

Towards shared meanings. The co-construction of the educational pact as an inclusive process: a field experience

Verso significati condivisi. La co-costruzione del patto educativo come processo inclusivo: una esperienza di campo

Vincenzo Salerno^a, Stefano Pegorin^b

^a *Istituto Universitario Salesiano Venezia*, v.salerno@iusve.it

^b *Associazione La Viarte ODV*, stefano.pegorin@laviarteonlus.it

Abstract

Produced by the intervention of the social service, by decree of a court, entry into a residential community for minors is a traumatic event in the life of a boy. The community itself is a pre-established system, made up of rules and spaces, established times and activities, and of intense relationships with professionals. None of this is the result of a decision, of a participation, of a subjectification on the part, first of all, of the subject of education who is the boy himself. The institutional task risks being limited to protection rather than triggering a path of inclusion and development: paradoxically, the time and space of socio-educational intervention can become an experience of deeper exclusion and stagnation. What educational conditions, therefore, can initiate and help processes of effective inclusion? The article proposes a specific pedagogical tool, the educational pact as an educational experience of subjectivation and inclusion of the child.

Keywords: educational pact; subjectification; inclusion; Foucault; Bruner.

Sintesi

Prodotto dall'intervento del servizio sociale, per decreto di un tribunale, l'*ingresso* in una comunità residenziale per minori è un evento traumatico nella vita di un ragazzo – inteso come segmento sociale costituito da maschi di età 11–21. La comunità stessa è un sistema precostituito, fatta di regole e spazi, tempi e attività stabilite, e di rapporti intensi con professionisti. Niente di tutto questo è l'esito di una *decisione*, di una *partecipazione*, di una *soggettivazione* da parte, innanzitutto, del soggetto dell'educazione che è il ragazzo stesso. Il compito istituzionale rischia di limitarsi alla protezione piuttosto che innescare un percorso di inclusione e di sviluppo: *paradossalmente* il tempo e lo spazio dell'intervento socio-educativo possono diventare un'esperienza di più profonda esclusione e stagnazione. Quali condizioni educative dunque possono avviare e aiutare processi di effettiva inclusione? L'articolo propone uno strumento pedagogico specifico, il *patto educativo* come esperienza educativa di soggettivazione e inclusione del ragazzo.

Parole chiave: patto educativo; soggettivazione; inclusione; Foucault; Bruner.

1. Introduzione

La presente proposta è maturata all'interno di uno specifico ambiente educativo, *La Viarte*, un centro sia residenziale che diurno per maschi preadolescenti, adolescenti e giovani di età compresa tra gli 11 e i 21 anni, con problemi di devianza e disagio psicosociale e di esordi psichiatrici lievi. A una prima verifica, tale proposta sembra poter essere fruttuosamente estesa anche ad altri contesti in co-educazione, in particolare agli ambiti scolastico, formativo e familiare. L'obiettivo di questo articolo è quello di individuare un modello teorico di inclusione che vede nel dialogo di costruzione e manutenzione dello strumento patto educativo una pratica strategica. In particolare, ci guideranno in questo percorso i contributi importantissimi di Jerome Bruner, studioso impegnato per molto tempo sul fronte dell'educazione e di Michel Foucault, il quale, pur non essendo un pedagogista, è comunque un autore dagli innumerevoli spunti pedagogici. Il lavoro si suddivide in almeno tre tappe, che sono articolate in questo modo:

- l'inizio di un'analisi interna sulle pratiche educative in atto a La Viarte, volta a coglierne gli aspetti comunitari di lavoro condiviso e la centralità della narrazione;
- l'allargamento dello sguardo rispetto a tali pratiche educative, grazie all'inserimento in una più ampia cornice di lettura pedagogica, in cui vedremo La Viarte come un "dispositivo educativo" nel quale operano diversi livelli di azione;
- infine, andremo al cuore della proposta formativa comunitaria, ovvero la creazione e la formulazione del patto educativo personalizzato, centro di sintesi e di rilancio delle narrazioni educative e dei diversi ambiti del dispositivo educativo.

