

INTRODUZIONE.....	2
CAPITOLO 1	5
CHI SONO I RAGAZZI DIFFICILI	5
1.1 “Ragazzi difficili” : perché?	5
1.2 Tratti tipici dei ragazzi difficili.....	7
1.2.1 <i>Assenza di intenzionalità</i>	7
1.2.2 <i>Distorsione di intenzionalità</i>	9
CAPITOLO 2	11
L’EDUCATORE DI FRONTE AI RAGAZZI DIFFICILI.....	11
2.1 L’intenzionalità e la giusta distanza nella relazione educativa.....	11
2.2 La competenza pedagogica.....	12
2.3 I saperi dell’educatore	14
2.4 Come deve relazionarsi l’educatore con i ragazzi difficili	15
2.4.1 <i>Disponibilità all’incontro</i>	16
2.4.2 <i>Ottimismo esistenziale</i>	18
2.4.3 <i>Educare al bello</i>	19
2.4.4 <i>Educare al difficile</i>	20
2.4.5 <i>Apertura e ascolto</i>	20
2.4.6 <i>Autorevolezza e linguaggio concreto</i>	22
2.4.7 <i>Esempio di intenzionalità</i>	23
CAPITOLO 3	25
LA MIA PERSONALE ESPERIENZA ALLA FUNASE CASEM	25
3.1 Breve presentazione del mio progetto di tirocinio	25
3.2 Le relazioni interculturali ed educative vissute nel carcere.....	28
3.3 Presentazione di un caso specifico.....	35
CONSIDERAZIONI FINALI	43
SITOGRAFIA	48

INTRODUZIONE

“Dopo un primo momento di imbarazzo e incertezza, perché nessuno, tra cui la responsabile, mi aveva detto cosa fare, uno dei ragazzi mi invita a sedermi vicino a lui, sul divano. Timidamente mi avvicino e mi siedo accanto a lui. Cominciamo a parlare, a scambiare le prime frasi con un po’ di difficoltà. Nei suoi e nei loro occhi leggo la curiosità, la voglia di parlare, di ascoltare e di essere ascoltati. Nei loro occhi leggo la malinconia, l’essere stati abbandonati, il tempo che passa senza essere impegnati in qualcosa ...”¹

Quella appena citata costituisce una delle prime annotazioni che ho avuto occasione di stendere sul diario di bordo personale, che mi ha accompagnato lungo il tirocinio formativo universitario: un’esperienza svolta alla Funase Casem di Petrolina in Brasile, una struttura di tipo carcerario che ospita ragazzi tra i 12 e i 21 anni, in conflitto con la legge.

La presente relazione di laurea, dedicata a questi ultimi vuole fornire un particolare punto di vista sullo specifico contesto con cui mi sono appunto misurata e nel quale l’educatore svolge una funzione fondamentale.

La scelta dell’argomento risponde a due obiettivi principali:

- dare visibilità alla tematica dei cosiddetti “ragazzi difficili”, in particolar modo in riferimento agli adolescenti in carcere, su cui la bibliografia pedagogica appare scarna;
- offrire una testimonianza dell’esperienza diretta avuta in occasione del tirocinio universitario, che possa tornare utile ad altri studenti.

La relazione si articola a tale scopo in tre capitoli. Il capitolo 1 cerca di offrire un’analisi quanto più dettagliata possibile del tipo di profili adolescenziali che ho incontrato: ragazzi che vivono situazioni di disagio familiare o materiale, o che per svariati altri motivi perseguono la strada della criminalità.

Il capitolo 2 mira ad approfondire inoltre l’aspetto educativo in una realtà come quella della detenzione. Tracciate le competenze generali che occorrono all’educatore per

¹ Tratto dal mio diario di bordo, lunedì 15 settembre 2014

operare in qualsiasi contesto educativo, e non solo quello carcerario, il testo focalizza maggiormente l'attenzione sulle competenze specifiche che deve possedere per rapportarsi in particolare con detenuti in età adolescenziale ed evidenzia come in carcere egli debba mettere in atto alcuni particolari accorgimenti, essenziali per poter instaurare una relazione degna di essere chiamata educativa.

L'ultima parte dell'elaborato(capitolo 3) è una sorta di viaggio “multidimensionale” nel quale facendo ricorso più ampio alle osservazioni dirette da me effettuate alla Funase Casem, ma anche alle emozioni provate sul campo nelle attività animative e nei colloqui con i ragazzi, cerco di mostrare quello che è stato per me questo tirocinio universitario, che oltre a una grande esperienza formativa, è risultato soprattutto una grande e irripetibile esperienza umana e di vita.

CAPITOLO 1

CHI SONO I RAGAZZI DIFFICILI

1.1 “Ragazzi difficili” : perché?

Gli adolescenti con cui sono entrata in relazione in occasione del mio tirocinio universitario in Brasile hanno abbandonato la scuola, sono scappati di casa, hanno commesso reati, hanno tentato il suicidio, hanno subito violenze, hanno assunto sostanze stupefacenti. Si tratta evidentemente di storie diverse, di comportamenti non omogenei, di percorsi di vita non omologabili, dove però tutti questi ragazzi hanno in comune il fatto che i loro comportamenti sono percepiti come discordanti rispetto a un modello condiviso.

Si può parlare di quelli che Piero Bertolini definisce ragazzi difficili², dove il termine difficile è inteso in senso forte, perché individua quelle condizioni in cui la soglia della problematicità viene superata provocando difficoltà.

L'autore più in particolare classifica i ragazzi difficili in tre categorie³:

-i ragazzi a rischio,

-i ragazzi disadattati,

-i ragazzi delinquenti.

Nella mia esperienza di tirocinio come educatore sociale e animatore ho avuto modo di incontrarle tutte.

I *ragazzi a rischio* vivono situazioni caratterizzate da carenze di ordine materiale o relazionale. Con quelle di ordine materiale si intendono condizione di povertà, insicurezza economica, disagio abitativo e più in generale un'esistenza vissuta in un conte-

² Bertolini P., *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Bologna, Malipiero, 1965. Alla luce dei cambiamenti sociali e culturali intervenuti negli ultimi anni, l'autore in seguito ha rivisitato il fenomeno del disadattamento minorile entro un approccio pedagogico nella versione aggiornata del testo: Bertolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.

³ Bertolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, cit. p.13-21

sto sociale profondamente degradato. Con carenze relazionali invece si intendono quelle particolari condizioni o storie familiari che comportano l'abbandono, il rifiuto o forme di vera e propria disgregazione della famiglia. Questo genere di condizioni che fanno da sfondo all'esperienza evolutiva del bambino o del ragazzo sono considerate come fonti di un disagio sociale collocato essenzialmente nel futuro. In sintesi questi ragazzi vivono un mondo relazionale decisamente contraddistinto dal disagio.

I *ragazzi disadattati* assumono atteggiamenti o comportamenti più o meno disadattivi. Sono adolescenti o preadolescenti che in risposta a situazioni percepite come dolorose o critiche, hanno consolidato atteggiamenti lesivi di sé o del contesto in cui vivono. Le reazioni messe in atto come risposta a queste situazioni sono un senso permanente di fallimento, la rivendicazione continua di autonomia. Dal lato pratico queste reazioni corrispondono a fughe da casa, abbandono della scuola, piccoli furti, reazioni aggressive nei confronti di cose e persone.

I *ragazzi delinquenti* sempre seguendo le definizioni di Bertolini, sono tutti quei minori che hanno infranto le norme del codice penale. Il ragazzo che ha a che fare con la giustizia si trova indubbiamente in una situazione di difficoltà. La scelta di un atto antisociale è l'indice di un maggior stato di tensione o di una difficoltà più profonda da lui avvertita nel processo di costruzione di sé come soggetto. Nella maggior parte dei casi il reato rappresenta un puro mezzo per soddisfare bisogni che questi ragazzi hanno in comune con la maggior parte degli adolescenti.

A proposito di quest'ultima categoria è opportuno accennare anche a quei minori coinvolti in attività che fanno capo a forme di criminalità organizzata, dato che questa è diffusa assai nel territorio brasiliano e colpisce tutti quelli che appunto possiamo includere tra i ragazzi "difficili".

Nello specifico va segnalato che nella maggior parte dei casi gli adolescenti o i preadolescenti che entrano a far parte di questi circuiti non scelgono l'attività criminale come puro mezzo per ottenere dei benefici, ma come stile di vita: uno stile che è caratterizzato da un forte senso di appartenenza a un nucleo diventato per loro familiare

percepito come l'unico. Questi legami che i ragazzi instaurano sono forti, solidali e li fanno sentire parte di una comunità, in cui il bene comune è anteposto a quello individuale.

1.2 Tratti tipici dei ragazzi difficili

Ricostruire la storia attraverso cui un individuo giunge alla costruzione di sé come soggetto è la premessa necessaria per analizzare e comprendere quelle storie che presentano esiti diversi e spesso dolorosi per chi li vive e per chi vive con lui.

Lo sviluppo di un individuo dipende da situazioni a lui esterne, al rapporto che egli instaura con il mondo, ma dipende anche dall'attività intenzionale della coscienza.

Tutti i casi di irregolarità della condotta possono infatti essere ricondotti a dei limiti nello sviluppo della coscienza intenzionale.

Anni di lavoro in un centro di osservazione per minorenni⁴, hanno permesso a Bertolini di individuare due diverse articolazioni dei limiti della coscienza individuale:

- *l'assenza dell'intenzionalità*

- *la distorsione dell'intenzionalità.*

1.2.1 Assenza di intenzionalità

Con assenza di intenzionalità ci si riferisce ad una “presenza eccessiva o esclusiva dell' “oggetto” nella visione del mondo del soggetto.”⁵ Il soggetto appare incapace di trasformare la realtà che lo circonda in un modo che sia significativo per lui e nel contempo compatibile con i valori degli altri. L'adolescente rimane cioè costretto entro i limiti di una visione del mondo dominata dal senso della nullità del sé di fronte alle cose del mondo. Il ragazzo si sente come staccato dal mondo in cui vive, ritenendo di

⁴ Va ricordato che P. Bertolini è stato direttore dell'Istituto di osservazione e di custodia preventiva “ Cesare Beccaria” di Milano dal 1 novembre 1958 al 30 giugno 1969.

⁵ Cfr. Bertolini P., Caronia L., op.cit, p.58.

non poter in alcun modo intervenire nel determinarlo o di non poter modificarlo in modo significativo.

P. Bertolini descrive riguardo a tale limite tre classi di atteggiamento che vi si collegano strettamente.

Una prima classe di è quella definibile come *ricerca esclusiva della soddisfazione immediata*. L'unico senso che il ragazzo riesce a dare alla sua esistenza è quello di fruire, momento per momento, di una soddisfazione attuale e la più intensa possibile. Questa ricerca auto centrata di una soddisfazione è condannata ad una perenne sconfitta.

Una secondo tipo di atteggiamento è quella definibile “*fuga da sé*”. Il ragazzo matura una sostanziale sfiducia in se stesso, arrivando a una non accettazione di sé, dei propri limiti e delle proprie possibilità. Il ragazzo tenderà quindi da un lato a maturare una esasperata ribellione alla propria condizione e al proprio essere, dall'altro a sviluppare un desiderio di alienazione, ovvero di vero e proprio annullamento o sparizione dal mondo. Il rifiuto di sé tende a produrre continui fallimenti nei tentativi abbozzati di diventare un altro. Si crea così un circolo infernale che conferma al ragazzo la sua negatività. Questo atteggiamento di sconfitta totale può condurre a fenomeni di dipendenza nei confronti di sostanze o di persone cui viene delegata l'attribuzione di un senso alla propria esistenza.

