, lo trovi lo prendi, sai che mediamente servono 6 mesi di caparra, (...)

G: sì

A: il problema che noi abbiamo sentito l'altra volta era che tu ci chiedevi a noi una casa a Treviso... noi stiamo cercando una casa a Treviso, non abbiamo smesso, però comunque sarebbe un appartamento nostro in cui tu non puoi andare a vivere con Jamal. (...) per andare con Ja. deve andare a nome tuo (...) e siamo contentissimi se riuscirai a farlo. Per ora però secondo noi il tuo progetto deve concentrarsi su trovare e tenere un lavoro, e capire come fare a tenerlo! Anche questo che ci stai chiamando molto sofferente, se avessi un lavoro domani rischi di perderlo, se ti succedono queste cose. L'aiutarti a capire come gestire queste cose è fondamentale per una vita autonoma. Mi sono spiegato Gio'

G: MMM (affermativo)

A: per questo la questione la questione della Narvalli, magari se gli porti queste cose qui che ti succedono. Io, ad esempio, l'altro giorno ho detto: "Giovanna, se tu continui così a dirci ste cose io ho detto ad una certa noi perderemo il senso... e ti diremo bene hai tre mesi di tempo per andare via di qui ed il nostro abitare finisce (non il progetto)". Il problema è stato che nel provare a pensare come muoverci, tu continuavi a dire "siete voi che avete voluto che io venissi qui" "siete voi che..." io non ce la facevo più, ho molti ragazzi che stanno chiedendo per quell'appartamento, sei tu che hai chiesto a noi di accelerare per farti uscire di casa e avere un sostegno ad andare a vivere da sola. Se tu adesso hai trovato lavoro e ne saremo contentissimi a Montebelluna, come cameriera, dal mese dopo ti riparte anche la borsa per l'autonomia ti è chiaro? E con la borsa per l'autonomia si può arrivare a capire assieme come arrivare a mettere via i soldi perché tu possa avere la caparra che ti servirà per andare a vivere con Jamal. (...)

G: provo a sentire il pronto soccorso...

S: sì sì chiama chiama

A: se stai male sì, chiama il pronto-soccorso e digli cosa è successo

S: poi mi sai dire

G: va bene

S/A: Ciao

QUARANTESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Secondo Sara l'ho stordita di parole. Il mio "abisso" è il progetto che prevedo io utile per lei; il suo è un destino in cui mette in atto degli agiti che la portano sempre velocemente all'interno dell'orbita della psichiatria. In questa chiamata però non eravamo preoccupati, in quando il dramma risuonava di farsa più che di tragedia. Il sostegno psichiatrico si fa via via più necessario, i suoi agiti sempre più teatrali (da intendersi come rappresentazione) e meno essenziali da intendersi come via reale che sorge dall'incontro io-mondo.

QUARTO COLPO DI SCENA

Coinvolti: Io (Alberto B.), coinquilina di Giovanna

introduzione: Riporto in forma di diario, i contenuti dell'incontro casuale avvenuto con la coinquilina di Giovanna.

Oggi per caso ho incontrato A.P. coinquilina di Giovanna. Subito la ragazza mi ha chiesto di G., domandandomi: "come sta?". Le ho subito chiesto come mai mi faceva quella domanda. La risposta è stata che secondo lei era un periodo di instabilità per G. Secondo A. era stata lei a parlarle per prima del ragazzo di Asolo. I due non si sono mai incontrati: semplicemente si sono scritti qualche messaggio. A. è in contatto con questo ragazzo che chiameremo Diego. Giovanna ha cominciato a raccontargli (a A. P.) che si vedevano e che sarebbero andati a vivere assieme in poco tempo. Quando A. le ha risposto che non era vero e che il ragazzo non sapeva niente di queste storie, Giovanna si è offesa e ha tagliato i ponti con A. non rivolgendole più la parola.

Questa informazione mi ha preoccupato: il fatto che Giovanna inventi completamente storie mette in dubbio la tenuta psichica della ragazza.

TERZO INCONTRO DI PROGETTO

Presenti: Io (Alberto Bonesso): A, Assistente Sociale del comune, Barba Maria: B, Educatrice di riferimento, Sara Catalano: S, beneficiaria del progetto, Giovanna M: G.

Introduzione: Riporto la trascrizione delle parti che trovo maggiormente significative del secondo incontro di progetto avvenuto nel comune di Morgante.

In questo incontro andremo a ridefinire il progetto e a fare il punto della situazione. È l'ultimo colloquio che registro ai fini della ricerca.

B: come va?

G:.....

B: che ci racconti di questa settimana?

G: che sono finita in ospedale (silenzio)

B: ci vuoi raccontare che cosa è successo?

G:.. in pratica mi hanno fatto ubriacare

B: chi ti ha fatto ubriacare?

G: un amico del mio ragazzo, perché doveva portarmi a casa di lui, eee in pratica prima ci siamo fermati a bere uno Spriz, però hanno continuato a farmi bere eee alla fine sono finita alta(?) e questo qua mi ha fatto fare una cosa che non volevo fare eee il giorno dopo ho realizzato tutto.

B: e hai preso dei farmaci?

G: sì... ho preso sta scatola... (mettendo sul tavolo una scatola)

B: e che farmaci sono

G: psicofarmaci

Intervengo per collocare nel tempo l'accaduto, e dopo una serie di battute capiamo che questo evento è successo lo scorso venerdì

G: infatti per tre giorni non sono stata tanto cosciente, e quando mi sono ripresa sono andata in ospedale per farmi vedere perché non riuscivo neanche a stare ferma... eee, comunque mi sono data da fare in questi giorni per trovare un altro lavoro, ne ho già trovati tre, uno mi hanno già chiamato che è a Montebelluna...

A: che era quello che ci avevi detto che iniziava lunedì?

G: sì quello lì

A: quale è il bar?

G: quello dietro alla loggia...

A: ti hanno chiamato lì per fare la cameriera?

G: Sì

B: ti hanno già fatto il colloquio?

G: sì sì il giorno stesso che sono andata ho fatto il colloquio, mi hanno anche dato il giorno... no, ieri mi hanno chiamato

A: infatti mi avevi detto che cominciavi ieri

G: sì, in realtà oggi dovevo iniziare, ma venerdì mi dovevano chiamare per farmi sapere. In realtà mi hanno chiamato ieri. Io gli ho detto che visto che non ho saputo venerdì quando iniziavo, ho contattato le piscine di Quinto, che so quanto prendo di stipendio come animatrice, visto che sono da Jamal in questi giorni, e quindi (...) tutti e tre i mesi (incomprensibile la registrazione ma in sostanza dice lavorerò alle piscine di Quinto perché le conviene economicamente)

A: Come fai ad arrivare alle piscine di Quinto?

