

Trascrizione della relazione di Riccardo Massa al convegno «Fuori dal Centro: Il Centro di Aggregazione Giovanile come dispositivo di autopromozione» tenutosi a Paullo (Mi), il 26 novembre 1999. In seguito pubblicato sulla rivista Animazione Sociale, febbraio 2000.

Tanto, forse troppo, di ciò che qui è stato scritto sull'educazione è in debito con le sollecitazioni provenienti dalla radicalità dell'opera di Riccardo Massa, filosofo e maestro, che con la sua tragica e improvvisa uscita di scena ci ha accompagnato, ancora una volta, in una delle più profonde dimensioni costitutive dell'essere e del fare formazione: l'esperienza, violenta, della perdita.

Queste sono le sue parole pronunciate dal palco di un Centro di Aggregazione Giovanile, di fronte ad un pubblico di educatori, animatori e insegnanti: una impietosa punteggiatura dell'attuale crisi delle progettualità educative rivolte ad adolescenti ed alcune tracce per una possibile fuoriuscita da questa stessa crisi.

Il tramonto di un milieu educativo di Riccardo Massa¹

L'esperienza della crisi

Nelle tracce introduttive di questo convegno viene posta una questione che ritengo davvero cruciale: è possibile oggi riappropriarsi di una funzione educativa specifica negli interventi rivolti ad adolescenti ?

Io procederei interrogandomi sulla crisi che attraversa l'intenzionalità educativa, perché più che la crisi della scuola, più che la crisi della famiglia, sembrerebbe che ci sia oggi la difficoltà di organizzare delle pratiche, in qualunque tipo di situazione istituzionale, che abbiano una loro specifica intenzione educativa.

La cosa curiosa è che dal momento in cui i Cag sembrano perdere questa loro intenzione educativa, qui questa stessa valenza viene così fortemente sottolineata.

A Milano, in questa fase, sarebbe invece difficilmente sostenibile affermare che i Centri Giovani siano portatori di un'intenzione pedagogica.

Si parla tantissimo di educazione dei giovani; siamo continuamente travolti da una specie di accanimento di discorsi preoccupati sul disagio dei giovani, poi però sembra che sia impossibile rispondere con un progetto educativo.

Io credo che dovremmo interrogarci, chiedendoci come mai è risultato così insostenibile parlare di progetti educativi, se non in un certo ambito degli educatori di professione.

La mia impressione è che, più che la nozione di progetto educativo o la crisi della scuola, sia entrato in crisi quello che chiamerei un ambiente educativo; sembrerebbe infatti che in passato la formazione dei giovani più che da progetti e da intenzioni fosse dovuta al fatto che i giovani vivevano in un certo ambiente, in certi luoghi.

Questo è il punto: la crisi di un *milieu* educativo. Pensiamo alla grande casa borghese, con la grande famiglia borghese, oppure alla famiglia operaia, al gruppo cattolico tradizionale, ovvero ad una serie di presenze e di appartenenze a contesti che erano di per sé carichi di senso e di valori.

Partirei da qui e non tanto da una crisi delle Agenzie storiche tradizionali, che c'è certamente, ma da una situazione in cui è come se si fosse interrotto quel processo per cui il giovane s'inseriva in un certo mondo, a partire da una certa appartenenza sociale e

¹ Intervento al Convegno "Fuori dal Centro, il Cag come dispositivo di autopromozione", Paullo (Mi), 26.11.1999

culturale. Non so se gli educatori hanno questa percezione, ma a me sembra che questa sia la vera fine dell'educazione.

Non tanto la crisi della scuola, la smobilitazione delle politiche sociali educative, ma che il punto di crisi sia la modificazione dei contesti di esperienza, di appartenenza, di vita, per cui i ragazzi oggi crescono al di fuori di un contesto educativo, al di fuori di un ambiente rispetto a cui trarre valori in grado di consentire un inserimento e anche un raccordo con le generazioni adulte.