Un terzo tipo di atteggiamento è quello della “*svalorizzazione consapevole di sé*”. Si tratta di un ripiegamento in se stessi, una volta raggiunta la consapevolezza della propria incapacità. Il ragazzo è in qualche modo capace di comprendere se stesso, ma si fissa sulla propria insufficienza, non trovando il modo di superarsi e di proiettarsi in un futuro.

I comportamenti riconducibili a questa autorappresentazione sono essenzialmente di due tipi.

Quando il ragazzo possiede una sufficiente carica vitale egli tenderà a precipitarsi nella vita, cercherà di distrarsi, impegnandosi in imprese, come il bullismo o il teppismo, capaci di dargli un brivido, un interesse che possa per un po' attutire quel sentimento di totale nullità.

Quando, al contrario, il ragazzo non possiede la carica vitale necessaria, il rischio maggiore è che egli metta in atto gesti di auto annullamento fino al vero e proprio suicidio.

1.2.2 Distorsione di intenzionalità

Con distorsione di intenzionalità, come detto, Bertolini indica un secondo limite nello sviluppo della coscienza intenzionale⁶. In tal caso il ragazzo si rapporta al mondo attraverso una soggettività che crede onnipotente. L'adolescente non riconosce i limiti oggettivi impostigli dalle cose e dal suo essere parte di una comunità intersoggettiva. Questi ragazzi ritengono di potere disporre e fare di tutto. A questa visione del mondo che ruota attorno ad un "eccesso dell'io" possono essere ricondotti molti comportamenti centrati su manifestazioni di disobbedienza fino alla ribellione, di aggressività fino alla violenza, di assenza di autocontrollo e fondamentalmente di irresponsabilità. I problemi più seri nascono nella relazione con l'altro. Il ragazzo arriva a un totale rifiuto, ad una vera e propria incapacità di comunicare con l'altro.

Le difficoltà a cui vanno incontro questi ragazzi che manifestano distorsione di intenzionalità sono di due tipi.

Quando la realtà quotidiana contraddice il suo senso di sicurezza e onnipotenza, il ragazzo si sente vacillare e quello stato sicuro si trasforma in uno stato di profondo disorientamento e di grave abbattimento.

Quando al contrario questa discrepanza tra realtà quotidiana e sicurezza di sé viene vissuta da ragazzi con una grande carica vitale, gli esiti sul piano comportamentale saranno completamente diversi, portando nella maggior parte dei casi a comportamenti delinquenti.

⁶ Cfr. Bertolini P., Caronia L., op.cit., pp. 64-68.

CAPITOLO 2

L'EDUCATORE DI FRONTE AI RAGAZZI DIFFICILI

2.1 L'intenzionalità e la giusta distanza nella relazione educativa

Il compito di un educatore ,come sottolinea Sergio Tramma⁷ ,è cogliere il potenziale presente nei soggetti individuali e collettivi con i quali interagisce, per promuovere in essi lo sviluppo di tutte le dimensioni dell'esistenza.

L'intervento educativo non è semplicemente un servizio per un'altra persona, ma è un lavoro con l'utente per produrre un cambiamento. Poiché tale intervento deve tenere conto delle specificità del soggetto, rispetto agli obiettivi da raggiungere e ai contesti di riferimento, gli strumenti e le metodologie che l'educatore deve possedere fanno riferimento a discipline tra loro diverse. Carattere distintivo del lavoro educativo, infatti, è il prendere in considerazione la persona nella sua globalità.

La relazione educativa diventa lo strumento del lavoro dell'educatore⁸ in quanto “ogni cambiamento, ogni sviluppo è irrealizzabile in assenza di un coinvolgimento attivo dell'utente, e questo è reso possibile solo attraverso la costruzione di un rapporto di fiducia con lui(...)”.

È importante sottolineare che la relazione educativa si differenzia dalle relazioni interpersonali comuni, e per due caratteristiche principali:

- l'intenzionalità,
- la giusta distanza.

Piero Bertolini individua nell'intenzionalità il fulcro centrale dell'azione pedagogica⁹.

L'*intenzionalità* si concretizza nella definizione di un obiettivo specifico che è quello di promuovere lo sviluppo, la crescita e il benessere dell'individuo ed è ciò che rende l'atto educativo un evento mirato e non casuale o improvvisato.

⁷ Kanizsa S., Tramma S., (a cura di) *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Carocci, Roma, 2011 pp.152

⁸ Ibidem pp. 152-164

⁹ Cfr con Bertolini P., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1998, pp. 100-103.

La *giusta distanza*¹⁰ riguarda la necessità di mantenere, all'interno della relazione, un equilibrio tra coinvolgimento emotivo e distacco. L'educatore deve cioè fare attenzione a non lasciarsi coinvolgere eccessivamente dalle situazioni vissute dall'utente, ma allo stesso tempo non deve distaccarsene troppo, altrimenti corre il rischio di apparire disinteressato e quindi di non riuscire ad instaurare con lui un rapporto di fiducia.

2.2 La competenza pedagogica

Uno dei motivi per cui la professione dell'educatore si differenzia dall'educazione genitoriale o parentale è il possesso di competenze specifiche e distintive.

Il tema della competenza diventa fondamentale per distinguere il voler bene dal prendersi cura. Il termine competenza deriva dal latino cum petere, con significato di chiedere insieme, pretendere, sfidare¹¹. In ambito educativo si parla di competenza pedagogica, ovvero citando ad esempio Lorena Milani di “un insieme complesso e dinamico di conoscenze, di abilità, di procedure metodologiche, di esperienze consolidate e ordinate di tipo educativo, fondate sulla riflessione e sulla teorizzazione pedagogica, che connota la professionalità educativa, e che i soggetti che operano in questo settore devono saper mettere in campo in modo personale e critico, quando progettano attuano e valutano il proprio intervento”¹². Nell'analizzare e sistematizzare l'insieme dei saperi(competenze) necessari all'educatore, la stessa autrice sottolinea alcuni aspetti fondamentali che li caratterizzano, ossia: il carattere dinamico, processuale, cognitivo, sociale e contestuale¹³ e prende in esame quattro livelli in cui si articola la competenza pedagogica:

-competenze di base

-competenze specifiche

-competenze trasversali

¹⁰ Kanizsa S., Tramma S., (a cura di) *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Carocci, Roma, 2011 p.153

¹¹ Biasin C., materiale didattico del corso di Pedagogia Generale e sociale, corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione, curriculum educatore sociale e animatore culturale, a.a. 2012/2013.

¹² Milani Lorena, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia, 2000, pp.86-87

¹³ Ibidem p.23

-meta competenze.

Si definiscono *competenze di base* “le capacità di padroneggiare situazioni, attivare metodologie, elaborare progettualità coerenti con l’intervento educativo¹⁴”: sono perciò competenze necessarie e indispensabili, senza le quali non si può neanche parlare di professionalità pedagogica.

“Per *competenze specifiche* si intendono le competenze relative ai differenti profili professionali pedagogici¹⁵” e ai diversi contesti e ambiti di azione. Questo tipo di competenza può essere “occasione, strumento e motivo di arricchimento dell’agire educativo specifico e contestualizzato¹⁶” nei vari ambienti e nelle varie situazioni in cui l’educatore professionale si trova a operare.

Per *competenza trasversale* si intende “la competenza che si fonda su alcune attitudini della persona che si possono educare, valorizzare, arricchire”: è una competenza che è, inoltre, in grado di generare e costruire altre competenze¹⁷, e che è necessaria in diversi ambiti lavorativi e in professioni anche non necessariamente educative.

Infine le *meta-competenze* sono meta perché vanno oltre, cioè valgono per tutti. L’agire pedagogico non è solo azione, ma è anche riflessione, è una “pratica riflessiva¹⁸”. La meta-competenza, infatti, è “capacità cognitiva generale di carattere riflessivo, che prescinde da specificità di mansioni e di contesti di lavoro¹⁹”: è, quindi, una riflessione sulle proprie competenze, “coscienza delle proprie competenze e capacità di gestirle (combinarle e sceglierle)²⁰”.

Ricoprire quindi il ruolo di educatore significa calarsi nel processo educativo con un bagaglio di conoscenze e abilità necessarie a comprenderlo e a realizzarlo, sia teoriche (il sapere), sia metodologico operative (il saper fare), sia personali legate alle risorse psicosociali dell’individuo (il saper essere).

¹⁴ Ibidem, p.98.

¹⁵ Ibidem, p. 102.

¹⁶ Ibidem, p.103.

¹⁷ Ibidem, pp.96-97.

¹⁸ Bertolini P., *L’esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1988,pp. 245-246.

¹⁹ Alessandrini G., *Professionalità e meta competenza nell’ottica della formazione continua*, in *Studium Educationis* n.2/1997.

²⁰ Wittorski R., *De la fabrication des complences*, in *education Permanente*, n.135/1998, p.58.

2.3 I saperi dell'educatore

Le competenze cognitive: (il sapere)

Le competenze cognitive dell'educatore riguardano le conoscenze teoriche relative alle principali scienze umane pedagogicamente connesse, come l'antropologia, il diritto, la psicologia, la sociologia. Tutte queste discipline consentono all'educatore di sviluppare una forma mentis riflessiva capace di organizzare e valutare i processi educativi in atto²¹.

Nel bagaglio cognitivo dell'educatore, inoltre, troviamo i saperi dell'organizzazione e della comunicazione, ma anche la conoscenza della norma, delle tradizioni culturali dell'ambiente in cui si svolge l'azione educativa.

La dimensione del sapere teorico è fondamentale in quanto orienta la pratica, senza di essa, infatti, non si giungerebbe ad alcuna comprensione dell'esperienza.

Le competenze cognitive non devono essere slegate dalla pratica, ma devono essere interconnesse ad essa in un rapporto di reciprocità e circolarità.

Le competenze metodologiche: (il saper fare)

Le competenze metodologiche sono da intendersi come capacità d'agire, come abilità nell'individuare le strategie e gli strumenti più giusti alla realizzazione di processi educativi. Le competenze metodologiche²² consentono all'educatore di sviluppare una capacità procedurale che permette di realizzare interventi di crescita, sviluppo e cambiamento.

Le competenze personali: (il saper essere)

Le competenze personali riguardano l'insieme delle rappresentazioni sociali, dei valori, degli atteggiamenti, delle caratteristiche comportamentali, delle motivazioni espresse dall'educatore nella vita lavorativa e in quella quotidiana²³.

Possono essere definite come quel patrimonio emotivo, comportamentale ed etico che

²¹ Kanizsa S., Tramma S., (a cura di) *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Carocci editore, Roma, 2011 p.155

²² Ibidem pp. 155-156

²³ Ibidem pp. 156-157

orienta l'individuo nella sua vita personale e professionale e lo rende più o meno capace di interagire con i contesti sociali e lavorativi.

L'autoriflessione è la capacità di riflettere in modo consapevole su noi stessi e ci consente di analizzare le nostre esperienze, di riflettere sulla formazione di pensieri e azioni e di crearne di nuovi.