G: da Breda prendo l'autobus per Treviso da Treviso prendo il 55 o il 103

A: E se fosse da Montebelluna?

G: ...mmm...

A: non puoi

G: no, non penso... (A: quindi)... che starò a Montebelluna ancora

A: (risata veloce)

A: nel caso salti Brera, nel senso che litighi con Ja., e non puoi andare lì, non puoi più portare avanti il lavoro a Quinto.

G: beh ho quello ha Monte

A: tu fai o l'uno o l'altro

G: esatto

A: e tu devi dare l'ok o a uno o all'altro, non puoi darlo ad entrambi

G: no no, in realtà io l'ho già detto, guarda ho preso questo impegno con i centri estivi, se vedo che non riesco ci mettiamo d'accordo, perché mi hanno già detto, ci mettiamo d'accordo questo fine settimana o il fine settimana dopo per vedere quando iniziare.

A: non ho ben capito, però...

G: cioè mi sono organizzata io in realtà

B: Neanche io ho capito benissimo, però se tu ad un datore di lavoro dice "no guarda aspetta ho un altro impegno" per incastrare tutto io scelgo un'altra persona disponibile, perché loro devono sapere su chi contare, quindi dall'esterno dico...

G: non so quando guadagnerò con quelli di Monte, perché vedendo la gente che va la non è tanta...

B: Sì però io sto parlando solamente del datore di lavoro che fa il colloquio a te, che ti hanno individuata e ti devono saper dire quando inizi, poi ti contattano, e dici no ma aspetta devo vedere perché ho un altro impegno...

G: no non no, loro hanno già un ragazzo in prova per quello ho preso un altro impegno.

B: Non è il fatto di quello che fai tu, è quello che sentono loro. Se fossi io il datore di lavoro e sento un'incertezza, cerco un'altra ragazza che sia liberissima; faccio i miei conti di datore di lavoro, a prescindere dal fatto che tu devi capire quanto guadagni, ma quella è un'altra faccenda...

G: sì...

B: e la terza possibilità?

G: a Treviso Tiger.

B: e li come hai contattato? Hai fatto un colloquio?

G: no, sono passata ho visto il cartello, gli ho parlato e mi hanno detto di chiamarli e mandarli i miei contatti.

B: quindi ti hanno detto di mandargli il cv?

G: sì ma mi hanno detto che di sicuro mi prenderanno perché hanno bisogno di una persona là

A: sì sì, ora Giovanna entrerei nel progetto perché in realtà questi sono i punti che ci servono per fare il punto della situazione: rispetto all'ultima volta Maria sono cambiate alcune cose, nel senso che il lavoro che avevamo, che era una delle linee principali da portare avanti con G. è saltato il 28 marzo, Giovanna faticava a tenerlo, ha vissuto delle difficoltà...

G: era il 28 di aprile

A: si scusa il 28 di aprile... mm... era un momento difficile, ha lasciato il lavoro, una delle conseguenze di mollare il lavoro è perdere il diritto alla borsa per l'autonomia e dell'affitto, i

quali erano vincolati a tenere questo lavoro fino alla fine o a cambiarlo quando se ne sarebbe trovato un altro con Sara, quindi la borsa per l'autonomia salta dal prossimo mese perché questo è già stata data: a giugno non ci sarà, per le regole del progetto quindi a giugno la ragazza ci dovrà pagare l'affitto di giugno, avrà il tempo di giugno per pagarcelo se non ce lo paga a fine giugno perde il diritto all'abitare, e quindi dovrà andare via da Montebelluna.

G: se vado via prima?

A: per lasciare la casa ci devi dare tre mesi di avviso

G: sì sì infatti

A: tu puoi andare via anche adesso,

G: io volevo dire un'altra cosa su questo punto della casa, perché io e Jamal non ce la facciamo più a stare divisi e vi voglio avvisare...

A: noi di questo non ci interessa niente

G: Noi abbiamo già contattato degli appartamenti, ci hanno già risposto alcuni...

A: potete prenderli in affitto

G: sì, possiamo prenderne uno in affitto così andiamo là tutti e due assieme, e lasciare la Montebelluna

A: benissimo, a noi non serve più che ci avvisi, devi darci la carta firmata in cui lasci la casa, ok, la carta l'ha la Sara ed è già stampata, ce la dai e da lì hai tre mesi di affitto da versarci, dopo quei tre mesi esci necessariamente, basta, tu puoi farlo quando vuoi, oggi domani

G: stavo pensando che io vi devo pagare l'affitto di giugno giusto?

A: sì corretto

G: per ora non vorrei stare a Montebelluna, perché l'altro lavoro è a Quinto,

A: ti ho già detto non ci interessa

G: a me i soldi arrivano il 15 del mese, e io i soldi ve li potrò dare il 15 non a fine giugno, questo...

A: quindi tu perderai la casa a fine giugno... tanto sei dall'altra parte e potrai portare via le cose semplicemente, ci ritroviamo dopo una settimana con Maria (ass) qui, e ri-capiamo come rientri, perché, per come è andato il percorso secondo noi, o tu vai a vivere con Jamal. e lasci il progetto ((G: mmm (di assenso)) ok, e li fai il tuo percorso con Jamal, a noi va benissimo, o se vuoi questo progetto...

B: chiudiamo il progetto chiaramente

A: si chiudiamo il progetto, ovvio, a noi va benissimo, non abbiamo niente in contrario però, per quello che è venuto fuori, per gli alti e i bassi che succedono, per quello che ti capita regolarmente emm, che tu viva da Jamal secondo noi non porta un'autonomia a breve termine, e quindi Sara c'è per darti una mano a trovare il lavoro a Montebelluna, punto. Se non vuoi trovarlo a Montebelluna ti arrangi a trovarlo e a noi sta benissimo finché ci paghi la casa a Montebelluna. Se non ce la paghi semplicemente non avrai la casa a Montebelluna; ma visto che hai già trovato un'altra casa con Jamal, tu non hai un problema emmm per tanto per noi le tre linee sono, la prima: se vuoi una mano a trovare un lavoro noi ti diamo una mano a trovare un lavoro a Montebelluna, devi fare un percorso a Montebelluna, in quello ci sarà anche un sostegno economico, con la borsa per l'autonomia; se non è (G: mmm) se non è lì non ci sarà il sostegno economico per la borsa per l'autonomia...