Come se ci fosse una situazione in cui prevale l'orizzontalità dei rapporti, prevale il gruppo dei pari, in cui è entrata in crisi una dialettica intergenerazionale, una possibilità di contrapporsi al mondo adulto, anche di criticarlo radicalmente, ma in qualche modo mantenendo un senso di comune appartenenza.

Questa sarebbe la solitudine dei giovani, oggi, e la fine dell'educazione.

Allora le agenzie educative si trovano di fronte a questo problema: non trovano più un ancoraggio all'interno di un ambiente di riferimento.

Il gruppo religioso tradizionale trovava un ancoraggio in una cultura familiare, il gruppo politico aveva una continuità, anche in forma di contrapposizione e di ricerca di fuoriuscita, con il contesto sociale e culturale di riferimento.

La scuola, quando funzionava, funzionava perché c'era una collusione tra scuola e famiglia, una sorta di scambio di valori tra le varie agenzie storiche.

Ecco, il tramonto dell'educazione per me è questo, non tanto il venire meno di grandi valori astratti, o il venire meno di una capacità di progettare, oppure qualcosa di epocale, in senso quasi metafisico, ma è questo fatto sociale molto concreto: non c'è più un milieu, un atmosfera.

Quando si parla di crisi di valori e di ideali, penso che si ricorra a espressioni poche adeguate. Il problema infatti non è riproporre dei valori o degli ideali, ma che questi valori un tempo erano iscritti in un contesto sociale e materiale che è venuto meno.

Questo potrebbe essere considerato un guadagno; d'altronde quel contesto aveva aspetti d'integralismo, era certe volte totalizzante, poteva essere visto come opprimente.

Però lì c'era un orizzonte e allora le proposte della scuola, dei gruppi e delle associazioni in realtà funzionavano in quanto erano iscritte in quel contesto.

Nel momento in cui entra in crisi questa situazione più generale mi sembra che le agenzie territoriali abbiano un compito più complesso e più difficile, una nuova sfida più forte.

D'altronde quel contesto non può essere riprodotto.

La radicalità della crisi, ripeto, non è tanto una crisi istituzionale.

Spesso mi viene chiesto come porsi di fronte alla radicalità della crisi delle agenzie storiche in primis la scuola, nell'orientamento e nella trasmissione di saperi; ma, se è minimamente sensato ciò che ho detto fino ad ora, non è tanto la scuola ad essere in crisi ma è appunto l'extrascuola.

Certo che ci sia una crisi della scuola, ma ciò che mi sembra in crisi è proprio la capacità da parte di gruppi, associazioni e ambienti, di proporre contesti di esperienza ai giovani.

In fondo il Centro di Aggregazione Giovanile indica bene questo paradosso: devo fare un centro, ho bisogno di questa cosa artificiale che è un centro, devo avere uno spazio, un luogo attrezzato per l'aggregazione dei giovani.

E allora che fine hanno fatto gli oratori, i gruppi politici impegnati nella formazione di quadri e nell'orientamento ideologico, dove sono finite certe associazioni culturali ?

Il Cag sembra essere una figura che emerge da questo sfondo di tramonto dell'educazione, inteso come scomparsa di quell'insieme di luoghi, di tradizioni, di ambienti anche ben differenziati socialmente, ognuno dei quali aveva una sua efficacia pedagogica.

Allora in questo senso il Cag rappresenta un paradosso: una necessità che nasce proprio dal tramonto dell'educazione e che poi si ripropone, curiosamente, un'intenzione e un progetto educativo.

Almeno è ciò che vi chiedete qui. Conosco diversi centri dove questa ricerca sarebbe considerata inutile, dove la prevenzione viene affidata semplicemente all'organizzazione del momento di aggregazione tra pari.

Qui invece si pone una questione d'intenzione educativa all'interno di centri nati proprio perché l'intenzione educativa è finita, è scomparsa.

Ora, tutto questo in che senso espone i giovani ad una forma nuova e diversa di apprendimento ?

A mio avviso nel senso che il contesto familiare relazionale diventa sempre di più la forma di apprendimento fondamentale per i bambini e per i ragazzi.