Queste sono le principali aree di competenza dell'educatore. È importante sottolineare che cercare di essere un buon educatore significa individuare modelli di comportamento, mete e aspettative con i quali confrontarsi di continuo.

Significa essere costantemente in contatto con se stessi di fronte a quello che si fa, significa mettere in relazione circolare il sapere, il saper fare e il saper essere al fine di far diventare il lavoro educativo l'utilizzo sapiente di ciò che siamo e di ciò che conosciamo.

2.4 Come deve relazionarsi l'educatore con i ragazzi difficili

Il primo momento fondamentale della pratica rieducativa è quello della conoscenza: di fronte ad un ragazzo "difficile", la prima preoccupazione è infatti quella di giungere ad una comprensione più autentica possibile del ragazzo stesso. È soprattutto in questi momenti che l'educatore deve riuscire a mettersi in qualche modo dal punto di vista del ragazzo, a guardare lui e il mondo con i suoi occhi per cogliere la sua particolare visione del mondo. Si tratta cioè di capire come il ragazzo ha vissuto le condizioni di svantaggio nelle quali si è ritrovato.

L'educatore deve cercare di rendere dinamica la vita del ragazzo per indurlo a superare quella fissità di interessi e atteggiamenti che lo costringono all'interno di schemi di comportamento asociale. Il compito quindi dell'educatore è centrale nel guidare il ragazzo a prendere consapevolezza del suo possibile cambiamento.

2.4.1 Disponibilità all'incontro

L'incontro tra educatore e ragazzo difficile è un passaggio delicato e da non sottovalutare: “si tratta di passare da una situazione di alterità assoluta a una mutua conoscenza, al reciproco riconoscimento²⁴”. Prima di arrivare a questo tipo di conoscenza, ci sono molti fattori che possono ostacolarla, come pregiudizi, fraintendimenti, negazioni, presentazioni verosimili, intense come poco veritiere. Nel momento dell'incontro l'educatore e il ragazzo sanno che è in gioco un processo delle loro reciproche rappresentazioni e in qualche modo sono consapevoli che ciò che l'altro penserà dell'uno sarà in parte dovuto a come costui agirà, parlerà, si muoverà.

L'educatore deve essere consapevole del senso di vulnerabilità indotto dall'incontro. La relazione fortemente asimmetrica che lega educatore e ragazzo colloca quest'ultimo in una posizione inferiore, di debolezza ed è quindi il ragazzo ad essere più vulnerabile da quell'ansia che nasce dal trovarsi nel luogo dove si giocano non solo i processi di conoscenza ma anche quelli di valorizzazione e accettazione.

Anche l'educatore più entusiasta sa cosa significa scontrarsi con un muro di indifferenza, fatto di chiusura, inaccessibilità a qualsiasi tipo di comunicazione. Caso nel quale mi sono ritrovata anch'io in occasione del tirocinio e che più avanti nel paragrafo 3.3 andremo ad analizzare.

Ad ogni modo, il ragazzo sente che il suo incontro con l'educatore difficilmente potrà essere non pregiudicato. In effetti sarebbe ridicolo pensare che l'educatore non tragga qualche conclusione dai segnali di presentazione del ragazzo. Il fatto di sapere che quel ragazzo è considerato un ragazzo difficile, il fatto di incontrarlo in luoghi come comunità, centri sociali, carcere, le informazioni che l'educatore può avere già raccolto sul ragazzo, spesso sono tutti elementi che tendono a determinare interpretazioni già costituite. Per questo l'educatore deve depurare il proprio punto di vista dal senso comune e dal sapere condiviso.

Per far fronte a quei primi momenti dell'incontro, in genere caratterizzati dalla resi-

²⁴ Bertolini P., Caronia L., Ragazzi difficili. *Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, 1993 p.88

stenza del ragazzo ad ogni tentativo di farsi conoscere, può essere utile recuperare la funzione rituale, ovvero “limitarsi a forme di saluto o di cortesia, centrate sulla sospensione di qualsiasi discorso informativo allo scopo di creare una situazione di confidenza e uno sfondo di fiducia”(…).

Spesso di fronte a quell'apparente chiusura, a quel senso di lontananza e di irraggiungibilità del ragazzo suscitato dall'incontro con lui, l'educatore reagisce con la ricerca dello sguardo, la proposta di un linguaggio personalizzato, la richiesta di informazioni precise e personali. Al contrario, bisogna costruire “un'attesa proprio attraverso l'uso di un registro comunicativo che dietro un'apparente assenza di informazione permetta una densità di comunicazione²⁵”.

Questo registro in realtà risulta dall'incontro a più livelli²⁶:

- a. un livello intrapersonale, fatto di silenzi e di discorsi interiori;
- b. un livello interpersonale, costituito dall'interpretazione degli sguardi;
- c. un livello impersonale, fatto di formule neutre, convenzionali.

E' l'ultimo livello che apre la strada ad un principio di conoscenza reciproca e che permette all'educatore di negoziare con il ragazzo il modo di mettersi in gioco.

Ogni ragazzo sa bene che il primo scopo dell'educatore che sta di fronte a lui è quello di conoscerlo, il messaggio implicito che l'educatore deve riuscire ad inviargli è il suo desiderio di comprenderlo.

Qualora l'incontro si svolga in carcere, “l'educatore deve far fronte non solo ad una sedimentazione di vissuti e di abitudini dipendente da pregresse condizioni sociali, ma anche alla ricaduta sul ragazzo della drammatica esperienza dell'arresto e della carcerazione²⁷”. Il problema centrale è capire che tipo di interpretazione il ragazzo ha dato a questo genere di esperienze.

L'educatore si trova di fronte a un ragazzo che vede solitamente in queste misure solo un'azione punitiva, una sorta di vendetta della società nei suoi confronti o, ancora, un incidente di percorso. In questi casi, il punto di vista con cui il ragazzo guarda alla

²⁵ Ibidem p.88

²⁶ Ibidem pp. 88-89

²⁷ Ibidem p.106

detenzione esclude fin da subito la possibilità di attribuire a questa esperienza qualche valore positivo. Si tratta in genere di ragazzi preoccupati della loro situazione giuridica e che chiedono di parlare con l'educatore per guadagnarne qualche beneficio.

L'educatore deve rifiutare l'atteggiamento di sfida che in genere i ragazzi in carcere mostrano; in secondo luogo deve dimostrare al ragazzo, attraverso azioni concrete e atteggiamenti relazionali, che non c'è alcuna vendetta nei suoi confronti.

I ragazzi in carcere sono particolarmente “addestrati ad un uso attento e sofisticato delle proprie capacità percettive, intellettive e relazionali, ragazzi che hanno consolidato la capacità di cogliere al volo le sfumature e i significati impliciti racchiusi nei gesti, nei comportamenti, nei discorsi altrui²⁸”.

Abituati a destreggiarsi nelle situazioni più dure, essi sono estremamente abili nel decifrare il mondo degli altri e molto vigili sul proprio comportamento. In questi casi l'educatore deve cogliere e valorizzare queste loro competenze, costruendo però scenari e contesti in cui il loro valore e la loro funzione possano essere ridefiniti. Così l'educatore imposterà attività manuali o para manuali, come la musica, la pittura, la ceramica e attività fisiche. Il ragazzo tenderà a vivere queste esperienze come un modo di occupare le ore della giornata, un modo come un altro, visto che non c'è niente da fare.

Ciò che conta è che queste esperienze possano ridefinire quelle abilità cognitive, intellettive e relazionali in un modo nuovo.

2.4.2 Ottimismo esistenziale

L'educatore deve mettere in atto nei confronti del ragazzo “pratiche di restituzione²⁹”, ovvero deve cercare di colmare ogni carenza affettiva, materiale, formativa del ragazzo soprattutto nei casi in cui questi sia stato allontanato da quell'ambiente in cui ha vissuto esperienze negative.

È importante che il ragazzo incontri figure del mondo adulto capaci di colmare i suoi

²⁸ Ibidem p.108

²⁹ Ibidem p.123

bisogni affettivi: in relazione alla sua età e soprattutto alla sua esperienza pregressa, egli dovrà trovare nell'educatore la possibilità di vivere rapporti affettivi adeguati.

Inoltre l'educatore dovrà gratificare il ragazzo tutte le volte che si tratta di valorizzare successi personali, anche se si tratta di obiettivi modesti, e di favorire qualunque suo interesse per quanto ingenuo possa apparire.

2.4.3 Educare al bello

L'educatore deve far compiere al ragazzo un certo numero di esperienze centrate sul bello e capaci di favorire la costruzione di un vero e proprio senso estetico.

Una caratteristica ricorrente dei ragazzi difficili(stando alla mia esperienza) è una sorta di sordità al bello, dovuta ad una totale assenza di esperienze di questo tipo nella loro vita. L'esperienza del bello è in genere fuori dall'orizzonte di questi ragazzi, per cui di fatto il bello sta per ciò di cui ci si può appropriare e che può essere speso. "L'educazione estetica deve dunque partire dall'incontro di quelle realtà che siano comunque fruibili attraverso il modello cognitivo con cui il ragazzo abitualmente affronta il mondo: il senso dell'avventura, il fascino dell'imprevisto, dello straordinario³⁰". In questo senso è possibile prevedere un percorso che partendo da esperienze del bello naturale, più immediatamente disponibile ad essere colto anche attraverso altre categorie(gite in montagna, esplorazione di habitat inconsueti), giunga al bello artistico. In questo passaggio dal naturale al culturale sarà opportuno seguire una calibrazione delle esperienze lungo l'asse che dal grandioso, dal meraviglioso porta al dettaglio, al particolare. In questo modo non sarà difficile cominciare a vedere i primi segni dell'introiezione del bello: l'interesse per l'attività fotografica, la passione del collezionismo.

L'educatore deve tenere presente che il valore di queste esperienze non sta nel loro "mero verificarsi o accumularsi, bensì deve essere un esercizio per i ragazzi a pensare il mondo da un diverso punto di vista(...)". Lo scopo di queste pratiche, come lo è sta-

³⁰ Ibidem p.125

to nel mio tirocinio quando ho gestito un laboratorio riguardante la fotografia, non è affatto insegnare al ragazzo come scattare o sviluppare fotografie, quanto far in modo che egli si collochi in modo nuovo rispetto al mondo.

Educare al bello significa proporre al ragazzo l'idea che ci sia del bello possibile in ogni incontro con il mondo e con le persone, e così anche le esperienze del difficile o del pericoloso possono acquistare la loro specifica bellezza.

2.4.4 Educare al difficile

La vita del ragazzo difficile scorre sotto il segno della non responsabilità(...). Solitamente i ragazzi accettano di buon grado l'impegnarsi nei settori della formazione o del lavoro, ma non sempre questo impegno è veritiero come potrebbe sembrare. Infatti potrebbe trattarsi di ragazzi che assumono un impegno così come avrebbero assunto qualsiasi altra proposta, o perché preoccupati di accattivarsi la stima dell'educatore e sentirsi preferiti rispetto ad altri. In questo caso l'educatore deve mantenersi molto vigile e perfezionare il suo sguardo pedagogico.