2. La narrazione, tra cultura e comunità: il contributo pedagogico di J. Bruner

L'ingresso in una comunità residenziale per minori è un evento 'traumatico' nella vita di un minore, prodotto dall'intervento del servizio sociale per decreto di un tribunale: la vita familiare e amicale viene segnata da meccanismi spesso soltanto subiti, ma che incidono prepotentemente nella visione del mondo del minore (Bertolini & Caronia, 2016). C'è poi un sistema preconstituito e un'organizzazione interna alla struttura che si presentano come una sponda dura, fatta di regole, spazi in cui è permesso accedere e spazi preclusi, tempi e attività calendarizzate, rapporti con operatori professionisti (Barone, 2001). Tuttavia, l'ingresso in una struttura residenziale è anche un'esperienza di incontro vivo con una comunità di persone, con altri minori ed educatori, i quali fanno della *pratica educativa* il perno della convivenza. Niente di tutto questo però è l'esito di una *decisione*, di una *partecipazione*, di una *soggettivazione* da parte, innanzitutto, del soggetto dell'educazione che è il minore stesso. Gli adolescenti che arrivano in una comunità residenziale hanno ognuno qualche forma di esclusione: pagano una vita spesso fatta di svantaggi e disagi di diverso tipo (Barone, 2019b). Il compito istituzionale frequentemente incarica la comunità di contenimento prima di includere e poi di innescare lo sviluppo educativo. Eppure, *paradossalmente* il tempo e lo spazio dell'intervento socio-educativo possono rivelarsi un tempo e uno spazio di ulteriore esclusione. A certe condizioni però, a partire da questo incontro, possono dipanarsi, l'una dopo l'altra, le diverse dimensioni di un'organizzazione complessa e innovativa. E questo accade quando, superando l'oggettivismo e il riduzionismo, una comunità di educatori riconosce il valore dei processi di costruzione di significati condivisi, li inventa e li attua *con in minori*, e ne sperimenta, in questo modo, tutto il loro spessore educativo.

2.1. Il rischio dell'incontro

Non è solo il minore a *incontrare* o a *scontrarsi*, per la prima volta, con la realtà della comunità, ma sono anche i membri che lì già abitano o operano ad avvicinarsi, con cautela e timore, o con curiosità e prossimità, al nuovo arrivato e alla sua storia. Una persona, sia esso un ragazzo o un adulto, di fronte alla novità di un'esperienza o di un volto, può provare la sensazione di essere "sperduta" o "senza difese". Eppure, come amava affermare il filosofo Pietro Barcellona, nessun incontro è possibile se non si fa esperienza di *disarmo*, cioè "l'abbandono di tutti i pregiudizi in base ai quali 'ci difendiamo' da noi stessi e dagli altri" (2011b, p. 152). Ognuno di noi è ben armato di difese caratteriali e psichiche, costruite nel tempo per preservare parti importanti di noi o per evitare la fatica del cambiamento.

Consegnarsi disarmati a una persona o a un'esperienza significa invece lasciarsi ferire, correre il rischio dell'incontro con l'*altro*: "L'incontro, infatti, è imprevisto, è un evento, è l'improvviso sconfinamento di sé dentro l'altro che si ha di fronte, è l'immediata risposta positiva a una disponibilità, nella gratuità assoluta, è la comunicazione della psiche: riuscire a pensare i pensieri dell'altro, pensare l'altro come una parte di sé, ripercorrere quello che si ha dentro" (Barcellona, 2011a, p. 144).

L'incontro personale mediato dal dialogo è il fondamento, la strutturazione progressiva del rapporto è il ritmo della costruzione della comunità educante. Ci sono tempi, spazi, ruoli, pratiche; c'è una storia condivisa, storie personali, consuetudini, rituali, regole scritte e non scritte. Non si può improvvisare un'entrata in scena senza mettersi in discussione.