Una volta potevamo dire che la famiglia ci formava e che ci condizionava; la famiglia in quanto ambiente educativo portatrice di certi valori e pratiche all'interno di quel milieu che, dicevo prima, trasmetteva in modo indiretto.

Oggi sembrerebbe che i ragazzi siano esposti totalmente al gioco relazionale interno ai contesti familiari, cioè che l'istanza educativa sia tutta interna alla famiglia intesa innanzitutto come contesto di apprendimento.

Non posso più dire che l'esperienza familiare condiziona i giovani, devo dire che l'esperienza familiare, che non trasmette più contenuti e valori e forme di vita, determina gli stili relazionali dei bambini e dei ragazzi, determina la loro sofferenza e la loro adeguatezza o inadeguatezza.

Il tramonto dell'educazione consente al contesto familiare, o al contesto relazionale sostitutivo, di diventare il vero contesto educativo e di apprendimento.

Questo spiega, ad esempio, il successo di una psicologia sistemico-relazionale che corrisponde a questa famiglia.

Poi si dice che le proposte di contenuto, i percorsi di esperienza alternativa, anche i percorsi di apprendimento nella scuola, siano meno efficaci: perché ciò che risulta determinante è lo stile relazionale che il ragazzo ha acquisito in questa sua condizione di totale nudità rispetto ai modi di relazione e alle sue difficoltà nel contesto di vita familiare.

Questo mi sembra un altro paradosso: il Cag si scontra con situazioni in cui non trova nessun aggancio a forme di vita e di cultura, vive un'impotenza pedagogica sul piano dei contenuti, delle attività e delle motivazioni, perché è fortissima l'efficacia pedagogica del contesto relazionale familiare come campo di apprendimento di modi di essere che fanno star bene o fanno star male.

Allora come può una proposta educativa tenere conto di questo, come può rielaborare queste modalità relazionali?

Perché se io dicessi che, a questo punto, il lavoro educativo deve essere tutto direzionato sulla dimensione relazionale finirei davvero per impoverirlo sul piano dei contenuti e mi sembra che questo sai ciò che è precisamente avvenuto.

Voglio dire l'enfasi imperante sulla dimensione relazionale, tipica degli educatori extrascolastici, è la risposta, magari inconsapevole, al fatto che ciò che oggi forma l'individuo è il gioco relazionale originario all'interno della famiglia, il gioco che si compie proprio nel venire meno dell'ambiente che aveva una sua coerenza sociale e culturale.

Si tratta di una sovraesposizione relazionale che per un educatore è imbarazzante; perché l'educatore invece ama fare le cose, proporre attività, dovrebbe piacergli lavorare con i ragazzi, mentre alla fine diventa uno che si trova coinvolto in questioni prevalentemente relazionali.

Ecco, anche questo mi sembra un elemento di tramonto dell'educazione per un verso, che pone invece il problema di un'integrazione sul piano dei contenuti, delle attività e di valori. Ma per i motivi che sto cercando di dire si tratta di un'integrazione difficile.

L'immaginario sfuggente

Un altro punto che mi viene richiesto riguarda le condizioni di agibilità e di praticabilità di luoghi specifici e delimitati in cui allestire esperienze dalla valenza formativa; penso che questo abbia a che fare con la ricerca di un ancoraggio all'immaginario dei ragazzi.

In qualche modo una serie di esperienze pedagogiche tradizionali di tipo extrascolastico erano caratterizzate dal tentativo di impadronirsi dei ragazzi corrispondendo al loro immaginario. Pensiamo, per esempio, ad una certa retorica - l'ho fatta anch'io - sullo spirito d'avventura degli adolescenti e pensiamo a certi riferimenti a contenuti romantici d'esperienza.

Oggi sembrerebbe difficile riuscire a capire qual è l'immaginario dei giovani, anche perché ci sono tanti tipi d'immaginario, perché i giovani sono portatori, come dire, di fantasie e di immagini, per un verso fortemente omologate e per altro verso fortemente differenziate, così che la proposta educativa corre il rischio di appiattirsi su questa molteplicità d'immaginari giovanili, non riuscendo più a farne in qualche modo leva per costruire una propria proposta.