G: Quindi questo è un ricatto allora, se io ho già trovato tre lavori,

B: non è un ricatto, non è un ricatto...

A: se hai già trovato tre lavori vai a lavorare lì!

B: non è un ricatto, è rispettare il progetto che tu stessa hai richiesto

G: Sì il mio progetto, però io da subito avevo detto che volevo andare a Treviso...

A: Treviso non c'è, noi abbiamo provato a trovare ma non...

G: io ne ho già trovati tre!

A: allora lo prendi! Se li hai trovati li puoi affittare, noi non ti stiamo ricattando in nessun modo, in nessun modo ti dico che non puoi prendere l'appartamento a Treviso o che se vai a Treviso io sono contrario. Il progetto che io riesco a garantire è questo: a Montebelluna, borsa per l'autonomia che ti aiuta a pagare l'affitto e ricerca lavoro a Montebelluna perché, a Treviso noi, non abbiamo appartamenti; se troviamo appartamenti, che li stiamo ancora cercando, comunque saranno per te e non per Jamal come a Montebelluna. Il tuo progetto potrà essere spostato a Treviso. Ad oggi non abbiamo trovato dopo un anno di ricerca affitti disponibili a noi, se lo trovi e riesci a fartelo dare va benissimo...

G: posso farti vedere (mostrandomi il cellulare) quello che ho trovato....

A: no, non mi interessa niente, a me devi portare... che tu trovi degli annunci son sicuro, che da questi poi si riesca ad ottenere un affitto ad una cooperativa o ad una diciannovenne è altro. Quindi il rischio è stare sui sogni, sul su, sul giù, lo prendete voi!

G: io voglio lasciare il progetto: più di una volta lo ho detto...

A: ancora?! Dacci la carta che ti abbiamo detto, firmata...

G: io quella carta non ce l'ho!

A: (rivolgendosi a Sara,) riesci a ri-inviarla subito via email così, la stampa e ce la porta firmata?

S: ok

A: come detto passano tre mesi e sei liberissima, quindi la borsa per l'autonomia legata a Montebelluna

In questo periodo è emerso e ce l'hai detto in varie occasioni, la necessità forse da parte tua, e anche un po' la consapevolezza... nel gestire i momenti di stress... mmm... fai fatica, mi avevi parlato di un possibile ritorno con la Narvalli

G: SI il 20 giugno ho il colloquio

A: benissimo ecco in questa cosa in ogni caso noi ci siamo, se ti serve un trasporto in auto, se ti serve una mano per riprendere, noi ci siamo perché siamo convinti, che ti possa aiutare ad avere una tua stabilità e fintanto che sei nel progetto noi su questo ci siamo. Sempre finché stai nel progetto Sara ti può dare una mano nella gestione economica; se devi risparmiare per la caparra, o cambio di casa, noi ci siamo, abbiamo vari strumenti che ti possono aiutare a risparmiare e su questo ci siamo

(spiego alcuni strumenti)

E per finire il terzo punto era il cambio di residenza, che hanno chiesto anche i tuoi che dovrebbe essere al comune, per evitare che nel tuo percorso tu non torni dai tuoi, come avevi detto te come avevano detto i tuoi e che serve...

G: dopo quello che mi ha fatto mia mamma proprio non ci torno...

A: Serve per partire per il tuo percorso, e per dei vantaggi economici tuoi tipo (elenco alcuni vantaggi)

Qui spieghiamo come si effettua il cambio di residenza 16m

19.06m

A: ... Il progetto termina con una persona che ha una casa sua e se la gestisce da sola o con un parente o un compagno. In questo momento per noi per come ti abbiamo vista funzionare... tu continui a portarci le stesse cose che sono impossibili che possiamo dare noi, cioè non sarò io che ti potrò dare una casa a Treviso: la stiamo cercando come Kirikù, non la stiamo trovando. Se la trovate voi e la danno a voi ben venga: tra l'altro. tu puoi tenere il progetto, questo te lo ho già detto tante volte, se tu trovi una casa a Treviso, questi ti danno una casa a

te e a Jamal. voi firmate pagate la caparra e tutto, a quel punto una volta che hai spostato la residenza là e vivi là, Sara può continuare a darti una mano per la gestione economica e per ste cose, ma ad oggi tu chiedi a noi di darti una mano a fare sta cosa...

G: no no, non ho chiesto una mano...

A: quando hai iniziato il discorso che hai detto adesso con Jam. mi trasferisco, il vostro è un ricatto, è una forma di dire datemi una mano in quell...

G: no non è una forma di dire... io mi so arrangiare quindi non ho mai chiesto una mano a cercare le cose, (A: mmmmm) cioè io non ho mai messo in una frase fino ad adesso: mi serve una mano, mi serve un aiuto...

A: no, certo, ma certi tuoi comportamenti portano a questo...

G: a mi scuso se certi miei comportamenti portano a questo, non vi sto chiedendo nessun aiuto

A: perfetto, è proprio per gestire questi tuoi comportamenti che per noi è fondamentale il percorso con la Psichiatra

G: difatti l'ho chiamata

A: a noi se dovessi arrivare a chiedere aiuto su alcune cose sarebbe un punto di arrivo, io tutt'ora chiedo aiuto ad amici, famiglia, colleghi

G: sì solo che io devo chiederlo a persone estranee non alla mia famiglia, perché mia madre non riesce a farlo

A: noi siamo qui per questo, siamo pagati per questo...

B: di fondo perché siamo qui sta mattina?

G: per darmi una mano?

B: in qualche modo ti è stato proposto di aderire ad un progetto (A: e lo hai richiesto) e tu hai detto, "ok, in qualche modo riconosco io Giovanna di aver bisogno di questo progetto" all'interno di questo progetto ci sono varie opportunità. Cosa vuol dire opportunità? Che tu puoi scegliere di cogliere le proposte che ti vengono fatte oppure no, ma perché le cogli perché all'inizio hai detto "sì, mi serve questa cosa"; non serve agli altri, l'età di fare le tue scelte ce l'hai, però hai ancora bisogno di qualche sostegno, a te la parola aiuto non piace, usiamo opportunità, (G: sì... perdonate, nel pacchetto del progetto, oltre al fatto di aiutarti quale spesa domani mattina cosa posso comprare tra na settimana, c'è anche l'opportunità di avere un aiuto nel capire "che tipo di lavoro è adatto a me, quanto prenderò questo mese, c'è la possibilità che mi rinnovino il contratto", tutto questo è già dentro il nostro progetto, in qualche modo tu hai chiesto di essere sostenuta, non è male dire "scusate ho bisogno di...", perché la struttura della proposta riguarda il fatto che tu possa accedere a tutte queste possibilità. Che non sono imposte ma che fanno parte delle possibilità.