I percorsi più facili per giungere al senso di impegno personale e di responsabilità sociale, devono essere proposti sotto il segno della scoperta e della conquista. L'educatore deve infatti proporre sport, attività di tempo libero, competizioni a squadre, proprio perché il ragazzo deve constatare che quanto più aumenta il suo impegno tanto più riesce a raggiungere gli scopi che si è prefissato.

L'educatore inoltre deve progettare attività incentrate sulla difficoltà, come un percorso ad ostacoli o con prove da superare. In tutti questi casi il ragazzo avrà modo non solo di imparare a non "arrendersi di fronte alla prima difficoltà ma anche di scoprire che egli può contribuire in modo decisivo alla modificazione della realtà(...)".

2.4.5 Apertura e ascolto

“Le caratteristiche con cui l'educatore si presenta al ragazzo e il suo modo di relazionarsi a lui dovranno essere tali da escludere la possibilità che egli venga definito dal

ragazzo secondo il suo schema abituale”³¹.

Il primo obiettivo dell’educatore, come sottolinea Bertolini, è quello di far capire al ragazzo quanto sia inutile e infondata la sua diffidenza. L’educatore dovrà farsi accettare come una persona di cui è possibile fidarsi, a cui guardare con rispetto e stima. Per questo deve essere l’educatore a dare inizio alla costruzione di questa relazione di fiducia e accettazione reciproca.

Di fronte al reato, infatti, a meno di non cadere in una forma di complicità altamente rischiosa, l’educatore non potrebbe sospendere il giudizio né il ragazzo si aspetta che lui lo faccia. Il parlarne prima che il rapporto con l’educatore si sia consolidato può trasformarsi in un ostacolo e rischia di scatenare nel ragazzo reazioni di evitamento della relazione o di difesa. Scegliere di non parlare del comportamento antisociale non è affatto un far finta di niente, ma stabilire una convenzione necessaria per costruire quello sfondo che consentirà di parlarne.

Sempre nell’ottica di costruire un rapporto significativo l’educatore dovrà inoltre proporsi come punto di riferimento costante nella vita quotidiana del ragazzo. L’educatore disponibile e attento alle sue necessità dovrà mostrarsi capace di affrontare e di risolvere insieme al ragazzo tutti i problemi e le incertezze che man mano gli si presenteranno. L’educatore inoltre dovrà intervenire di persona per soddisfare le richieste del ragazzo, per quanto eccessive esse possano essere. Certi richiami al sentirsi poco bene, il desiderio di dimostrare la propria autonomia sottraendosi alle regole stabilite, sono spesso richieste silenziose di attenzione e di ascolto, un modo per misurare la disponibilità dell’adulto nei propri confronti.

Per quanto riguarda i bisogni affettivi e relazionali dei ragazzi, spesso l’educatore si trova di fronte a delle pretese, mascherate, di simpatia, di amicizia, di preferenza. Molti ragazzi infatti mostrano il desiderio di qualcuno che sappia e voglia ascoltarli, che prenda sul serio le loro preoccupazioni, le loro ansie, le loro difficoltà. In questi casi la disponibilità dell’educatore si traduce in un atteggiamento amichevole in cui la tendenza al sorriso, alla calma, alla distensione psichica si coniuga con la capacità di a-

³¹ Ibidem p.150

scoltare. “L’atteggiamento di disponibilità nei confronti del ragazzo è una modalità di relazione la cui efficacia è in funzione della sua permanenza nel tempo”³².

A questo proposito merita ricordare che spesso i ragazzi ricorrono a delle precise strategie per mettere alla prova la tenuta dell’educatore. Comportamenti indisponenti, modi di fare provocatori, eccessi di ogni tipo non sono altro che delle prove cui viene sottoposto l’educatore per vedere fino a che punto resista la sua disponibilità.

“Esseri sfidati significa essere riconosciuti come interlocutori e essere accreditati della capacità di superare quella prova”³³.

L’educatore non deve conquistarsi il ragazzo tessendo una trama di complicità. Con il cedere all’ansia e alla fretta di diventare simpatico, seguendo la via dello scherzo, della facile confidenza, della strizzatina d’occhio, l’educatore potrebbe apparire al ragazzo come un adulto manipolabile, disposto al compromesso pur di raggiungerlo.

2.4.6 Autorevolezza e linguaggio concreto

“Rappresentare per il ragazzo un caso di autentica esperienza dell’altro significa sia fargli sperimentare che l’altro può essere disponibile ad accoglierlo e a comprenderlo, sia metterlo di fronte al fatto che l’alterità è un vincolo da riconoscere e accettare”³⁴.

L’educatore deve presentarsi come *persona autorevole*. In altre parole, il ragazzo deve ogni volta sperimentare che adeguare il proprio comportamento alla regola, accettare i vincoli impostigli dall’educatore sono un modo di agire conveniente prima di tutto per se stesso.

Ci sono molti modi con cui l’educatore può manifestare al ragazzo la propria disponibilità e la propria autorevolezza. Può scegliere la strada del discorso effettuato verbalmente o impegnarsi in un linguaggio concreto. Il comportamento dell’educatore si fa “agire comunicativo efficace in quanto i ragazzi sono molto sensibili ai significati racchiusi nelle pratiche adottate nei loro confronti e più permeabili alla forza persuasiva

³² Ibidem p.153

³³ Ibidem p.153

³⁴ Ibidem p.154

del fatto che del discorso³⁵”.

Dichiarare la propria disponibilità durante un colloquio attraverso frasi del tipo “ puoi contare su di me”, è in genere un approccio che non fa alcuna presa sul ragazzo: perché il messaggio venga recepito, l’educatore deve mettere in scena la propria disponibilità più direttamente e concretamente attraverso il comportamento, le azioni, i gesti che compie.

2.4.7 Esempio di intenzionalità

Il modo di agire dell’educatore si trasforma per il ragazzo in un modello di relazione con gli altri e con le cose.

Se la funzione dell’educatore è quella di provocare i ragazzi ad una revisione della loro visione del mondo, l’educatore non deve presentarsi come IL modello da seguire, ossia proporsi come portatore del migliore dei punti di vista sul mondo, ma come UN modello tra i possibili, ovvero l’educatore deve comunicare al ragazzo l’idea che il mondo, lui stesso e gli altri possono esseri diversi da come il ragazzo li ha percepiti fino a quel momento. L’educatore deve egli stesso dimostrarsi disponibile a modificare la propria visione del mondo, puntare sulla strategia dell’esempio significa presentarsi come capaci di intenzionare continuamente la realtà.

³⁵ Ibidem p.155

CAPITOLO 3

LA MIA PERSONALE ESPERIENZA ALLA FUNASE CASEM

3.1 Breve presentazione del mio progetto di tirocinio

Il mio tirocinio si è svolto alla Funase Casem³⁶, di Petrolina, nello stato del Pernambuco, in Brasile, da settembre a dicembre 2014. La struttura ha la capacità di accogliere 20 adolescenti di sesso maschile, con una fascia d'età tra i 12 e i 21 anni, in conflitto con la legge. La normativa dell'ente propone un modello di residenza, che prevede che i giovani possano frequentare la scuola e corsi professionalizzanti all'esterno della casa e nei fine settimana far visita alle loro famiglie. Inoltre essi hanno diritto a un accompagnamento pedagogico, psicologico, giuridico e sociale, di cui si occupano un coordinatore generale e un'equipe multidisciplinare composta da pedagogo, assistente sociale, avvocato, educatori sociali. Il mio intento era di riuscire a collaborare con tale equipe e fare diretta esperienza educativa con i minori ospitati nella struttura soprattutto per imparare a relazionarmi con opportune strategie a questo tipo di ragazzi difficili. La Casa propone attività come il rinforzo scolastico e altre riguardanti la cultura, l'arte, la salute, lo sport e la spiritualità. E' un sistema rigido per le norme disciplinari, ma in effetti il processo a cui si tende è educativo e non punitivo.

La prima attività da me prospettata è stata incentrata sulla fotografia. All'inizio del mio tirocinio, la fotografia è stata un modo di comunicare non verbale, che mi ha aiutato nel perseguire il principale obiettivo autoformativo che mi ero prefissata, ovvero impadronirmi di una modalità relazionale, che risponda alla "giusta distanza" che l'educatore deve saper tenere dal target con cui opera. Lungo il percorso realizzativo, la fotografia ha avuto anche un altro fine. E' stata un'occasione unica per i ragazzi, per dare libero sfogo alla loro irrefrenabile energia, prima ancora che per favorire lo svi-

³⁶ www.funase.gov.br/

luppo del loro senso estetico e della creatività artistica, cominciando essi stessi a fotografarsi con autoscatti. La fotografia è stata un occhio “osservatore” unico, capace di catturare anzitutto per me tutte le emozioni e sensazioni che i ragazzi esprimevano con i loro volti.

La seconda attività proposta da me è stata la musica. Questa potente forma di comunicazione mi ha permesso di acquisire quella comprensione cosiddetta “enteropatica”³⁷ dei ragazzi, che rispondendo a pregiudizi interpretativi, mi ha aiutata a cogliere quella particolare visione del mondo, di cui erano portatori. I testi e i videoclip di molte musiche che essi mi chiedevano di ricercare, rappresentavano spaccati di vita, la loro esistenza raccontata musicalmente. Inoltre in queste occasioni, anche sperimentandomi nelle opportune strategie di ascolto attivo, nascevano dei veri e propri confronti sui motivi, le ragioni per cui erano arrivati a compiere un comportamento che andava contro la legge. La musica ci ha portato tra l’altro ad improvvisare un piccolo gruppo, basato su una chitarra, gli strumenti di percussione costruiti con bidoni di acqua e un manico di scopa usato come microfono producendo infine dei piccoli video musicali. La voglia dei ragazzi di cantare che si percepiva era il loro grido al mondo, a volte aggressivo, a volte dolce, altre ancora triste o intriso di paura.

È da qui che è iniziata una parte non programmata del tirocinio, introdotta dunque in itinere. Ad ogni singolo ragazzo, ho cominciato a dedicare il tempo necessario per parlare con lui individualmente e in modo più approfondito. Dopo aver acquisito una certa dimestichezza con la lingua portoghese, altro obiettivo fondamentale per riuscire a vivere a pieno la mia esperienza brasiliana, gli stessi ragazzi mi chiedevano anche solo dieci minuti di colloquio per parlare con me, solo io e loro. I minuti a volte si trasformavano in ore. I contenuti di queste conversazioni erano i più svariati, si andava dalla semplice chiacchierata a vere e proprie confessioni/ liberazioni. Qui mi sono resa conto di essere diventata una figura educativa molto importante per loro, sapevano che potevano fidarsi di me, senza sentirsi giudicati.

³⁷ Bertolini P., Caronia L., Ragazzi difficili. Per una pedagogia interpretativa e linee di intervento, La Nuova Italia, Firenze, 1993, p.95

Un'altra attività invece completamente differente, che non avrei mai pensato possibile in una struttura rieducativa e con molte restrizioni, come il carcere, è stata la danza. Questi ragazzi brasiliani hanno il ritmo nel sangue. Per loro danzare era come una scarica di energia, con cui poter comunicare. Il loro linguaggio del corpo, i loro movimenti erano tutti indicatori di diversi stati d'animo. Tutti i ragazzi mi hanno insegnato il loro ballo preferito e devo dire che questi momenti molto vivaci ci hanno permesso di ridere e di comprenderci ancora di più.