Anche questo mi sembra un elemento di tramonto dell'educazione, ovvero la difficoltà degli adulti di fare breccia pedagogicamente nell'immaginario dei ragazzi.

Allora si potrebbero fare delle analisi sulle nuove forme che assumono oggi nell'immaginario dei ragazzi, ad esempio, i temi tradizionali dell'avventura, della strada, con un 'accentuazione molto più allo sbando, molto più trasgressiva, molto più legata a forme di violenza e anomia.

In qualche modo ci troviamo in una situazione in cui una serie di punti tradizionali d'appoggio pedagogico sono entrati in crisi e quindi è come se chi lavora in campo extra-scolastico si trovasse sovraesposto, senza reti, privo di punti d'appoggio.

Cosa fa allora l'educatore ? Istituisce uno spazio e ricomincia a lavorare con i ragazzi, ma le difficoltà che incontra sono precisamente dovute al fatto che invece l'esperienza educativa tradizionale aveva tutta questa serie di punti d'appoggio.

Educazione e prevenzione

Un'altra domanda che mi è stata posta riguarda il rapporto tra prevenzione ed educazione. Ritengo anche questo un punto interessante e, allora, un po' in linea con quello che ho detto prima, si capisce bene perché oggi si è insistito tanto sul tema della prevenzione.

Infatti insistere sul tema della prevenzione significa sentire l'imbarazzo di proporre un progetto educativo che sia in sé autonomamente fondato. Più che di educare si tratta di prevenire. E' vero che si dice che si educa per prevenire ma è anche vero che, ad esempio, la scuola ha usato l'idea di prevenzione per continuare a far passare alcuni contenuti educativi.

Gli operatori, gli educatori, i pedagogisti e gli psicologi sanno benissimo che per avanzare le loro proposte educative sono dovuti andare dai politici e dagli amministratori utilizzando il concetto di prevenzione, come se la nostra società fosse una società che ha bisogno di evocare un rischio futuro per potere educare, come se l'educare subito, qui e ora, fosse una cosa priva di senso se non nella prospettiva di prevenire un male futuro, indicando un'accezione in cui la positività del fare educazione è fortemente attenuata.

Ecco, mi sembra che per tutti questi motivi, ovvero il venire meno di un milieu di esperienze, il venire meno di un ancoraggio pedagogico ad un immaginario giovanile sufficientemente definibile, il venire meno di una positività stessa dell'idea di educazione, ritenuta non più gestibile se non sotto forma di prevenzione, la sovraesposizione alla dimensione relazionale dove tutto diventa relazione e si riduce a relazione, tutto questo, dicevo, mi sembra configuri, prima ancora delle crisi delle istituzioni, la crisi di un orizzonte di senso generale in campo educativo.

I destini della materialità della educativa

A questo punto la materialità educativa si riduce a null'altro che a socialità, e tutto viene giocato sul piano dei processi relazionali e quindi del tessuto sociale.

Ma si tratta di un tessuto sociale che non è più un milieu educativo ma un tessuto che espone costantemente alla sofferenza, al disagio, ad un senso di inadeguatezza e di competizione feroce.

Che cosa diventa, allora, il discorso pedagogico ?

Il discorso pedagogico diventa un discorso sulla cura di sé che il soggetto può avere e sulla cura che io posso avere dell'altro, e non è un caso che oggi tutta la letteratura pedagogica, soprattutto quella rivolta agli educatori, sia fortemente giocata sul piano di un nuovo soggettivismo.

In questa situazione, venuta meno una progettualità educativa e il milieu pedagogico, venuto meno il senso dei contenuti e delle attività, poiché ciò che conta è solo l'apprendimento relazionale, la proposta che si tenta fare è quella di ritrovarsi nella propria soggettività individuale, nell'aver cura di sé, nell'aver cura dell'altro, rendendolo capace di avere cura di sé.