Rischiare l'incontro significa anche, inevitabilmente, errare. È facile sbagliare in una comunità educativa, più che in altri ambienti di lavoro: ogni persona educa (o *diseduca*) semplicemente con la presenza o l'assenza, le parole e i gesti. La parola è il mezzo che fa da cuscinetto, permette un impatto meno difficile con la realtà, spesso piuttosto ruvida, di un gruppo di preadolescenti o adolescenti che vive lontano dalla propria famiglia d'origine. Tutto ciò avviene in un contesto di informalità quotidiana segnata da una routine, da degli spazi e dei tempi, ben determinati e scanditi. La parola e il racconto intervengono allora a ogni momento a motivare, ribadire, rinforzare una determinata pratica o la teoria che la sostiene. I significati sono cristallizzati in strutture materiali e animano pratiche educative e scelte: esiste un "patrimonio" materiale e immateriale che è portatore di senso, necessario da conoscere e rispettare. Tuttavia, se è vero che, come abbiamo detto, in un'opera educativa è facile sbagliare, è vero anche che essa nasce per accogliere le persone con le loro imperfezioni, spesso le sofferenze e i traumi; cioè per condurle alla crescita progressiva e alla guarigione, se questa è possibile. Non solo per i minori. Vale per tutti. Attraverso la parola il possibile diventa realtà.

2.2. La centralità della relazione

L'accoglienza di tanti racconti, tutti diversi, è il segreto per entrare realmente in contatto con le persone e un'opera educativa. È questa una *conditio sine qua non* per *andare al di là dell'informazione data* (Bruner, 2006). Ascoltare il racconto di come e perché un utente minore sia stato accolto o sia uscito; di come un educatore sia cambiato nel corso degli anni; di alcuni fatti più rilevanti che hanno segnato la storia della comunità; di come le idee e i progetti abbiano orientato o bloccato i passi della crescita; osservare *dal vivo* come avvengono i richiami degli educatori ai "ragazzi", o le proposte per esperienze di crescita, o l'incoraggiamento nei momenti di scoraggiamento: tutto ciò fa capire quanto le categorie del "meccanico" e dell' "oggettivo" siano inadeguate a comprendere ciò che stiamo

indagando (Bertolini, 2005). Sono le narrazioni, unite alle tracce di storia che lasciamo di mese in mese, la vera cinghia di trasmissione. E le persone sono il vero tesoro di ogni opera educativa. In altre parole, sono i ragazzi, le loro storie, i loro bisogni e i loro desideri, mediati da gesti e parole, a essere la bussola che indica la direzione del cammino educativo. Come sostengono Bertolini e Caronia (2016), “ragazzi difficili”, ma pur sempre ragazzi.

Il lavoro educativo è costituito dalle relazioni. Esso gioca la sua significatività sulla qualità di tali rapporti: ricchezza e fragilità, perciò, convivono insieme. Le valutazioni, le prese in carico, le diagnosi, la prosecuzione dei progetti educativi hanno indubbiamente dei vincoli scientifici, giuridici e procedurali (Barone et al., 2019a). Tuttavia, la vera lezione di Bruner ci invita a non nascondersi che ogni vincolo è generato da un approccio soggettivo maturato in una cultura specifica (Bruner, 2019). Due esempi, tra i molti possibili: la differenza di trattamento nei singoli “casi socialmente rilevanti” non è semplicemente l’esito di una procedura di valutazione oggettiva, ma va ricondotta – senza timore – a ciò che si muove nel cuore di un operatore sociale – cresciuto in una determinata cultura – di fronte a una situazione di disagio. I vincoli procedurali, ovviamente, esistono, ma non esauriscono i termini dell’indagine. Un secondo esempio: l’ingresso o l’uscita di un preadolescente o adolescente, o la progettazione più o meno ardita della proposta educativa per lui sono questioni squisitamente soggettive e culturali. Sono l’esito di una *costruzione narrativa* vera e propria.