Tutte queste attività nei tre mesi di tirocinio hanno migliorato insieme ai rapporti con i ragazzi anche la mia competenza educativa, insegnandomi a gestire in modo più funzionale la relazione educativa con comportamenti come il contatto, il saluto, lo sguardo, il sorriso. Il diario di bordo è stato uno strumento prezioso, che mi ha permesso di imprimere sulle pagine un ricordo di ogni singolo giorno, in modo che una volta tornata in Italia potessi rivivere l'esperienza, ma anche riflettervi per auto valutare il mio operato in modo più oggettivo.

Anche per quanto riguarda i rapporti instaurati alla Funase Casem con l'equipe di lavoro e più in genere con il personale della struttura, devo dire di essere rimasta abbastanza soddisfatta. Ho cercato anzitutto di osservare le relazioni già esistenti e di capirne i meccanismi di funzionamento. L'equipe è stata molto accogliente, ogni giorno con responsabile, assistente sociale, psicologa, professoressa e avvocato ci confrontavamo su come poter migliorare sempre di più la vita in carcere dei ragazzi e su cosa poteva essere modificato o aggiunto, sempre in funzione di migliorarne le condizioni e sviluppare le potenzialità.

Non mancavano confronti anche animati su alcuni aspetti riguardanti il mio modo di relazionarmi con i ragazzi, ma credo che siano stati propri questi confronti a farmi crescere professionalmente. In questo modo ho imparato ad inserirmi in un gruppo di lavoro già formato e consolidato; ho capito cosa significa lavorare in equipe, quando si hanno idee contrastanti e quanto però sia importante arrivare a una condivisione di scelte.

La relazione che ho costruito con i ragazzi in condizioni di semilibertà e con i funzio-

nari non si è peraltro fermata al periodo del tirocinio, ma sono riuscita a svilupparla ulteriormente, superando i confini geografici con l'aiuto della tecnologia. Oggi, infatti, grazie ai sistemi telematici di comunicazione(in particolare Facebook) sono ancora in contatto con tutto il personale. Per quanto riguarda i ragazzi ho voluto mettere in atto un piccolo progetto finale: attraverso il nuovo sistema di comunicazione WhatsApp ho creato un gruppo nel quale per ora sono presenti i ragazzi già liberi e successivamente verranno inseriti i ragazzi che stanno aspettando il verdetto del giudice. La mia idea è di non recidere i rapporti che ho costruito con questi ragazzi e di riuscire ad essere ancora sempre presente nelle loro vite, come figura educativa. Finora il dialogo tra me e i ragazzi non si è mai interrotto, quasi tutti i giorni “parlo” sia pure a distanza con loro, della loro vita al di fuori della realtà carceraria, delle loro aspettative, dei loro sogni, ma anche delle difficoltà presenti.

A conclusione di tutta la mia esperienza, sono veramente soddisfatta di come si è svolto il mio tirocinio formativo, tra ostacoli con cui ho dovuto misurarmi e piccoli successi, ma soprattutto di aver vissuto a pieno una realtà educativa per affrontare la quale bisogna avere la convinzione che si può sempre migliorare, nonostante le restrizioni reali che possono far pensare il contrario.

3.2 Le relazioni interculturali ed educative vissute nel carcere

Nei tre mesi passati nel carcere minorile di Petrolina, mi sono dovuta confrontare per la prima volta con un mondo, appunto quello carcerario, completamente staccato dalla realtà quotidiana che ero abituata a vivere.

Come educatrice alle prime armi prima di avviare il tirocinio, mi ero posta molti interrogativi riguardo a come mi sarei relazionata con i minori detenuti, se c'è l'avrei fatta o ancora se avrei fallito in questa veste.

Ricordo perfettamente il primo giorno in cui il cancello del Funase si è aperto davanti a me, ammetto che il cuore mi batteva fortissimo e l'ansia cominciava a prendere il sopravvento.

Il primo scambio comunicativo con i ragazzi è avvenuto con lo sguardo. Loro mi hanno guardata come se avessero visto il sole sorgere o una luce abbagliante. Ero la novità, la straordinarietà, l'eccezione di quel giorno. Nella cultura brasiliana ho notato un utilizzo molto variegato dello sguardo e che questo a seconda della situazione assume significati anche molto diversi tra loro.

“Il volto è in effetti l'area specializzata del corpo per comunicare atteggiamenti, umori ed emozioni attraverso il mutamento di posizione di occhi-bocca-sopracciglia e i comportamenti muscolari facciali”. Ed è anche constatato che nelle culture diverse, “oltre a manifestare determinati sentimenti a fronte di stimoli differenti, si apprendono regole di comportamento diverse, che inducono a mascherare, inibire o ostentare la stessa espressione del viso”³⁸.

La mimica è molto utilizzata anche in rapporto alla comunicazione parlata. “Il viso di chi parla è solitamente in sincronia con ciò che dice, contribuendo a valorizzare e dare più o meno peso al suo discorso, mentre nell'ascoltatore esprime la reazione. Fronte, labbra e sopracciglia sono in tal senso particolarmente precisi nel segnalare il livello di attenzione, l'accordo o il dissenso, la perplessità, la sorpresa, la soddisfazione e simili”³⁹. Argyle ad esempio propone questa scala nell'analizzare il possibile commento fornito dalle sopracciglia al discorso verbale⁴⁰:

-sopracciglia completamente inarcate: incredulità

-sopracciglia semiinarcate: sorpresa

-sopracciglia normali: indifferenza

-sopracciglia semiabbassate: perplessità

-sopracciglia completamente abbassate: collera.

La disciplina che studia la mimica, le espressioni del volto, lo sguardo come noto è la cinesica⁴¹.

³⁸ Amplatz C., *Comunicazione in Aula. Introduzione alla problematica*, Tecomproject, Ferrara, 1998, pp. 50-53

³⁹ Ibidem, p.52

⁴⁰ La distinzione è riportata in Michael Argyle, *Il corpo e il suo linguaggio. Studio sulla comunicazione non verbale*, Zanichelli, Zanichelli, Bologna, 1992 (rif. *Bodily communication*, Second Edition Methuen & Co, Londra, 1988).

⁴¹ Il termine cinesica deriva dal greco Kinesis, movimento.

Fondata da Ray Birdwhistell⁴² all'inizio degli anni Cinquanta, essa si occupa dei movimenti del corpo come forme strutturate di linguaggio, generalmente distinguendoli, a seconda delle aree di comportamento investite, nella macrocinesica, che considera unità ampie di movimento, interessando soprattutto la postura e la gestualità, e nella microcinesica che rivolge l'attenzione ai comportamenti minuti e in particolare quelli relativi al volto, che nel mio caso hanno costituito una notevole fonte preziosa di informazioni.

Sono in effetti proprio gli occhi il centro di espressività del viso, ed è su di essi che pertanto si concentra maggiormente l'attenzione di chi si relaziona.

“Lo sguardo riveste un ruolo determinante nel comunicare atteggiamenti interpersonali e nell'instaurare relazioni, anche se il suo controllo consapevole è sicuramente difficile, non a caso si dice che “ gli occhi sono lo specchio dell'anima”(…). Nella conversazione normale le persone si guardano ogni tanto, mantenendo un contatto visivo che oscilla in media fra i 3 e i 7 secondi, durata variabile a seconda che il soggetto parli o ascolti. Chi ascolta di solito guarda tanto più spesso chi parla che non viceversa, e per un periodo che tende ad essere tanto più lungo quanto più predomina la tendenza a ricambiare lo sguardo. Chi però guarda troppo intensamente e in silenzio l'interlocutore, può apparire strano: la comunicazione visiva è una componente dell'intimità e un contatto visivo troppo lungo e intenso suscita normalmente imbarazzo e mette a disagio”⁴³.

Negli occhi dei ragazzi che mi analizzavano , che anzi, potremmo dire, quasi facevano una scansione completa della mia persona, riuscivo a percepire anche sguardi di sfida, occhi pieni di rabbia, di voglia di mettermi alla prova.

La mia reazione a questi sguardi è stata semplicemente il salutare tutti i ragazzi, uno a uno, stringendo loro la mano e dicendo il mio nome. “ Ciao, io sono Lisa e tu?”. Questa è stata la frase abbastanza convenzionale che ho ripetuto, finché mi sono assicurata di non aver saltato nessuno.

⁴² Ray Louis Birdwhistell è stato un antropologo statunitense. Pioniere nel campo della comunicazione non verbale, si è occupato appunto in modo specifico dei movimenti del corpo.

⁴³ C.Amplatz, *Comunicazione in aula. Introduzione alla problematica*, Tecomproject, Ferrara, 1998 p.53

Può sembrare banale o addirittura futile il mio primo approccio, ma non ho voluto sbilanciarmi troppo, anche perché ritengo che quando si entra in una realtà simile a quella in oggetto, bisogna entrarci in punta di piedi, senza portare troppo trambusto, specialmente perché l'ospite indesiderato, se così mi posso definire, ero io e non sicuramente loro, che ospiti non erano, ma adolescenti bloccati tra quelle quattro mura.

Ho cercato perciò di stare molto attenta anche al mio stesso sguardo: nonostante non si abbia mai un controllo completo delle espressioni facciali e specialmente del movimento degli occhi, ho provato a evitare di trasmettere particolari sensazioni o impressioni ai ragazzi, positive o negative che fossero. Se l'avessi fatto, sono sicura che avrei visto subito o un irrigidimento o viceversa un'apertura innaturale nei miei confronti rispetto all'atteggiamento iniziale di tutti che era semplicemente quello di interessarsi a me. Un interessamento credibile a tratti, ma a volte era molto evidente il secondo fine che ne derivava.

Per spiegare meglio questo atteggiamento cito la proposta fattami da uno dei minori e da me riportata dal mio diario di bordo:

“ Lisa, se tu mi porti un real, di modo che io possa comprarmi una sigaretta, io posso farti voler bene da tutti i ragazzi e anche da tutti gli operatori”. Ovviamente potrebbe sembrare più un ricatto. Sinceramente all'inizio non sapevo come reagire, così mi venne in mente di dare veramente un real al ragazzo. Un attimo dopo chiamai però tutti i ragazzi e gli operatori e formai un grande cerchio, di modo che ci potesse essere un'interazione che permettesse a tutti di vedersi faccia a faccia.

Raccontai una storia, senza citare il nome del ragazzo, ma molto simile all'evento appena descritto, semplicemente chiedendo alla fine ad ognuno che cosa avrebbe fatto di fronte alla proposta, che precedentemente mi era stata fatta. Le risposte furono le più variegata e tutti hanno espresso la loro opinione, si era creata una vera e propria atmosfera di confronto e dialogo, allorché intervenne il soggetto in questione, che aveva realmente fatto la proposta: “ Io lo farei, perché sono cresciuto così, non ho avuto mai relazioni sincere basate sull'affetto; mio padre non so dove sia, mia madre è per strada..se non avevo i soldi, non sarei arrivato neppure qui”. Rimasi scioccata, allibita. In

quel momento capii che la sua era una richiesta di attenzione, la voglia di essere ascoltato, la voglia di essere capito.

Non riuscirei a spiegare in poche pagine i tre mesi di tirocinio intensi che ho vissuto, perciò mi sto soffermando sui momenti più salienti, sulle difficoltà che ho incontrato e su come io mi sono relazionata con i ragazzi della Funase.