E' come se ormai l'educazione fosse animata da un simile intento auto-terapeutico, e questo spiega la tendenza da new-age pedagogica di tutta una serie di discorsi attuali sull'educazione: contano i vissuti soggettivi, contano le storie personali, conta l'autoreferenzialità con se stessi, e quindi la materialità educativa sembra essere questa socialità che però finisce in una sorta di autoreferenzialità.

Allora questa è la fine e il tramonto dell'educazione nel senso che tutto oggi è diventato pedagogico ed educativo: noi siamo ossessionati dai discorsi sull'educazione, sulla formazione, sulla scuola, ma questi discorsi poi finiscono tutti in una sorta di tentativo di ciascuno di riprendersi in mano come soggetto fragile e debole.

Piste pedagogiche per una fuoriuscita dalla crisi

Quale carta, allora possono giocare i Cag in questo scenario ?

Secondo me la fuoriuscita da questa situazione di crisi e difficoltà che, ripeto, non interpreterei come crisi istituzionale ma come mutamento delle forme di esperienza, a me sembra essere quella di continuare con coraggio e, vorrei dire, con fedeltà ad una propria vocazione pedagogica, a proporre comunque delle occasioni di esperienza che siano giocate fondamentalmente su tre aspetti.

Espressione di sé'

Anzitutto la necessità di potersi esprimere, il bisogno di creare momenti in cui i bambini e i ragazzi possano esprimere qualcosa di sé, perché quel tramonto dell'educazione comporta, in questo momento, la chiusura su di sé dei ragazzi, la difficoltà di avere opportunità di espressione.

Gli apprendistati sociali tradizionali consentivano in qualche modo queste forme di espressione, l'appartenenza a certi ambiti sociali erano luoghi, comunque, di espressione di sé. Allora una proposta educativa non può limitarsi a maneggiare le relazioni ma deve consentire momenti in cui i ragazzi siano guidati e sostenuti, non solo nel riprendere la parola, ma soprattutto nel potersi esprimere.

Questo bisogno di espressione che si manifesta in molti modi ma che chiede di essere sostenuto con forme adeguate, costituisce un compito, una possibilità dei Cag, un campo di progettazione educativa.

Insistere su questa categoria di espressione, perché tale categoria indica bene la possibilità poi di interpretare qualche cosa di sé e del mondo.

Andava molto di moda, qualche tempo fa, l'idea d'interpretazione, ma interpretare vuol dire, etimologicamente, esprimere, e c'è oggi una difficoltà dei giovani ad interpretare la propria esperienza perché c'è una difficoltà di esprimerla.

Si può interpretare la propria esperienza, si può interpretare ciò che avviene nel proprio contesto e territorio se si è immersi in un campo che sollecita e rende possibile l'espressione di sé.

Io credo che la possibilità dei ragazzi di esprimere qualcosa di sé costituisca un elemento di analisi della qualità di un progetto educativo e della proposta educativa di un Cag.

Oggi invece sono andate di moda due attenzioni, peraltro legittime: l'attenzione alla dimensione narrativa di sé e l'attenzione alla dimensione della creatività individuale e di gruppo. Io invece m'interrogherei su quanto di autenticamente espressivo e quindi di autenticamente interpretativo può essere presente in pratiche narrative e in pratiche creative.

L'impegno pedagogico, ormai nudo, spoglio, senza reti, disancorato ai contesti, alle tradizioni, ai milieu sociali, ormai sovraesposto, può con passione accogliere questa sfida: essere un luogo in cui si creano condizioni perché i ragazzi possano esprimersi, non semplicemente scaricare qualcosa, non semplicemente buttare fuori discorsi e parole, ma progettare un processo in cui l'espressione di sé possa strutturare un percorso.

Pratiche performative

Il secondo aspetto che mi sembra sostanziale è esprimere qualche cosa, nelle forme che meglio si crede, ma attraverso l'acquisizione, o comunque la pratica, di competenze reali e specifiche.