G: ho capito.

23:35m (spiegazione del ruolo dell'assistente sociale)

24:33

A: riassumerei i punti così sappiamo per la prossima volta: siamo contenti se trovi questa casa a Treviso. Oggi ti mandiamo la disdetta, quindi la prossima volta senza che ci dici ci mandi la disdetta firmata e da quella data ci sono tre mesi, e dopo non devi più pagare l'affitto, ok, ovviamente prima della scadenza devi portare via le tue cose, (G: sì sì sono già nelle scatole..) bene, altra cosa al di là della disdetta o no, tra un mese se non paghi l'affitto, cioè tra na settimana ci devi 200 euro, più le bollette, ora però non so quanto siano, te lo faremo sapere, comunque questo mese solo l'affitto dal prossimo anche le bollette.

G: anche con la disdetta?

A: certamente, fino allo scadere dei tre mesi dopo la consegna della disdetta

G: ma se non vivo là che senso ha? L'affitto ok, ma le bollette?

A: a me non mi interessa se vivi o meno lì; rimane comunque disponibile per te, e hai le chiavi la puoi usare come vuoi; io non controllo se dormi o meno lì. Però mi interessa che paghi, perché preservi il diritto, nessuno può entrare in quella camera lì, è tua fino a scadere

G: ok

S: non è una cosa che ci inventiamo noi, è così che funziona la vita reale...

G: sì sì

A: eee, se non ci dai i 200 euro perdi il diritto, a quel punto faremo un incontro con l'assistente sociale, vieni messa fuori casa per una settimana, poi appena paghi, possiamo metterci d'accordo puoi rientrare, però con un progetto ricondiviso insieme all'assistente sociale.

G: capito

A: per la M. noi ci siamo, sia per passaggi in auto che per riflessioni, Sara c'è anche per la gestione economica.

G: con gli scontrini e tutto continuo con Sara

Sara: perfetto...

A: teniamo la gestione economica

G: perfetto

27:55m

Poi chiediamo a Giovanna di ripetere quello che abbiamo detto per avere la sicurezza che il progetto fosse chiaro a tutti.

QUARANTUNESIMA EPOCHÈ IN TENSIONE VERSO LA CONSAPEVOLEZZA

Procedo con il tentativo di EPOCHÈ:

G: che sono finita in ospedale (silenzio)

B: ci vuoi raccontare che cosa è successo?

G:.. in pratica mi hanno fatto ubriacare

B: chi ti ha fatto ubriacare?

G: un amico del mio ragazzo, perché doveva portarmi a casa di lui, eee in pratica prima ci siamo fermati a bere uno Spriz, però hanno continuato a farmi bere eee alla fine sono finita alta(?) e questo qua mi ha fatto fare una cosa che non volevo fare eee il giorno dopo ho realizzato tutto.(pag. 258)

Non è questo il luogo dove portare questi racconti, la posizione dell'assistente sociale non aiuta, perché anziché concentrarsi su argomenti concreti e aiutare a fare pulizia rispetto chi si prende cura di cosa, incentiva una disorganizzata chiacchierata dove vengono raccontati eventi che poco c'entrano con i punti da discutere oggi.

Continuo, alcune righe più sotto:

A: E se fosse da Montebelluna?

G:mmm....

A: non puoi

G: no, non penso.. (A: quindi)... che starò a Montebelluna ancora

A: (risata veloce) (pag. 259)

Da questo momento in poi la linea che ho tracciato è chiara: tenere pochi punti della narrazione vincolati al reale, non discutere di ciò che esula e lasciare alle necessità di svolgere il compito della presa di coscienza.

Continuo poche righe più sotto:

A: tu fai o l'uno o l'altro

G: esatto

A: e tu devi dare l'ok o a uno o all'altro, non puoi darlo ad entrambi

G: no no, in realtà io lo ho già detto, guarda ho preso questo impegno con i centri estivi, se vedo che non riesco ci mettiamo d'accordo, perché mi hanno già detto, ci mettiamo d'accordo questo fine settimana o il fine settimana dopo per vedere quando iniziare.

A: on ho ben capito, però...

G: cioè mi sono organizzata io in realtà (pag. 259)

Qui la confusione di Giovanna appare in modo autentico: il discorso è incomprensibile. È convinta che lavorerà alle piscine di Quinto come animatrice; in realtà questo la vincola all'appartamento di Jamal ed è ormai chiaro che il rapporto col ragazzo è altalenante. Non può essere una base sicura. Per questo afferma che nel caso non potrà stare da Jamal. Il lavoro a Montebelluna ci sarà sempre. Qui è inutile soffermarsi sulla irrazionalità dell'affermazione, ma conviene, ora, dopo i vari tentativi volti prendere una linea chiara, che manifesti da subito le conseguenze possibili dei vari comportamenti.

In continuo con quanto riportato

B: Neanche io ho capito benissimo, però se tu ad un datore di lavoro dice "no guarda aspetta ciò un altro impegno" per incastrare tutto io scelgo un'altra persona disponibile, perché loro devono sapere su chi contare, quindi dall'esterno dico...

G: non so quando guadagnerò con quelli di Monte, perché vedendo la gente che va la non è tanta.. (pag. 259)

Appare chiaro come lo spostare sempre il centro dell'attenzione in elementi periferici permetta alla ragazza di sviluppare narrazioni che non rispondono al dato di realtà. Dialogare con Giovanna genera un forte stato confusionale. Ci si trova spesso disorientati.

Poco più sotto

A: si sì, ora Giovanna entrerei nel progetto perché in realtà questi sono i punti che ci servono per fare il punto della situazione: rispetto all'ultima volta Maria sono cambiate alcune cose, nel senso che il lavoro che avevamo, che era una delle linee principali da portare avanti con G. è saltato il 28 marzo, Giovanna faticava a tenerlo, ha vissuto delle difficoltà..

G: era il 28 di aprile (pag. 259)

Il fatto che voglia correggere il mio errore significa che ci tiene a quanto racconto.