Altro aspetto importante che ho vissuto intensamente nella mia esperienza brasiliana dall'inizio alla fine è stato il contatto fisico, la corporeità.

Come la maggior parte delle persone sanno, il popolo brasiliano è dotato di grande vitalità e le persone sanno trasmetterti tantissima energia positiva. Questa loro capacità si esprime non soltanto attraverso il sorriso, ma anche mediante l'abbraccio, la forza con cui abbracciano.

Un ragazzo del carcere mi ha così spiegato questa pratica così semplice, ma potentissima nell'atto comunicativo: “ Lisa, quando incontri qualcuno, devi abbracciarlo forte, ma tanto forte, per fargli sentire che sei contenta di vederlo, che hai pensato a lui! Quando lo abbracci inoltre fai un grande respiro assieme a lui, così sarete veramente in sintonia”.

Provando a tradurre questa sua spiegazione, l'abbraccio per loro, quindi il gesto di allargare le braccia e stringere, è un atto di accoglienza, di benvenuto e di protezione. Con questo gesto si cerca di far sentire bene l'altra persona, farla sentire a suo agio, a casa.

Il respiro di cui parlava il ragazzo, potrei definirlo respiro universale dello stare bene assieme e, richiamandosi alla connessione empatica⁴⁴, una sorta di scambio vicendevole, una parte di me che io dono all'altro e che lui dona a me.

Partendo da questo presupposto, ho costruito un rituale con i ragazzi, un rituale di accoglienza possiamo definirlo, per il quale ho prestabilito quattro momenti:

a) contatto

b) saluto

⁴⁴ Spagna F., materiale didattico del corso di Antropologia culturale, corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione, curriculum educatore sociale e animatore culturale(sede Rovigo), a.a 2013/2014.

c) *sguardo*

d) *sorriso*.

Il contatto fisico come è noto, rientra tra gli aspetti comunicativi che vengono trattati dalla prossemica, una disciplina relativamente recente, che più in “studia i comportamenti spaziali degli individui, il modo, cioè, in cui nel rapporto interpersonale vengono a regolarsi spazi e distanze delle persone fra loro e in rapporto agli oggetti, e il loro valore linguistico. Fondata da Hall, ha avuto come punto di partenza le osservazioni relative al comportamento animale, che in questo ambito mostrano molte analogie con quello umano”⁴⁵.

Dare una pacca sulle spalle, baciare o abbracciare qualcuno, fargli delle carezze, “rappresentano, per così dire, la forma più primitiva di azione sociale. Nell’utilizzo e nel significato di tali comportamenti le variazioni interculturali sono molto forti (...) ed anche il sesso è un fattore incidente, le femmine, secondo Jourard⁴⁶, sembrano più disponibili dei maschi al contatto fisico”⁴⁷.

Nel rituale di accoglienza previsto, il contatto che io manifestavo ai ragazzi era dato nello specifico da un abbraccio come più sopra descritto quando arrivavo alla mattina e quando tornavo a casa. Il saluto era il chiamarli per nome, così valorizzandoli. Ad ognuno di essi dedicavo poi anche il mio sguardo, per mostrargli la mia attenzione, per fargli capire la considerazione che avevo per ciascuno di loro, per fargli arrivare il messaggio che non erano persone invisibili.

Ultimo momento, ma non per importanza, era quello del sorriso. Il sorriso è un grande segnale, è un comportamento mimico che va oltre le parole. Attraverso il sorriso mostravo loro la mia grande positività, anche nei momenti più bui e negativi.

È opportuno sottolineare che i ragazzi che si trovano a vivere la realtà del carcere, se non adeguatamente seguiti rischiano di confondersi nelle pareti bianche della struttura,

⁴⁵ Amplatz C., *Comunicazione in Aula. Introduzione alla problematica*, Tecomproject, Ferrara, 1998, p.46

⁴⁶ Jourard, S.M. & Rubin, J.E. (1968). *Self-disclosure and touching: A study of two modes of interpersonal encounter and their relation*. *Journal of Humanistic Psychology*, 8 (1), 39-48).

⁴⁷ Amplatz C., po. Cit., pp. 46-47.

per meglio dire cominciano a esserne parte, anzi essi sentono di appartenere al carcere. I ragazzi con cui mi sono confrontata erano inizialmente catatonici, pallidi, senza quasi la forza e la volontà di andare avanti. Passavano le loro giornate a non fare nulla, tutto il giorno a fissare il cielo, a litigare o a giocare a calcetto.

Quando ho cercato di riempire le loro giornate con attività animative, la risposta del gruppo non è stata delle migliori. I ragazzi sembravano impauriti, quasi sorpresi che potessi proporre una giornata alternativa alla loro routine, per cui si sono avvicinati con difficoltà, ma poi hanno cominciato a partecipare sempre di più; e più il tempo passava, più si stava instaurando quel rapporto di fiducia con ognuno di loro che desideravo.

La fiducia che avevo costruito con rispetto, attenta a non invadere o calpestare la loro sfera privata, era arrivata a tal punto da richiedermi più momenti della giornata appositamente dedicati a parlare faccia a faccia.

Si era venuto a creare una specie di “sportello Lisa”, attraverso cui i ragazzi potevano parlare liberamente senza la paura o il timore di dover tenere represso dentro di loro, ciò che li rendeva tristi, felici o aggressivi, ovvero le loro emozioni di adolescenti.

Molti di loro mi raccontavano di come era andato il weekend quando io non c’ero il fine settimana, mi spiegavano cosa la mamma gli aveva cucinato, quanto avevano dormito o mi parlavano a volte delle botte che avevano preso a casa, del padre ubriaco che picchiava la mamma o del crack che avevano fumato con gli amici. La relazione che avevo instaurato era talmente fondata su delle basi di rispetto, certezza, fiducia e autorevolezza allo stesso tempo, che durante il tirocinio ognuno di loro volle riferirmi i reati che aveva commesso.

Come principio del mio stile educativo, mi ero imposta di non chiedere mai e poi mai il reato commesso da ognuno di essi, perché se l’avessi fatto avrei alzato un muro tra me e loro, avrei creato una barriera impossibile da togliere che sarebbe stata equivalente a un giudicare, un puntare il dito contro di loro.

Quello che ho percepito e osservato da educatore è che questi ragazzi non hanno mai avuto una figura di riferimento o, se l’hanno avuta, si è trattato di persone che lavora-

no con il crimine.

I ragazzi anche nei miei confronti erano molto diffidenti all'inizio, come è normale aspettarsi. Ma con me hanno avuto la possibilità di non essere giudicati. La differenza era sostanziale: gli operatori che lavoravano all'interno del carcere sapevano tutto di loro e guardavano i ragazzi sempre con occhi diffidenti e severi, quasi ammonitori; gli occhi, si sa, parlano e quelli degli operatori sembravano dire: “sei un delinquente e ne pagherai tutte le conseguenze”. Io invece non sapevo nulla di loro né delle loro storie familiari e personali. Per loro ero come una lavagna vuota da poter riempire con i loro pensieri e problemi di adolescenti quali erano, per questo con me i ragazzi hanno avuto un atteggiamento diverso. Con ciò non intendo dire che alla Funase tutto è stato facile, anzi le difficoltà incontrate (a partire dall'ostacolo iniziale della lingua) e le prove da superare non sono state indifferenti, come evidenzia il caso che presenterò di seguito.

3.3 Presentazione di un caso specifico

Dal mio diario di bordo, 3 ottobre 2015: “Quando sono entrata in cortile ho ritrovato tutto come avevo lasciato, tranne una cosa: un nuovo arrivato, Cicero”. Cicero ha 14 anni e vive nel quartiere più povero di Petrolina.

Sapevo solo questo di lui, nient'altro.

Ero all'oscuro della sua condizione familiare, della sua situazione personale e del reato che aveva commesso.

Quando quella mattina era arrivato al carcere, la mia prima impressione era stata quella di un ragazzo solo, abbandonato, senza alcun appoggio, ma allo stesso tempo razionale, freddo, irremovibile nelle sue scelte.

La sua scelta fu di non parlare, non emettere un singolo suono che potesse uscire dalla bocca, neppure un fischio o un saluto. Questo atteggiamento di rifiuto era rivolto verso tutti indistintamente, operatori e ragazzi. Subito avevo pensato che fosse un comportamento difensivo che avrebbe tenuto nei primi giorni, prima di potersi ambientare

nella nuova realtà e legare con i ragazzi del carcere.

Mi sono ricreduta subito dopo aver notato che, oltre ad aver scelto la strada del silenzio assoluto, aveva cominciato a non guardare nessuno negli occhi.

Cerco di spiegarmi meglio: quando qualcuno cercava di parlare con lui, a volte anche insultandolo, Cicero non batteva ciglio. I suoi occhi erano fissati dalla mattina alla sera prima di addormentarsi, sulla soglia del muro che recintava la struttura. Non si faceva distrarre da nulla, né dagli schiamazzi né dai compagni, né dalle attività che proponevo. Il suo sguardo, la direzione dei suoi occhi era sempre lì, dritta, senza mai cedere.

Entrando ancora nel dettaglio del suo atteggiamento, una parte interessante dal punto di vista educativo e comunicativo era la ritualità con cui faceva tutto questo.

Alla mattina quando si svegliava andava nel cortile esterno, prendeva non una sedia, ma ben due che sovrapponeva per essere sollevato da terra in modo da riuscire a vedere il muro verso cui guardava sempre. Si sedeva rivolto verso il sorgere del sole, incrociava le braccia e la gamba destra la sovrapponeva alla sinistra. Da questa posizione non si muoveva più, non un minimo cambiamento, nulla.

Sembrava una statua di ghiaccio, immobile. A volte quando il sole era molto alto, verso mezzogiorno, chiudeva gli occhi e verso le quattro del pomeriggio, quando il sole scendeva, li riapriva.

Tutto questo si svolgeva nell'indifferenza assoluta, gli operatori dopo i primi tentativi di farlo parlare, di farlo integrare con gli altri ragazzi avevano gettato la spugna e avevano poi preferito lasciarlo lì, solo nel suo silenzio.

“L'uso umano dello spazio sembra sia strettamente legato a fattori culturali e socio emozionali, ma anche a variabili della personalità. È inoltre condizionato dalla organizzazione spaziale dell'ambiente e degli oggetti, che contribuisce a favorire o viceversa inibire i rapporti interpersonali”⁴⁸. Nel caso di Cicero, la distanza dal resto del gruppo, l'orientamento del suo corpo e la sua postura assumevano particolare importanza a livello comunicativo.

“La distanza che separa due persone e che indica la posizione vicina / lontana che in-

⁴⁸ Amplatz C., *Comunicazione in Aula. Introduzione alla problematica*, Tecomproject, Ferrara, 1998, p. 46.

terlocutori diversi assumono l'uno rispetto all'altro, dipende molto dalla qualità del rapporto tra loro esistente, oltre che da fattori quali sesso, età e interculturali in genere, tanto che le ricerche hanno portato a distinguere tra un'area culturale del “ contatto”, cui apparterebbero arabi” e appunto “latino-americani, ed una del non contatto, propria dei popoli nordici. L'uso delle distanze può anche rilevarsi come legato a differenze individuali: le persone disadattate, ad esempio, tendono a tenersi a distanza dagli altri(...). In situazioni di interazione i mutamenti di prossimità comunicano inoltre la intenzione di dar avvio all'incontro o di interromperlo/ concluderlo”⁴⁹.