Anche perché tutta una certa enfasi retorica sulla narrazione e sulla creatività lascia scoperta l'esigenza che anche in ambito extrascolastico un percorso espressivo individuale e di gruppo sia legato ad un'acquisizione di competenze, al padroneggiare e dominare una certa pratica.

Mentre invece c'è il rischio che i Cag siano giustapposti alla scuola, in una divisione dei ruoli per cui nella scuola ci sarebbe questa ferocia dei contenuti e delle competenze e il Cag dovrebbe compensare la ferocia della proposta pedagogica quando questa è sotto il segno dell'istruzione, del rigore e della maggior severità.

E' vero che oggi i giovani sono dei tappetini per fantasie pedagogiche, scolastiche, tecnologiche formative, ed è vero che non si capisce come riescano a sopportare la pressione pedagogica e formativa..

Questo spiega perché da un lato c'è la ferocia formativa e dall'altro c'è la newage consolatoria dell'extrascuola, pseudoterapeutica e pseudo romantica.

La mia proposta è: recuperare la dimensione delle competenze all'interno di un percorso di espressione materiale concreta di sé.

Se si vogliono salvare i giovani, dato che c'è sempre questa idea di salvezza, se si vuole salvare se stessi salvando qualche giovane - sono convinto che ogni educatore in fondo faccia il suo mestiere nel disperato tentativo di salvarsi l'osso del collo salvando qualcun altro - se si vogliono salvare i giovani bisogna dare loro il dominio di una pratica quale che essa sia.

Allora, ecco in che senso recupererei la categoria, forse più didattica, di competenza: un'espressione che si configuri in forme di prestazione, di performatività espressiva.

L'educazione extrascolastica non può essere solo la relazione, lo sfogo, il contenimento, il racconto, deve tornare ad essere un luogo di performatività all'interno di un progetto di espressione di sé, deve riappropriarsi di un'istanza performativa.

Pensare l'esperienza: la prospettiva clinica.

Il terzo punto riguarda la possibilità di rielaborare tutto questo, di stabilire una continuità tra l'intento di fare esperienza di modalità espressive, di acquisire le competenze che possano rendere performativamente adeguate queste modalità espressive e che poi permettano di fare esperienza di questa esperienza.

Questo è il vero punto essenziale: la crisi dell'attivismo extrascolastico tradizionale è dovuta al fatto che l'attivismo era tutto giocato sul piano del proporre delle cose da fare, con la fantasia che facendo fare ai ragazzi certe esperienze in sé li si salvava.

Ma è ormai chiaro che non basta far fare ai ragazzi qualcosa per salvarli.

Infatti l'attivismo tradizionale funzionava proprio perché era ancorato a quei contesti sociali di cui parlavo prima: il ragazzo che andava nei gruppi e nelle associazioni extrascolastiche a fare certe cose trovava riscontro nell'ambiente in cui, sia pur inconsapevolmente, tutto questo veniva rielaborato e significato.

Per il ragazzo di buona famiglia borghese che andava al gruppo sportivo e agli scout l'attivismo proposto funzionava perché poi c'era un movimento retroattivo che consentiva di riprendere quelle esperienze, così come il ragazzo di estrazione sociale bassa trovava nella coerenza del proprio contesto familiare i luoghi in cui le cose che gli si faceva fare fuori e i valori spacciati venivano ripresi.

La crisi dell'attivismo è sfociato nel primato assoluto della relazione e poi la relazione è sfociata nel primato attuale dell'auto-relazione.

In questo momento tutto è sfociato nella celebrazione dell'auto-relazione.

Invece propongo di recuperare una dimensione espressiva, proponendo anzitutto progetti, stimoli e percorsi che davvero consentano a tutti i ragazzi, coinvolti per esempio in un Cag, di esprimere parti diversi di sé, ma recuperando poi un'esigenza di performatività che richiede a sua volta di prolungarsi nella rielaborazione, nel rivedere il senso delle dimensioni affettive ed emotive come delle dimensioni cognitive e interpretative.