Come Bruner (2006) scriveva riguardo ai processi in aula di tribunale, anche qui i “precedenti” possono assumere diversi ruoli: dissuadere da una scelta (“anche con X non ha funzionato”), rinforzare un desiderio (“vorrei che succedesse la stessa cosa che è successa a Y”), cogliere un aspetto educativamente significativo, ma latente (“ho paura che succeda come con Z, ci sono le stesse dinamiche”). Prendere coscienza di questa dinamica è indispensabile per non fissarsi su formule “eternamente valide”, e invece rimanere flessibili e aperti al cambiamento: per esempio l’arrivo di un singolo ragazzo – maschio – o la sostituzione temporanea di un educatore può comportare cambiamenti tali da stravolgere il volto della comunità educativa in pochi giorni.

2.3. La comunità

Nel lavoro educativo i solisti possono avere la loro parte, ma non sono la garanzia sufficiente alla qualità del sistema. Ciò che riteniamo indispensabile è la costruzione condivisa di significati (Bruner, 2019). A questo scopo, gli organi di lavoro privilegiati sono le équipes educative. La vita di una comunità residenziale, ogni settimana, è scandita dal ritrovo dell’équipe educativa che coordina e monitora l’andamento della struttura, progettando gli interventi che gli educatori ritengono opportuni. Tuttavia, all’interno delle riunioni di équipe, le narrazioni si confrontano, si scontrano, si plasmano l’una con l’altra; ogni operatore è felicemente *costretto* a uscire dal proprio guscio e rifarsi a un cammino di alleanza condivisa per la crescita *buona* dei minori. E anche se i conflitti, le difficoltà e le incomprensioni esistono e talvolta rimangono, la forza dei significati condivisi riesce comunque a smussare gli spigoli e a tenere insieme le persone, imprimendo una direzione il più possibile unitaria al percorso di crescita dell’opera educativa e soprattutto dell’utenza.

Sono le narrazioni che si articolano e si sviluppano nelle riunioni di équipe, che permettono di strutturare una progettazione pedagogica ed educativa condivisa, la quale, a sua volta, come in un circolo, anima l’immaginario dei professionisti e riordina le loro narrazioni di senso. In questo modo, lo sguardo puntato in avanti permette di costruire, pezzo dopo pezzo, il sentiero del percorso. La vita di un preadolescente o adolescente muta continuamente, specie nell’adolescenza (Barone, 2019b; Pietropolli Charmet, 2008). La

turbolenza dei desideri e delle modalità per realizzarli rende talvolta spinosa la mediazione tra comunità educativa, famiglia d'origine, servizi sociali e operatori specialistici. Tuttavia, la condivisione dei racconti su ciò che *potrà essere* permette di trasformare in realtà quello che sembrerebbe impossibile: più paia di occhi vedono meglio che uno solo. I cambiamenti nelle realtà che si occupano di educazione sono all'ordine del giorno e, soprattutto, sotto gli occhi di tutti: guadagnare qualche autonomia nella conduzione della vita quotidiana; comunicare con le persone superando i conflitti; acquisire competenze sociali e lavorative; accogliere e gestire i peggioramenti, le tempeste della crescita; maturare il coraggio di una decisione. "Fare alleanza" tra gli educatori significa, allora, condividere ciò che ciascuno vede dalla sua postura abituale e fare corpo, gli uni con gli altri, per procedere nella direzione di ciò che spesso sembra *impossibile*.