Continuo più sotto avanti:

B: non è un ricatto, non è un ricatto...

A: se hai già trovato tre lavori vai a lavorare lì!

B: non è un ricatto, è rispettare il progetto che tu stessa hai richiesto (pag. 260)

“Stare nel conflitto” è particolarmente doloroso, ed è una “abilità” poco esplorata tra quelle educative. Si tende sempre a silenziare il conflitto, al massimo a mediarlo subito. Riuscire invece a confliggere e sostenere uno scontro è comune nelle esperienze degli educatori, ma viene lasciato all’esperienza personale.

Infine, appare chiaro come la poca chiarezza iniziale sulla possibilità di un appartamento a Treviso, sia stata centrale per vari equivoci e difficoltà nella relazione con Giovanna. Potendo tornare indietro darei come possibilità solo quelle già presenti.

Bibliografia.

- Becker H. S., (2017), *I trucchi del mestiere, Come fare ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Cateni L., Santi M., Tuggia M. (2018b) “L’autonomia dei giovani in uscita da spazi di tutela, parte seconda”, in *Animazione sociale*, 324, Torino, GruppoAbele.
- Deleuze G., (2010), *Immanenza*, Milano-Udine, Mimesis.
- Goffman E., (1959), *La vita quotidiana come rappresentazione*, Vignate (MI), Il mulino (1997)
- Jacobi J., (1973), *La psicologia di C.G. Jung*, (1944), Torino, Bollati Boringhieri.
- La Mendola S. (2009), *Centrato aperto. Dare vita ad interviste dialogiche*, Novara, De Agostini Scuola SpA.
- Mencarelli D. (2020), *Tutto chiede salvezza*, Milano, Mondadori.
- Milani P., Serbanti S. Ius M., (2013) ed italiana, *Sostenere la genitorialità, strumenti per rinforzare le competenze educative*. Trento, Erickson.
- Milani P., Ius M., Serbati S., Zanon O., Di Masi D., Tuggia M. (2015), *Il Quaderno di P.I.P.P.I.*, Verona, Cierre Grafica.
- Minkowski E. (1969), *Il Tempo Vissuto, Fenomenologia e psicopatologia*, Torino, Biblioteca Einaudi (2004).
- Montana P. (2002), *L’opera dello sguardo: braci di pedagogia immaginale*, Bergamo, Moretti & Vitali.
- Nietzsche F. (1886) *Al di là del bene e del male*, Milano, Giunti Editore S.p.a. (2006)
- Zamagni S., (2019) *Responsabili. Come civilizzare il mercato*, Vignate, Il Mulino.

Capitolo 4: Visione.

1.1 Prologo alle conclusioni.

Ricercare la pura immanenza della vita oltre la logica, oltre al linguaggio (Deleuze²²).

Nel trarre le conclusioni mi soffermerò sulla coerenza gnoseologica del percorso. Il lavoro fin qui presentato ha riguardato un tentativo di sviluppare un progetto che consideri la pedagogia come sapere autonomo, trovando negli scritti di Iori e Bertolini, citati prevalentemente nel primo capitolo, un sentiero rigoroso che conduce ad una analitica adeguata al particolare campo di sapere pedagogico. Tali pensatori, ripropongono, elaborandolo, l'approccio filosofico sviluppato da Husserl ed Heidegger, andando a fornire degli strumenti sapienziali definibili fenomenologico-esistenziali. Tali strumenti nel primo capitolo mi hanno accompagnato nell'emersione di sette enunciati, in cui l'ultimo, chiamato "essere-per-l'educazione" è quello emblematico che riassume, senza definire i precedenti sei. Da tale enunciato si dipanano tre "direzioni intenzionali": determinano il campo del progetto o, per meglio dire, il tentativo di muoversi in queste direzioni garantisce il tentativo di adeguarsi ad una postura conoscitiva di "essere-per-l'altro"; tale postura deriva dal tentativo di considerare la persona sia come fine che come mezzo del sapere, essendo il sapere pedagogico:

l'indagine di come l'uomo guida l'uomo al suo dover-essere, deve (quindi) chiarire ed esporre questo ultimo termine complesso: "dover-essere", termine che ha già al proprio interno un moto, un divenire dato dalla sua contraddittorietà. In questa antinomia si prefigura il senso dell'uomo, il senso della sua formazione non settoriale, senso che non può essere dato una volta per sempre, ma si costituisce dinamicamente (tra educatore ed educato) in un processo teleologico che ne è il suo stesso fondamento (Bertolini 1988). È fondamentale che il punto prospettico dal quale deve muovere l'analisi pedagogica colga l'intima correlazione tra l'essere e il divenire, tra l'unità ed il molteplice. Non può ridursi a una semplice descrizione schematica degli eventi, chiusi entro orizzonti finiti e misurati da interessi di breve respiro; dovrà invece essere un'analisi essenziale, capace di cogliere da un lato il senso della storia

²² Citazione di Deleuze fatta da Carlo Sini nel video: Carlo Sini – ingiustizia del dire- festivalfilosofia 2022, dal minuto 12.39 al minuto 12.50.

dell'umano e dall'altro indicare un cammino da percorrere per una trasformazione sempre più armonica e autenticamente libera e felice.

Nel secondo capitolo ho esposto le origini ed i concetti principali della “pedagogia d’anticipazione di impatto” e ho cercato di mettere in luce come tali concetti siano in armonia con una postura di *essere-per-l’educazione*.

Nel terzo capitolo invece ho presentato il progetto “Vadoaviveredasolo”, il quale viene costruito sulle basi della pedagogia d’anticipazione d’impatto, e ho esposto uno studio di caso in cui punto a far emergere il vissuto dell’educatore che affronta tale percorso:

Tutto al fine di sostanziare una consapevolezza, la più ampia possibile, che indaghi in modo rigoroso il mio vissuto, il quale si concepisce come espressione di un essere inter-soggettivo, che attraversa un fenomeno complesso come quello dell’educare: fenomeno anche mitico-irrazionale (riguardando gli intimi desideri, paure e vuoti di ciascuno, consci e inconsci) e pertanto necessariamente crepuscolare.

Quanto emerge nello studio di caso ha già al suo interno riflessioni utili allo sviluppo di strumenti o di prassi capaci di sostenere nel futuro esperienze simili. In questo luogo mi interessa indagare se nel percorso seguito sono riuscito a mantenermi all’interno delle “direzioni intenzionali” elaborate nel primo capitolo per poter dire se il percorso ad oggi registrato è stato in armonia con una postura conoscitiva di “essere-per-l’altro”.