Io ho chiamato quest'ultima istanza, un'istanza clinica: parola che ha suscitato un certo sospetto nel mondo degli educatori che giustamente cercano di affrancarsi dagli psichiatri, da psicologi e psicoanalisti.

In realtà uso il termine clinica per indicare un'attitudine verso le situazioni non necessariamente patologiche, un'attitudine ad interpretare la propria esperienza, a riprendere a lavorare sui concetti, facendo quello che Hegel chiamava il lavoro del concetto.

Parto dalla difficoltà evidente di analizzare concettualmente un'esperienza, e quando parlo di una dimensione interpretativa la nomino come clinica nel senso che non basta fare o raccontare, fare e narrare, occorre poter interpretare da un punto di vista concettuale.

Ancora una volta salvare un giovane vuol dire farlo pensare sulla propria esperienza agita, sull'esperienza che ha avuto carattere di un'espressione di sé attraverso delle competenze di tipo performativo.

Allora questa terza istanza si propone come istanza di rielaborazione sul piano affettivo e sul piano concettuale. Ora, come suggestione semplicemente euristica, se io dovessi pensare ad una pratica che contemporaneamente esibisce una dimensione espressiva, una performativa ed una clinica-interpretativa di teoria della propria esperienza ma anche di esplorazione di secondo livello della propria esperienza, se dovessi pensare ad una pratica allo stesso tempo espressiva, performativa e interpretativa, non posso che pensare al teatro.

Propongo allora la metafora teatrale come elemento di richiamo - non sto dicendo di fare il teatro nei Cag - come modello che restituisca in maniera non riduttiva, la complessità del lavoro pedagogico.

Se il lavoro pedagogico oggi si riduce a dare ferocemente contenuti, come si tenta di farlo, spesso inutilmente, nella scuola, e dall'altra parte a dare consolazioni di tipo narratologico,

noi non abbiamo la struttura dell'esperienza educativa e soprattutto non abbiamo lo statuto professionale dell'educatore che è poi l'altra cosa che ci può salvare come educatori.

Perché è vero che facciamo gli educatori per salvarci l'osso del collo, ma è vero che dobbiamo essere orgogliosi di far valere un nostro statuto professionale, che dobbiamo declinare professionalmente il nostro impegno appassionato.

E' possibile che tutto ciò non consenta di fuoriuscire da quello scenario di tramonto dell'educazione, ma è l'unica pista percorribile; forse poi scopriremo che lo stesso tramonto dell'educazione contiene aspetti positivi, perché questa sfida per cui non esistono più proposte coerenti e organiche, esaustive e compatte di tipo pedagogico, noi la dobbiamo raccogliere.

Fuori dal centro: la necessità di un luogo di supervisione pedagogica

Ma abbiamo bisogno di un luogo e di un tempo dove rielaborare questa esperienza di frantumazione, differenziazione e discontinuità; non possiamo illuderci di proporre un progetto che ricomponga un assetto compatto.

Questa sfida, a mio avviso, chiede di appassionarsi nuovamente alla concretezza dell'esperienza educativa dopo l'esaurimento dei modelli tradizionali e dopo aver sperimentato la vanità di forme poetico-consolatorie in campo educativo.

Tutto questo chiede percorsi di supervisione pedagogica. Mi rendo conto che il termine supervisione possa risultare irritante, facendo pensare a qualcuno sopra di me che mi osserva in una sorta di condizione asimmetrica. Si può ricorrere ad altri termini, come alla nozione di consulenza, dopodiché io apprezzo ancora la parola supervisione perché indica la comune appartenenza ad uno statuto professionale condiviso, perché il termine supervisione indica il fatto che tu ed io ci riconosciamo come colleghi all'interno di un certo campo professionale.