3. Attraversare l'educazione con Foucault

Come abbiamo visto in Bruner, la cultura ha un ruolo di prim'ordine nel processo educativo, specie in riferimento ai significati e alle narrazioni condivise che la plasmano. L'equipaggiamento innato che struttura il nostro essere al mondo, di cui il linguaggio è la punta di diamante e la narrazione la forma di conoscenza, ci permette di costruire significati condivisi e di essere da essi spinti e sostenuti. Tutto ciò è anche evidente, per esempio, nelle pratiche educative che un'équipe adotta. In una sorta di lunga parentesi, ci permettiamo di intrecciare gli spunti bruneriani al vasto lavoro filosofico e storico di Michel Foucault, al fine di guadagnare una visuale più ampia. Senza entrare nel merito di una voluminosa e complessa produzione di pensiero, ci limitiamo ad accennare a una lettura di grande qualità proposta dal gruppo di studio di Milano Bicocca (A. Mariani, J. Orsenigo, P.A. Barone, C. Palmieri, R. Massa), che in sei anni ha già avuto ben sei edizioni: in essa, gli autori raccolgono gli spunti esplicitamente legati alla pedagogia rintracciabili nel percorso intellettuale del filosofo francese (Cappa et al., 2016).

3.1. Il dispositivo educativo

Partiamo innanzitutto da una domanda: l'educazione, oltre che come parte di un processo di costruzione di significati condivisi, può essere pensata come un dispositivo? La domanda attraversa il libro *Foucault educatore* curato da Francesco Cappa, e provoca molto la riflessione che andiamo costruendo. Sono sufficienti dei discorsi, delle narrazioni per educare i "ragazzi" (Bertolini & Caronia, 2016) o stiamo parlando di un sistema ben più complesso e sfaccettato, all'interno del quale le narrazioni hanno un ruolo di prim'ordine? Ci chiediamo se sia sufficiente parlare, scrivere, formare le persone nella direzione della cura educativa, intesa quest'ultima come "qualcosa – una pratica, sicuramente molto di più di una relazione – che ha a che fare con il rapporto che noi abbiamo con la nostra esistenza, con il nostro poter essere quegli uomini e quelle donne che possiamo essere solo a partire da ciò che già siamo; con il nostro poter divenire questi soggetti, e non altri" (Cappa et al., 2016, p. 178).

Oppure, dall'altra parte, ci domandiamo se l'educazione abbia bisogno di una rete più ampia per ottenere il suo principale obiettivo e costruire così una cultura educativa. Prima di procedere, mettiamo al riparo la progressione del ragionamento da due errori: 1) usare i termini di Foucault senza conoscerli nei loro numerosi risvolti; 2) cogliere le sue idee come dei semplici contenuti aggiuntivi o abbellimenti decorativi. Per evitare il primo errore, ci rifacciamo alla lucida spiegazione del termine dispositivo riportata da Giorgio Agamben

nel suo testo *Che cos'è un dispositivo*: “Ciò che io cerco di individuare con questo nome è, innanzitutto, un insieme assolutamente eterogeneo che implica discorsi, istituzioni, strutture architettoniche, decisioni regolative, leggi, misure amministrative, enunciati scientifici, proposizioni filosofiche, morali e filantropiche, in breve: tanto del detto che del non-detto, ecco gli elementi del dispositivo. Il dispositivo è la rete che si stabilisce fra questi elementi” (2006, p. 9).

In questo caso, seguendo le intuizioni del gruppo di ricerca di Milano Bicocca, possiamo affermare che pensare la formazione come dispositivo significa non ridurla a “discorso del buon senso, a sincretismo disciplinare, ad un sociologismo psicologizzato o psicoanalizzato; e nemmeno, in una prospettiva solo superficialmente à la Foucault, ridurre la formazione alla collettazione degli effetti di una rete disciplinare di saperi e poteri, più o meno identificabili e rappresentabili o di un Panopticon rovesciato dalla realtà dei mass media contemporanei. [...] Si tratta di capire come possiamo interagire strategicamente e tatticamente con le forme e le positività che vanno differenziandosi nell'esistenza intorno e attraverso di noi” (Cappa et al., 2016, p. 18).