1.2 Introduzione alle conclusioni.

A termine del percorso di ricerca riprendo le tre direzioni intenzionali elaborate nel primo capitolo:

Tale prospettiva genera sempre tre direzioni del cambiamento o, per meglio dire, i progetti che derivano dell'essere-per-l'educazione si sviluppano in uno spazio che si determina in tre direzioni progettuali già individuate da Bertolini nel 1988 (che originariamente tratta cinque direzioni; qui ne vengono considerate tre in quanto due sono già parte strutturante dei precedenti enunciati) come "le principali direzioni intenzionali originarie dell'esperienza educativa":

- *Direzione della sistematicità;*
- *Direzione intenzionale della relazione-reciproca;*
- *Direzione intenzionale della possibilità.*

Queste direzioni intenzionali sono delle strutture "essenziali", nel senso che rivelano un carattere originario dell'evento educativo quando autenticamente trans-formativo.

Tali direzioni si dipanano in un percorso teso a mantenere una postura di *essere-per-l'altro*. Negli ultimi paragrafi del secondo capitolo ho messo in luce i legami tra pedagogia fenomenologico-esistenziale e pedagogia d'anticipazione d'impatto; arrivando ad affermare che la seconda è in armonia con la prima. Ora per concludere l'elaborato valuterò se il progetto "Vadoaviveredasolo" si sia sviluppato secondo le direzioni intenzionali che caratterizzano i progetti che tendono a un sapere trans-formativo necessario per una postura educativa dell'*essere-per-l'altro*.

2.1 Conclusione rispetto la direzione della sistematicità.

Il progetto “Vadoviveredasolo” rivolto a Giovanna deriva da una precedente “Osservazione educativa”. Tale Osservazione come raccontato nel terzo capitolo, aveva lo scopo di conoscere il nucleo familiare e far sorgere un punto di vista condiviso tra operatori e famiglia. Aver condiviso un periodo con i genitori, con Giovanna e gli adulti di riferimento (educatori precedenti, psicologi, e assistenti sociali sia del territorio sia del C.S.M.) è stato il modo in cui l’intervento si è calato nella complessità del fenomeno educativo; andando a sondare tutte e quattro le variabili elencate nel primo capitolo: variabile personale, v. sociale, v. culturale e v. strumentale.

Il progetto che ne deriva per tanto nasce da un approccio sistemico al nucleo familiare, infine il progetto “Vadoaviveredasolo” ha elaborato gli obiettivi per le autonomie da due incontri con Giovanna, tesi a sondare le sue aspirazioni e i suoi desideri. L’intervento poi si è dipanato in incontri che coinvolgono familiari, assistenti sociali, tutor del lavoro, coinquiline. La quotidianità dell’intervento educativo è estremamente flessibile e si esplica in vari contesti, a seconda dei bisogni e delle necessità. Trovo per tanto che la direzione della sistematicità sia stata rispettata nel progetto educativo.

2.2 Conclusione rispetto la direzione della relazione reciproca.

Nella descrizione della direzione della relazione-reciproca affermo che:

Tutto il sapere trans-formativo è un “sapere posturale” (quale postura tenere nella relazione e come co-intenzionare la realtà) che permette di aumentare gli orizzonti di senso dell’Altro, evitando di imporsi. L’aumento di orizzonti di senso però è possibile solo quando l’educatore si cala nella vita altrui, rimanendone inevitabilmente “segnato”.

Nelle quarantuno Epoché registrate durante la ricerca educativa emerge un personale travaglio (rimando proprio dell’essere “segnato”), volto ad una autoanalisi che mira ad una continua ricerca di reciprocità e di non valutazione, rispetto a Giovanna. Spesso l’evento educativo appare ambiguo, e nella sospensione di giudizio emerge come la mia postura scada nell’atteggiamento valutativo e reificante. Non di meno però lo sforzo avvenuto nel progetto e riportato in questo elaborato mette in luce un’autentica tensione verso un rapporto reciproco.

In modo particolare le riflessioni avvenute nelle Epoché approfondiscono un particolare elemento della direzione della relazione reciproca:

La determinazione del progetto, il suo fine e le sue possibilità di realizzarsi, si giocano sull’autentica libertà dell’educando; meno esso è libero più è “protetto”, meno il progetto sarà “educativo” nel senso di emersione di sé.

Appare scontato che i progetti educativi portano con sé una parte di tutela e di protezione, ma è proprio nell’antinomia protezione/libertà che prende corpo il progetto educativo fondato sull’essere-per-l’educazione.

La difficoltà è quella di sviluppare con la ragazza un progetto e di renderla responsabile, permettendo quindi che le conseguenze accadano. In quei momenti succede spesso che Giovanna chieda di uscire dal progetto, di andarsene. Ecco che appare tutta l’ambiguità della “emersione di sé” la quale necessariamente deve fare i conti sia con una postura liberante, sia con le necessità operanti. Le necessità divengono l’altra forza operante rispetto alla adesione libera, divenendo reale incontro con la realtà.

Il progetto però risulta strutturato per fornire una relazione reciproca, la quale non è mai data una volta per tutte, ma si ottiene grazie ad una costante supervisione sul proprio operato.

2.3 Conclusioni rispetto la direzione della possibilità.

Riprendo i caratteri centrali di tale direzione:

Questa concezione fa sì che l'individuo si faccia storia non attraverso la forma della necessità e della certezza, ma per le categorie dell'apertura, del non totalmente prevedibile, del rischio.

Il progetto educativo che rispetta tale considerazione non può mai rinunciare alla possibilità come struttura portante. Questo connota in modo specifico due caratteristiche del progetto: il fallimento ed il rischio.

Il progetto di Giovanna si è sempre dipanato lungo la direzione della possibilità, e a dimostrarlo sono stati i svariati “colpi di scena” e i “cambi di percorso” registrati nella ricerca. Lavorare come educatore in questo genere di progetti è estremamente faticoso e travagliato, in quanto spesso si vivono sentimenti di smarrimento e di dubbio.

Sono proprio queste specifiche difficoltà che segnano la *buona strada* del progetto, la sua profonda in-determinazione, la sua tensione realmente esplorativa non solo dell'educato ma anche dell'educatore, il quale deve sforzarsi per operare un sapere trans-formativo, capace di meravigliarsi.