Ora, la questione è che invece gli educatori vanno a farsi fare la supervisione dagli psicologi; in questo caso il termine supervisione non funziona perché invece in ambito psicologico la supervisione implica che tu, novizio, vieni da me esperto, e dal momento che vieni da me esperto io ti riconosco come potenzialmente pari a me e appartenente al mio stesso campo professionale. Allora o non si parla di supervisione o si parla di una supervisione pedagogica per l'educatore, laddove il pedagogista, e per me, il pedagogista clinico della formazione, riconosce l'educatore e si fa riconoscere dall'educatore come appartenente allo stesso campo professionale. Un percorso di elaborazione di secondo livello deve accompagnare l'educatore in quanto professionista che agisce processi organizzativi, processi di progettazione di creatività pedagogica.

Noi abbiamo molto suonato la gran cassa sulla creatività, tanto che oggi si incontrano persone che alla domanda "che mestieri fa?" ti rispondono, "piacere, io faccio il creativo..", abbiamo posto grande enfasi sull'educazione alla creatività e attraverso la creatività, ma ciò che riguarda specificamente il pedagogista è la sua creatività professionale pedagogica.

Questo non nel senso di mettere in secondo piano l'aspetto tecnico, ma nel senso che proprio su base tecnica l'educatore, che poi per me è e deve essere un pedagogista, è colui che esprime una creatività pedagogica, che crea forme di esperienza in cui può avvenire quell'espressione di sé performativamente sostenuta di cui parlavo prima.

L'educatore è creativo, è coinvolto in un lavoro di progettazione, nell'utilizzo di metodologie, allestisce campi d'esperienza, agisce situazioni concrete ed è agito dai propri coinvolgimenti emotivi ed affettivi, orienta tutto questo verso un campo d'interpretazione insieme ai ragazzi, ma al tempo stesso ha bisogno di un momento in cui poter riprendere

in mano la propria esperienza, non solo raccontandola, ma pensandola, teorizzandola, dopo averla agita e dopo esserne stato agito.

Chiamare questo momento supervisione mi piace se si aggiunge che si tratta di una supervisione pedagogica, perché questo aggiunge l'idea di appartenenza e riconoscimento professionale reciproco; se la nozione di supervisione viene vissuta in senso troppo analogico con il mondo psicologico, evocando sensi d'inferiorità e disagi, la si chiami in qualunque altro modo: quello che conta è che la professionalità degli educatori sia sostenuta da discorsi di riflessione di secondo livello.

Concluderei con questa richiesta:

se i ragazzi si salvano potendo esprimere, potendo produrre forme espressive e potendo dominare pratiche e competenze, l'educatore si salva se accede ad un discorso di secondo livello, se non si limita a dire slogan, ad enunciare obiettivi, a raccontare cose, ma se si disloca in una posizione di tipo critico.

Noi oggi siamo abituati a mettere tutto in discussione, siamo spregiudicati su tutto, anticonformisti su tutto, ma su una cosa non riesce a fare un discorso critico: sulla scuola e sull'educazione.

Quando si parla di scuola e di educazione noi non siamo portati a problematizzare i nostri modelli; noi siamo pronti, attraverso l'educazione, a criticare tutto, ma provate a vedere i discorsi che vengono fatti sull'educazione dei giovani: sono i meno problematici che si possa immaginare.

Capisco che l'educatore quando agisce non possa essere in una condizione di problematizzazione continua, ma che abbia un suo spazio dove problematizzare la sua esperienza, in cui prendere le distanze dai modelli correnti, questa mi sembra un'esigenza ineludibile.

Allora fuori dal centro per me è la metafora di questa dislocazione: l'educatore deve andare fuori dal centro.

In conclusione: c'è il Centro di aggregazione giovanile perché non c'è più nessun altro centro educativo, siamo tutti s-centrati, non c'è più il milieu familiare e sociale, non ci sono più centri, punti che permettano di accentrare proposte pedagogiche, e siccome non ci sono più questi centri occorre che ci sia il Centro di Aggregazione, ma poi occorre che gli educatori vadano fuori dal Centro per ritornare nel loro centro e per continuare a sostenere, per quanto possibile, pratiche di espressione, di acquisizione di competenze che diano ai ragazzi un'immagine di adeguatezza nel proprio modo di agire e di essere.