“Più in generale, si può dire che l'aumento della distanza tende a creare e a segnalare situazioni di maggior formalità, distacco, diversità di ruolo o di importanza tra gli interagenti; la sua diminuzione, viceversa, tende a favorire e indicare rapporti di familiarità, di intimità, di confidenza e anche di affettività”⁵⁰.

Anche la disposizione spaziale reciproca delle persone ossia l'orientamento dell'una rispetto all'altra infatti, “può indicare la qualità dei rapporti fra loro esistenti- di superiorità/inferiorità, solidarietà/ antagonismo, simpatia/antipatia, intimità/ distacco-, con variazioni di significato che dipendono dal contesto situazionale”⁵¹.

Era interessante analizzare anche la postura di Cicero durante la comunicazione, visto che il modo di disporsi delle varie parti del corpo tra loro serve “soprattutto a comunicare atteggiamenti verso se stessi e gli altri, e a indicare status sociale, con precise regole all'interno di certi contesti culturali che stabiliscono o meno la correttezza di un certo comportamento posturale”⁵².

La postura poi varia con lo stato emotivo, come è stato bene evidenziato da uno studio di Sarbin e Hardick ⁵³, secondo i quali ad esempio una posizione eretta, con braccia incrociate e mento alto indica tendenzialmente un soggetto sorpreso, dominante, sospettoso.

Quello però, che mi preoccupava, era che Cicero quasi non mangiava, non beveva, e-

⁴⁹ Ibidem pp.47-48.

⁵⁰ Ibidem pp.48-49

⁵¹ Ibidem p.49

⁵² Ibidem p.54

⁵³ Ibidem pp-54-56

vitava qualsiasi situazione conviviale o di gruppo come il pranzo, la cena, la preghiera, le uscite serali a teatro. Tutto.

Le ore passavano, le giornate scorrevano, ma la situazione non cambiava.

Ciononostante, nell'incredulità di molti e nella poca speranza che avevano in me, io cercai lentamente di costruire un ponte comunicativo con questo ragazzo. Era impossibile che non comunicasse, anche perché il silenzio è già di per se una forma di comunicazione, come sottolineano Watzlawick e la scuola di Palo Alto negli assiomi della pragmatica della comunicazione⁵⁴.

“Se una persona con la sua passività, i suoi silenzi, mostra la volontà di non comunicare con un altro individuo, egli sta comunque inviando un messaggio, e quindi comunica di non voler comunicare⁵⁵”.

Anch'io come Cicero, plasmai un mio rituale. Aspettavo che lui prendesse le sedie, si sedesse e poi arrivavo io con un'altra sedia, mi sedevo di fronte a lui, senza invadere il suo spazio vitale e senza ricercare a tutti i costi il suo sguardo.

La prima volta che feci questo gesto me ne stetti anch'io in silenzio, a guardare il paesaggio che si poteva osservare: oltre al muro, qualche albero, le nuvole in cielo. Ogni tanto guardavo il ragazzo, per vedere se i suoi occhi si muovevano, ma non succedeva nulla, nessuna reazione.

Il giorno dopo si ripeté tutto in egual misura, ma aggiunsi un elemento nuovo: mi portai un libro.

Era un libro che avevo trovato lì in carcere, che parlava di un ragazzo che era fuggito di casa, passando una serie di peripezie rocambolesche. Precisando che il mio portoghese non era dei migliori, cominciai a leggere il libro davanti a Cicero, per vedere se provocavo in lui qualsiasi tipo di risposta, ma ancora nulla.

La scelta del libro è stata però a mio avviso un buon modo per interagire con il ragazzo. Vado subito a spiegarne il motivo. Tutti gli altri operatori, nel cercare di sbloccare il mutismo del ragazzo, agivano a mio avviso in modo errato: lo spingevano, lo scu-

⁵⁴ Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma. 1997.

⁵⁵ La Mendola S. (a cura di), *Comunicare Interagendo. I rituali della vita quotidiana: un compendio*, Utet, 2077, Padova.

tevano, si puntavano davanti a lui a pochi centimetri dal viso come per intimidirlo. Tutte queste tecniche aggressive e improduttive non hanno fatto altro che accrescere in Cicero la chiusura e la resistenza ad ogni tentativo comunicativo.

Il giorno ancora seguente, stesso luogo, stessa ora, presi la mia sedia, mi posizionai davanti a Cicero e questa volta decisi di parlare liberamente, di parlare un po' di me. Cominciai a parlare di casa, della mia famiglia, del rapporto con i miei genitori, insomma un po' di tutto.

Anche questa volta non mi aspettavo alcun feedback diretto, ma cercavo di sondare quelle tematiche che potevano in qualche modo toccarlo nel profondo, facendo almeno trasparire qualche reazione.

Quel giorno gli operatori ridevano di me, mi prendevano in giro penso. Non credevano che potessi perdere del tempo prezioso in questo modo. Anche questo è stato un aspetto negativo nel loro comportamento. Il lavoro di equipe o di squadra non c'era, ero da sola a cercare di non lasciare nell'ombra questo ragazzo. Tutti pensavano che avesse problemi mentali, che fosse autistico, ma io non ci credevo, non volevo crederci. Passò così un altro giorno.

Decisi l'indomani di provare a fare delle domande dirette a Cicero. Ero un po' tesa e nervosa, perché non sapevo se agivo bene o meno. Non sapevo se avrei rinforzato la sua sordità alla relazione oppure se sarei riuscita a far cadere un piccolo pezzo della sua corazza.

Cominciai: “Ciao Cicero, hai visto che bella giornata oggi?”, “Fa proprio caldo, vero?”, “Vuoi un po' d'acqua?”.

Le tipologie di domande usate non si riferivano al suo vissuto o comunque a eventi personali, ma a situazioni esterne come il tempo, gli hobby e così via. Nonostante fossi speranzosa in un risultato, non mi diedi per vinta e andai avanti per il cammino che avevo scelto di percorrere, sapendo che non sarebbe stato facile.

Cambiai nuovamente tecnica, mi sedetti di fianco a lui e mi misi anch'io a fissare quel punto che Cicero guardava ogni giorno. Non parlai, non dissi niente. Notai solo che Cicero era nervoso o forse meglio dire agitato; lo capivo dal respiro corto e veloce e

dal rossore della sua pelle.

È vero, non parlava, ma anche questi segnali comunicavano: il manifestare degli stati fisiologici, che corrispondono sempre a degli stati d'animo.

Ho riflettuto molto sul caso di Cicerò, ho avuto anch'io un momento di sconforto e di debolezza, in cui volevo mollare tutto. La crisi del mio agire è stato uno stadio difficile da superare. Mi chiedevo se sarei riuscita mai ad aprire una breccia nel muro che aveva costruito intorno a sé, ma non tanto per un risultato, non per una vittoria o un trofeo di miglior educatrice, quanto perché mi domandavo cosa, del suo passato, avesse portato a renderlo così. Dopo questo momento buio, ripresi da dove avevo lasciato.

Un giorno provai nuovamente a porgli delle domande su come stava, se aveva dormito bene, se oggi aveva mangiato. Come sempre il vuoto. Poi azzardai questa domanda: "Cosa c'è lì sopra, che ogni giorno guardi, senza mai staccare lo sguardo"? . Con un gesto fulmineo, fece un movimento con il capo e con gli occhi, indicandomi di guardare. In quel momento capii che stava succedendo qualcosa, che si stava muovendo in lui la volontà di riconoscere l'altro. Nonostante l'euforia taciturna, non andai oltre, non volevo sforzarlo troppo.

Il giorno seguente ricominciai con i miei monologhi su come stavo, come passavo la giornata, come passavo i weekend e via discorrendo. Poi gli chiesi: " Tu come stai, Cicerò?". Non emise una parola, io abbassai lo sguardo come sconfitta, lo rialzai e vidi il suo braccio destro muoversi e il pollice girato verso il basso. Frastornata, non sapevo cosa dire o cosa fare. Non capivo cosa volesse dire con quel pollice rovesciato. Così senza pensarci troppo gli chiesi: " Era un no?" e dopo pochi istanti mosse di nuovo il braccio destro, questa volta con il pollice alzato verso l'alto.

Ammetto che la mia concentrazione se ne stava andando e stava prendendo posto l'emozione.

Finì così quel giorno. Finì con la consapevolezza di aver trovato un modo di comunicare con lui, di aver creato un ponte tra di noi. Ero sicura che sarei riuscita a farlo parlare, ne ero estremamente certa.

Noi adesso comunicavamo così. I nostri scambi avvenivano in un modo molto sempli-

ce: io ponevo domande alle quali Cicero potesse rispondere con un sì o con un no, che corrispondevano ovviamente al gesto del pollice verso l'alto o verso il basso. Trascorsero più o meno tre giorni utilizzando questa tecnica comunicativa, semplice ma molto efficace, perché pian piano cominciavo a sapere molte cose di lui. La cosa che però mi lasciava sempre un po' incredula era la fissità degli occhi: non faceva nessun movimento, sempre fissi su quel muro del carcere.

Il nostro codice comunicativo si evolse nuovamente: il pollice verso l'alto e il basso, oltre a indicare una risposta positiva o negativa, indicavano ora bene o male. Fu un grande passo, perché si cominciava a entrare in quell'universo delle emozioni che a volte sono impenetrabili, se qualcuno sa mascherarle o addirittura reprimerle, come Cicero avevo fatto fino ad adesso.

Le domande che potevo così rivolgergli erano di più e un po' più dettagliate, permettendomi di entrare lentamente nella sua sfera personale. Per fare qualche esempio: “Come ti trovi qui?” o “Ti manca casa?”, “Vorresti parlare con qualcuno?”. Le sue reazioni erano dello stesso tipo, ma almeno questa gestualità confermava il mantenimento del rapporto di comunicazione con me.

Passarono quasi cinque settimane dal primo incontro tra me e Cicero.

La sesta settimana, sempre più convinta che sarei riuscita a farlo parlare, presi la mia sedia, mi posizionai davanti a lui e nel momento in cui stavo per rivolgergli la domanda di routine “Come stai oggi?”, lui sorrise. Ci fu un momento di stallo, perché mi aveva preso in contropiede, era una reazione imprevista e soprattutto inattesa. Gli chiesi: “Perché sorridi?” e lui mi rispose: “Certo che devo contare molto per te, per parlare con me, che non ti ho mai considerato”.

Cominciò a parlare senza fermarsi, come un fiume in piena.

L'emozione che ho provato è indescrivibile, dentro di me c'era un concerto di fuochi d'artificio, all'esterno cercavo di apparire semplicemente tranquilla, ascoltando tutto quello che mi stava dicendo.

Da allora Cicero cominciò a parlare anche con i ragazzi del carcere e con gli operatori. Tutti mi guardavano con gli occhi sbarrati e increduli per quello che era successo.

Dopo qualche giorno mi avvicinai a Cicero, questa volta senza sedia, senza posizionarmi davanti a lui e gli chiesi: “ Ma allora vuoi dirmi cos’era quel punto fisso che continuavi a guardare?” e mi rispose: “ Lo vedi quel ponte, Lisa? Non si riescono a vedere l’inizio e la fine. Per me è la stessa cosa: non riesco a vedere l’inizio di quando sarò libero e la fine di questa vita tra le sbarre”.