3.1 Conclusioni parziali rispetto al progetto.

Per concludere l'elaborato propongo una sintesi del percorso di Giovanna, partendo dalla sua entrata in appartamento a marzo 2022; fino ad oggi.

La ragazza si trasferisce a Montebelluna il 1° marzo, con un lavoro a tempo determinato presso un'azienda di Quinto di Treviso. Il punto di riferimento affettivo è il proprio compagno, domiciliato a Breda di Piave. G. afferma di aver chiuso i rapporti con i propri genitori e di non sentirli più. Nel primo mese, la ragazza continua a lavorare in maniera regolare ma non abita l'appartamento, usufruendo invece di quello del proprio ragazzo: dichiara infatti che l'intenzione sarà quella di spostarsi a Treviso per convivere con lui. Riporta gli scontrini necessari alla rendicontazione della propria borsa per l'autonomia, non riuscendo però a collaborare in maniera costruttiva con l'educatrice nello stilare il prospetto economico delle proprie finanze. Anche lo stato di salute psico-fisica sembra buono, tanto che la ragazza, che precedentemente lamentava problemi legati all'alimentazione, afferma di stare molto meglio e di riuscire a mangiare in maniera regolare. Nelle prime due settimane di aprile si licenzia improvvisamente senza avvisare gli educatori e mentendo sul proseguo dell'impiego. Il rapporto con il compagno diventa altalenante e si susseguono momenti in cui la convivenza continua ad essere una prospettiva concreta a momenti in cui la giovane intesse altre relazioni con differenti coetanei. In poco tempo, i nuovi rapporti sembrano diventare il focus della vita di G.: nelle prime settimane di aprile racconta di avere una nuova importante relazione sentimentale (con altre prospettive legate al nuovo ragazzo che frequenta quali il lavoro, un nuovo appartamento) che in un secondo momento risulta essere totalmente inventata.

In queste settimane, i rapporti con gli educatori sono sporadici in quanto la ragazza non si presenta agli incontri stabiliti e non risponde alle telefonate. Gli educatori vengono contattati dalla ragazza in maniera strumentale (richieste di passaggi in auto da un luogo all'altro), talvolta anche con chiamate in tarda sera e durante il fine settimana. In questo periodo, riprendono i contatti con la famiglia: se da un lato la ragazza chiede dalla stessa totale autonomia, dall'altro G. cerca i genitori in maniera di nuovo strumentale e, se non

risulta soddisfatta nelle proprie richieste, minaccia il suicidio. Il mancato coinvolgimento degli educatori nella ricerca lavoro, nella programmazione economica e nella problematizzazione dell'abbandono del lavoro precedente hanno come conseguenza la mancata concessione della borsa per l'autonomia. Si decide, in collaborazione con l'assistente sociale, di ridurre solamente ad affitto e utenze il sostegno, senza concedere altri soldi per la vita quotidiana.

Con il mese di maggio, la ragazza continua a non farsi sostenere nella ricerca di lavoro: senza concordare con gli educatori, trova un'occupazione in autonomia come cameriera presso un bar, lavoro che risulta altalenante e con prospettive incerte, poiché senza contratto. Al tempo stesso, riprende un rapporto instabile con il compagno, mantenendo vivo il desiderio di convivere con lui a Treviso. Con gli educatori la relazione è ambivalente: spesso non si presenta agli incontri mentre in un'occasione specifica, durante una telefonata, chiede aiuto per aver (a suo dire) assunto troppi farmaci; viene rimandata al pronto soccorso, presso il quale si reca, senza però ricevere alcuna diagnosi di intossicazione farmacologica. Nei giorni successivi appare confusa e poco lucida durante i colloqui telefonici. Il rapporto con il compagno prosegue, ma non il lavoro, che perde definitivamente verso fine mese.

Nel mese di giugno viene chiesto alla ragazza di pagare l'affitto: a fronte della richiesta, G. non sembra preoccupata.

Nel frattempo, riprende il rapporto con i genitori e si scopre in un secondo momento che durante gli accessi a casa e durante le visite alla nonna materna, la ragazza rubava dei soldi. Al tempo stesso, la stabilità psicologica di G. diventa più precaria: dichiara d'aver subito uno stupro che poi si scopre non esser vero. Poco dopo, afferma d'essere in stato di gravidanza: la questione la rende felice ma al tempo stesso incapace di riconoscere le problematiche legate all'aver un figlio; anche questa notizia poco dopo si rivela falsa. Infine, il rapporto con gli educatori continua ad essere altamente strumentale: la ragazza non accetta in nessun modo di essere seguita e quando le viene sottolineata la necessità di un supporto psicologico a fronte degli ultimi accadimenti, G. nega con forza tale bisogno, interrompendo sempre in maniera molto brusca la conversazione.

Nel mese di luglio la ragazza perde il diritto all'abitare: pur riuscendo a pagare l'affitto, non si presenta agli incontri obbligatori con l'assistente sociale accusando l'educatore di non

averla accompagnata, nonostante vari tentativi da parte dello stesso per organizzare il trasporto. Le viene concessa una settimana per liberare la stanza: la ragazza non si organizza, chiedendo di poter tornare a casa dei genitori, che però non sono disposti ad accoglierla a causa della persistente conflittualità nel loro rapporto e dell'atteggiamento rivendicativo da parte della ragazza (li accusa sempre di tutti i suoi problemi). L'impossibilità di rientrare in casa si traduce in agiti e minacce di suicidio che conducono ad un ricovero presso l'SPDC di Treviso.

Dopo dieci giorni di ricovero, durante un incontro con l'assistente sociale, si definisce la ripartenza del diritto all'abitare specificando tre importanti condizioni all'interno del progetto:

- farsi sostenere nella ricerca e nell'ottenimento di un lavoro a Montebelluna;
- avviare un percorso presso il CSM con la presenza dell'educatore ad ogni incontro mensile, in concomitanza all'assunzione di una terapia farmacologica;
- conseguimento della patente. La ragazza accetta le nuove condizioni, nonostante incertezze iniziali.

Nel mese di agosto il progetto riparte come concordato, la ragazza accetta il percorso presso il CSM con l'educatore e riesce in breve tempo, sostenuta dalla psichiatra, a trovare il giusto dosaggio per la terapia farmacologica. Riesce a stabilire vita privata e lavorativa a Montebelluna, vivendo in modo stabile nell'appartamento e trovando da sola un lavoro come magazziniera vicino a casa.