Per evitare il secondo errore, invece, ci proponiamo di cogliere le sollecitazioni di Foucault-educatore in modo da “cercare e di estrarre dal mondo ‘qualcosa’ che possa animare l'esperienza che si fa del mondo, di mostrare da una prospettiva latente l'esperienza già fatta, come una scheggia di ‘reale’ che nel mondo si manifesta” (Cappa et al., 2016, p. 9). Ovvero, l'accostamento del discorso pedagogico a quello foucaultiano va utilizzato in quanto provocazione al lavoro che andiamo svolgendo, non in quanto dottrina che suffraghi una qualche idea preconcepita. È risaputa l'allergia dell'autore francese a essere “etichettato” in base a una determinata lettura dei suoi scritti o a un determinato ambito del sapere come “esperto del settore”.

3.2. Il dispositivo come “macchina pedagogica”

Pensare l'educazione come un dispositivo non significa quindi, primariamente, guadagnare una prospettiva ottimistica su quanto l'atto educativo possa fare in ordine alla crescita delle persone. Forse è vero proprio il contrario. Come già in precedenza evidenziato, se seguiamo l'insegnamento di Foucault, l'educazione letta sotto le lenti del dispositivo è una grande macchina pedagogica, una “azione anonima di un governo che segmenta, organizza, gestisce, in una parola ‘produce’ il vivente” (Cappa et al., 2016, p. 27). Il termine dispositivo ha al suo interno la parola positivo, con la quale il filosofo di Poitiers intende l'insieme delle istituzioni, dei processi di soggettivazione e delle regole in cui si concretizzano le relazioni di potere in una determinata cultura. Chi educa in qualche modo dispone dell'educando, e gli conferisce una determinata forma.

La funzione “normalizzante” delle pratiche educative non lascia al riparo nessuno: ogni istituzione pubblica o privata, sanitaria, giudiziaria o amministrativa che sia (ciò che oggi chiamiamo il Terzo Settore) nasconde un innegabile “lato oscuro” della medaglia: se da una parte tali istituzioni sono dedite alla cura delle persone, dall'altra tengono tra le mani il comando di una potente morsa costrittiva dalla quale è assolutamente difficile svincolarsi. Tale potere non è moralisticamente etichettabile come “buono” o “cattivo”, ma gioca la sua credibilità su ogni singola decisione, prescrizione, architettura o progetto. A pioggia, la responsabilità decisionale e di azione di questo potere cade su chi esercita il mestiere in prima linea con i minori. La frase sintetica che i minori ripetono, politicamente scorretta e in versione edulcorata ma dagli innegabili risvolti realistici, perlomeno per loro, è: “sono costretto a stare in comunità”. Per progettare percorsi educativi sarà perciò necessario

mantenere una tensione continua rispetto ai tentativi di “normalizzazione” che, volente o nolente, ogni istituzione porta a costruire nel tempo.

3.3. Il dispositivo come “cura di sé”

Ogni dispositivo, secondo Foucault, dipende da un’urgenza e mette in atto una strategia. Ne *La storia della follia*, per esempio, egli indaga le modalità attraverso le quali, nelle diverse epoche, le società hanno risposto alla problematica delle persone “eccentriche”, “anormali”, “folli”: dall’esclusione sociale all’internamento negli istituti pensati per loro, fino all’attuale riconfigurazione in diverse forme di etichettamento e di esclusione sociale, o di cura e di custodia (Foucault, 1998; 2017). Foucault intende portare alla luce le dinamiche latenti dei dispositivi in atto nella sua epoca: l’urgenza alla quale essi rispondono e la strategia che essi utilizzano. Con le due mani dell’archeologia e della genealogia egli intende smascherare le forme di *cura inautentica* che il potere utilizza allo scopo di assoggettare i singoli; la filosofia di Foucault si propone come possibilità di riscatto e di liberazione attraverso la cura di sé (Foucault, 2001).