Questa è stata la mia esperienza, la mia sfida educativa che ricorderò sempre.

Analizzando il caso di Cicero, razionalmente, si può notare che lui si era relazionato inizialmente con me attraverso l’indifferenza, ossia la negazione dell’esistenza dell’altro, del suo modo di essere. In un tipo di comunicazione come questa, soprattutto corporale, il soggetto agisce come se l’altra persona non esistesse, si è come invisibili al suo sguardo.

L’indifferenza dimostrata per l’altra persona ha conseguenze rilevanti su questa, se si pensa a tutte le possibili strategie messe in atto da parte del soggetto per essere notato, rendersi visibile ed essere tenuto in considerazione.

Si rifletti, ad esempio, su tutti quei ragazzi che assumono comportamenti problematici pur di attirare l’attenzione dei propri genitori, pur di sentire che contano per loro, che qualcuno li vede, li sente.

Nel caso di Cicero, il suo comportamento esteriore era un modalità comunicativa difficile da capire. Come si può entrare in sintonia o in relazione con una persona silenziosa, che non ti guarda, che non produce nessun movimento con il corpo?

Io credo che una dimensione molto importante per l’educazione e una capacità specifica nella professionalità dell’educatore sia l’attesa.

L’attesa è quella dimensione in cui si sospende il pensiero, ci si concentra esclusivamente sulla persona e ci si svuota per accogliere ogni minimo segnale, che arriva sempre in modo improvviso.

“Il tempo dell’attesa sembra essere quella dimensione in cui si aspetta che un altro trovi il proprio modo di essere nel mondo, trovi il proprio mondo”⁵⁶. Per questo

⁵⁶ Palmieri C., *La Cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell’educatore*, Franco Angeli, Milano, 2000, p.131

l'attesa è difficile, problematica: “non solo perché significa riconoscere e restituire al soggetto il proprio tempo(...), ma anche perché implica, per chi educa e cura, farsi da parte.”

A volte c'è troppa fretta, troppa urgenza di sapere subito, di risolvere tutto con una chiacchierata, non c'è tempo per ascoltare rispettando i tempi dell'altro.

Volendo concludere con un nuovo estratto del mio diario di bordo:

“ io adoro quello sto facendo qui, adoro i ragazzi, io non li vedo come dei criminali o dei banditi, ma come degli esseri umani che meritano il mio rispetto e meritano tutte le mie attenzioni, tra cui le più importanti sono ascoltare e attendere..Io imparo da loro, io non sono una professoressa, non sono un'amica, ma sono un'educatrice, una persona che dovrebbe aiutarli a capire se stessi, a gestire le loro emozioni forti e improvvise, aiutarli nel loro saper leggere i loro comportamenti e condurli attraverso un cammino di crescita che punti sempre in alto”⁵⁷.

CONSIDERAZIONI FINALI

Come precisato nell'introduzione il principale obiettivo che mi sono posta nella stesura del presente elaborato è quello di dar visibilità al problema dei minori in carcere.

Le ricerche scientifiche circa i ragazzi difficili, e in modo specifico proprio circa gli adolescenti in carcere, tendono ancora oggi a scarseggiare; viceversa peso abbondante viene dato da studiosi e ricercatori alle carceri per adulti, sulle quali infatti la bibliografia scientifica già trabocca. Mi sono chiesta il perché di questa disparità di interesse: una possibile ragione potrebbe essere che nell'immaginario delle persone il carcere si collega più tipicamente a una struttura per adulti, ma questa affermazione è una mia umile ipotesi che non posso corroborare confrontandomi con autorevoli posizioni altrui di cui non dispongo.

⁵⁷ Tratto dal mio diario di bordo, 25 novembre 2014.

Nel redigere questo scritto ha avuto peraltro un peso influente sulla scelta dell'argomento la lettura di due libri: “ La Collina, storie di comunità” di Giuseppe Putzolu⁵⁸ e “ Non esistono cattivi ragazzi” di Don Claudio Burgio.

Il primo libro racconta la storia di una comunità, la Collina appunto, creata per recuperare e reinserire nella società minori e giovani adulti⁵⁹. Ragazzi dalla vita difficile, segnata dal disagio, dalla devianza, dal reato e dal carcere.

L'autore ci consente di entrare nel mondo di questi ragazzi fatto di ingiustizie, distrazioni, sofferenze. Le esperienze dolorose e tormentate di questi ragazzi dimostrano che è possibile superare le esperienze negative tramite un difficile cammino di crescita.

Putzolu, attraverso una serie di interviste, apre il sipario su questo mondo: vengono messe in primo piano le testimonianze di questi ragazzi, le loro emozioni, sensazioni, difficoltà nella realtà carceraria.

Con il secondo libro, “ Non esistono cattivi ragazzi”⁶⁰, il giovane autore⁶¹, cappellano al carcere Beccaria di Milano, spiega l'inesistenza di ragazzi cattivi. Il sacerdote spiega che la cattiveria è una maschera che i ragazzi indossano per necessità; dietro a questa maschera, ci sono ragazzi fragili, deboli e soprattutto inconsapevoli.

In questo libro “Non esistono cattivi ragazzi”, il tema principale sono le relazioni. I protagonisti sono persone in carne ed ossa realmente esistite e viventi, le cui emozioni, difficoltà, sofferenze e gioie emergono prepotentemente da queste pagine.

Questi ragazzi, che per la mentalità comune sono solo dei delinquenti, per il sacerdote sono ragazzi e basta, da amare, accogliere e sostenere nella ricerca della loro identità e umanità.

Tante sono le storie difficili e drammatiche riportate, e numerose le testimonianze degli stessi ragazzi, le quali coinvolgendo emotivamente i lettori con la loro carica di

⁵⁸ Putzolu G., *La Collina, storie di una comunità*, edizioni La Collina, Cagliari, 2007.

⁵⁹ La Collina è stata fondata da Don Ettore Cannavera nel 1935 con l'intento di rendere possibili le misure alternative al carcere.

⁶⁰ Burgio C., *Non esistono cattivi ragazzi*, Paoline, Milano, 2010.

⁶¹ Don Claudio Burgio è fondatore e presidente dell'Associazione Kayros che dal 2000 gestisce comunità di accoglienza per minori e servizi educativi per adolescenti.

provocazione e di dolore sollecitano interrogativi sulle condizioni di vita di questi minori e chiedono con forza di fare luce su di esse.

Questo libro nasce dall'esigenza di raccontare, attraverso la narrazione autobiografica, la straordinaria avventura dell'educare che appartiene a ciascuno, e l'impegno e la responsabilità nel consegnare alle nuove generazioni il faticoso ed appassionante mestiere di vivere.

Citando Don Burgio:

“Sono angeli sul mio cammino.

Sono cuori violenti spesso per disperazione.

Più vado avanti,

più mi convinco di una cosa:

non esistono ragazzi cattivi⁶².”

Per quanto riguarda il secondo obiettivo che mi sono prefissata con il presente lavoro di laurea, quello di contribuire con la mia testimonianza ad altri possibili tirocini diretti, in ambito educativo, ci sono due motivi che mi hanno portato a concentrarmi sull'esperienza svolta in Brasile.

Innanzitutto preciso che si è trattato per me di una grande occasione che mi è stata data e che ho cercato di sfruttare al massimo.

Quello che ho visto, ho fatto, ho provato è stato molto superiore rispetto alle idee che mi ero fatta prima di partire.

La mia testimonianza spero possa costituire, in quanto materiale di riflessione, di condivisione, di confronto, un utile riferimento per i futuri studenti che si accingono alla scelta del tirocinio formativo.

Ritengo personalmente che venga data ancora poco importanza a questa esperienza formativa rispetto a quanto meriterebbe: la scelta di questa grande occasione andrebbe ponderata con più attenzione e non tanto presa, come spesso succede, solo perché il ti-

⁶² Burgio C., *Non esistono cattivi ragazzi*, Paoline, Milano, 2010, p.13

rocinio deve essere fatto, è previsto dal piano di studi. È un'occasione unica che ci viene offerta, tramite la quale possiamo affacciarci al mondo reale dell'educazione e mettere concretamente alla prova le nostre conoscenze teoriche e pratiche in situazione, riflettendo sui nostri punti di forza e soprattutto sulle debolezze da colmare.

Il tirocinio formativo è quindi un'occasione che ci fa crescere, ci forma, ci fa essere.

Riferendomi alla mia esperienza, posso dire che è stata una delle esperienze che a livello personale mi ha dato di più, non solo per le persone che mi ha fatto incontrare e conoscere, ma perché il misurarmi con una cultura diversa, un modo di intendere l'educazione differente, un agire educativo diverso da quello che prima conoscevo e quindi l'aver più punti di vista sullo stesso oggetto, mi ha consentito di avere quella visione d'insieme che ha contribuito a farmelo comprendere meglio.

BIBLIOGRAFIA

- ❖ Alessandrini G., *Professionalità e meta competenza nell'ottica della formazione continua*, in "Studium Educationis", n.2/1997
- ❖ Amplatz C., *Comunicazione in Aula. Introduzione alla problematica*, Tecomproject, Ferrara, 1998
- ❖ Bertolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia Interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, 1994
- ❖ Bertolini P., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1998
- ❖ Biasin C., materiale didattico del corso di Pedagogia generale e sociale
- ❖ Boffo V., *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*, Apogeo, Milano, 2011
- ❖ Burgio C., *Non esistono cattivi ragazzi*, Paoline, Milano, 2010
- ❖ Campesi G., Re L., Torrente G.(a cura di), *Dietro le sbarre e oltre .Due ricerche sul carcere in Italia*, L'Harmattan Italia, Torino, 2009
- ❖ Cappelletto F.,(a cura di), *Vivere l'etnografia*, Seid, Firenze, 2009
- ❖ Jourard S.M., Rubin J.E. (1968). *Self-disclosure and touching: A study of two modes of interpersonal encounter and their inter-relation. Journal of Humanistic Psychology*, 8 (1),39-48).
- ❖ Kanizsa S. , Tramma S.,(a cura di), *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Carocci Editore, Roma, 2011
- ❖ La Mendola S.,(a cura di), *Comunicare interagendo. I rituali della vita quotidiana: un compendio*, Utet,2007, Padova
- ❖ Milani L., *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia, 2000
- ❖ Palmieri C., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educatore*, Franco Angeli, Milano,2000
- ❖ Putzolu G., *La collina, storie di una comunità*, Edizioni La Collina, Cagliari, 2007
- ❖ Sbraccia A., Vianello F., *Sociologia della devianza e della criminalità*, editori Laterza, Bari, 2010
- ❖ Spagna F., materiale didattico del corso di Antropologia culturale

- ❖ Tomasello M., *Le origini della comunicazione umana*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2009
- ❖ Watzlawick, Beavin, Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1997.
- ❖ Wittorski R., *De la fabrication dei complences*, in “Education Permanente”, n.135/1998
- ❖ Wikan U., *Oltre le parole. Il potere della risonanza*,1980.

SITOGRAFIA

www.funase.pe.gov.br/ (10 luglio 2015)

progettobea.blogspot.it (27 giugno 2015)