Già a settembre però perde il lavoro trovato; in questo caso però coinvolge gli educatori, avvisandoli quando rimane a casa e condividendo la difficoltà causata dai frequenti mal di testa dovuti alla polvere presente nel luogo di lavoro; lavoro che frequenta tre giorni in tutto.

Sempre durante il mese di settembre, inizia a frequentare una famiglia composta da mamma e tre figli, conosciuta cercando lavoro come baby-sitter. In poco tempo inizia ad aiutare la famiglia in modo gratuito. Il legame con la mamma diviene molto forte, tanto da essere riconosciuta da G. come punto di riferimento.

Successivamente, riesce a trovare lavoro presso una cooperativa che svolge servizi di pulizie presso l'ospedale di Montebelluna, esperienza che però viene interrotta ancora una volta dopo circa tre giorni; le motivazioni riportate sono la sua indisponibilità a compiere pulizie in obitorio. Tuttavia, gli educatori dopo aver contattato il tutor lavorativo scoprono che non le è mai stato chiesto di pulire l'obitorio; messa di fronte a questa constatazione, la ragazza chiude i rapporti con gli educatori e non permette più la loro presenza ai colloqui con la psichiatra. All'incontro con l'assistente sociale, mantiene un atteggiamento oppositivo e rivendicativo, minacciando nuovamente il suicidio nel caso avesse dovuto perdere l'abitazione e affermando di non essere più interessata alla patente.

Si decide, pertanto, di sospendere la borsa per l'autonomia e di chiederle di pagare l'affitto e le bollette da novembre.

Nel mese di ottobre, la ragazza parte per Napoli con la famiglia per cui stava facendo da baby-sitter. Non si presenta agli incontri con gli educatori e sbaglia data rispetto all'incontro con la dott.ssa Narvalli. Verso la fine del mese, in vista della richiesta di affitto di novembre che se non pagata portava la ragazza ad una ulteriore espulsione dall'appartamento, e memori dell'ultimo ricovero in S.P.D.C., viene convocata dall'assistente sociale del comune una riunione con gli educatori di cooperativa, e la psichiatra Narvalli referente per il C.S.M. di Villorba. In questa riunione affrontiamo la possibilità di andare verso una struttura abitativa o comunitaria per la ragazza, all'interno dei percorsi psichiatrici, in quanto evidentemente in forte difficoltà nella gestione del percorso di autonomia e impossibilitata nel tornare a casa (i conflitti con i famigliari rimanevano accesi, inoltre in casa vi è un minore). La risposta della Dottoressa è stata che non è possibile in nessun modo accedere ad un percorso abitativo protetto, e se si doveva andare verso la chiusura del percorso di "Vadoaviveredasolo". G. doveva tornare a casa dei genitori, da lì solo un intervento delle forze dell'ordine poteva porre la gravità sufficiente ad un inserimento in struttura.

Il giorno prima del pagamento di affitto, la ragazza ricontatta gli educatori, dicendo di non voler finire per strada e di essere disposta a riprendere seriamente il percorso, si decide per tanto di riprogrammare l'intervento con cinque punti inviolabili pena la perdita immediata del diritto all'abitare, i punti sono:

- Non veniva versata alcuna borsa per l'autonomia, la ragazza per tanto viveva con la spesa fatta dai genitori ad inizio mese.
- L'affitto rimane in capo a G. la quale lo pagherà alla cooperativa appena possibile, accumulando un debito per il momento.
- Ri-avvio del percorso psichiatrico in presenza con l'educatore, e assunzione di farmaci.
- Avvio di un percorso di psicoterapia con la psicologa del C.S.M.
- Avvio del percorso di patente offerto dalla cooperativa: tutti i giovedì sera trovarsi negli uffici di cooperativa con altri 5 neo-maggiorenni ed un educatore a fare dei quiz per la licenza di guida.
- Obbligo di incontro settimanale con gli educatori.

Il mese di novembre procede come stabilito, la ragazza riprende il percorso psichiatrico, partecipa agli incontri per la patente ed è sempre presente agli appuntamenti con l'educatore. A fine novembre, inviata dall'educatore, trova lavoro presso un'agenzia di pulizie che gestisce le stazioni dei treni. In particolare, G. viene assegnata alla stazione di Montebelluna e di Feltre. Il contratto è part-time 5 ore al giorno. Riprende la relazione con Jamal, fidanzato con cui era legata ad inizio progetto.

Anche nel mese di dicembre non viene erogata la borsa per l'autonomia, e l'affitto e le utenze rimangono in carico a G., andando ad aumentare il debito con la cooperativa. Il percorso della ragazza continua positivamente in tutti gli impegni presi, tranne per il percorso di psicoterapia di cui salta l'appuntamento. Verso fine mese la ragazza ottiene dai genitori le carte della propria adozione, scopre così i nomi dei suoi originali genitori e decide di ricontattare (attraverso social) la nonna paterna e la zia.

A gennaio con l'arrivo del primo stipendio pieno, liquida subito tutti i debiti con la cooperativa, continua con tutti gli impegni presi, in modo particolare con il lavoro. Sospende in autonomia l'assunzione dei farmaci (tiene solo quelli al bisogno) garantendo alla psichiatra che sarà più puntuale nella frequenza del percorso psicoterapico. Termina il rapporto con Jamal cambia idea sull'iscrizione della patente, questo però rimane uno dei punti obbligatori per poter proseguire con il progetto.

Le autonomie ad oggi sono sensibilmente aumentate, come la capacità di tenuta lavorativa della ragazza.

Sitografia.

- Carlo Sini- Ingiustizia del dire – festivalfilosofia 2022

<https://www.youtube.com/watch?v=rsxDqzspslg&t=765s>

Ringraziamenti

Come prima persona ringrazio il professor Salvatore La Mendola: per il sostegno, la disponibilità e i molti preziosi confronti che hanno accompagnato la stesura della tesi.

Un grazie sentito va Marco Tuggia che mi ha consigliato autori e filosofi e mi ha accompagnato in questi anni in un percorso di crescita professionale.

Grazie a Fabio Pasa, amico senza il quale questo lavoro non avrebbe visto la luce.

Grazie a Sara Corazzin, collega e amica, senza di Lei il progetto “Vadoaviveredasolo” non sarebbe nato, ed è un vero piacere poter sognare e poi costruire con Lei.

Un immenso grazie alla mia compagna Marta, punto fermo in un mondo che muta.

Infine Grazie a Gianni e Carla per aver tracciato davanti a me una via sicura per la felicità.