Il dispositivo educativo, colto in quest’ottica, nasce come forma di “cura autentica” per la crescita umana che si esplicita nella “cura di sé” (Cappa et al., 2016). L’urgenza alla quale esso risponde è l’assoluta indigenza che caratterizza l’ingresso nel mondo del piccolo d’uomo; la *strategia* che il dispositivo educativo adotta è una gamma multiforme di interventi, di possibilità, di strutture, di modalità che rendano possibile la fioritura piena dell’umano. Un simile dispositivo è quanto di più necessario e quanto di più delicato esista al mondo: come la storia occidentale del Novecento ci ha insegnato, esso può scivolare da un momento all’altro in una forma di normalizzazione costringitiva, di assoggettamento nascosto, insidioso e perverso. Mentre la società si prende cura di tutti e di ciascuno attraverso le sue innumerevoli membra esecutive (istituzioni pubbliche, leggi, ordinanze, spazi e attrezzature, etc.), chi si dedica all’educazione agisce con l’intento di far sì che l’armonia degli interventi miri al bene del singolo e della società, piuttosto che a una logica di potere anonimo e nascosto.

3.4. L’educazione come pratica comunitaria

Se quindi l’educazione è pensabile come dispositivo, essa si presenterà sempre *complessa e stratificata, multiforme e dinamica*. Qualora un’istituzione si prenda a carico l’educazione, dovrà fare continuamente i conti con il fatto che, per usare un’immagine diretta, poggia le sue fondamenta su un vulcano in eruzione continua. Essa decide di ospitare nel suo grembo vite *in fieri*, esigenze mutevoli, scossoni continui. Dovrà fare delle sue pratiche dei mezzi da riprogettare in corso d’opera, delle sue teorie la forza motivazionale per non stancarsi di cambiare. Come diceva Foucault, “la pratica è un insieme d’elementi di passaggio da un punto teorico ad un altro, e la teoria il passaggio da una pratica all’altra” (Cappa et al., 2016, p. 22): ciò vale in massima misura nell’educazione. Ecco perché la prospettiva comunitaria non solo è auspicabile, ma assolutamente necessaria: una cultura educativa non poggia sul lavoro di un singolo.

L’accoglienza critica di diversi contributi, l’elaborazione di progetti comuni salva il processo dalla parzialità e dell’arbitrarietà; compone le idee diverse in un quadro più ampio, smussando alcune rigidità che impediscono al lavoro comunitario di progredire; smaschera gli interessi di parte, le divisioni, le fazioni, le invidie e le gelosie; conferisce valore all’apporto di tutti, per quanto semplice e limitato esso sia. Il dispositivo educativo possiede

in sé le virtualità per potersi rigenerare, per vigilare sul suo stesso operato e lasciarsi provocare dal cambiamento.

3.5. Foucault con Bruner: una *chance* per la pedagogia

In definitiva, se Bruner ci insegna che l'impronta culturale è determinante in ordine alla crescita del singolo (così come la costruzione dei significati condivisi e delle narrazioni), Foucault ci allarga lo sguardo: da una parte, lasciandoci in eredità una buona dose di disincanto riguardo alle dinamiche di assoggettamento con le quali il potere agisce nella storia; dall'altra, facendo costante riferimento all'eterogeneità dei canali, dei livelli, degli strumenti sui quali l'educazione può e deve far leva.

Nel caso dell'opera *La Viarte*, ciò si traduce in una constatazione semplice e sintetica: se si parla di educazione e di formazione di ragazzi – cioè preadolescenti, adolescenti e giovani maschi di età compresa tra 11 e 21 anni – che affrontano situazioni di disagio, lo sforzo di ragionamento critico, di progettazione, di pratica e di verifica dovrà essere più che mai attento alle dinamiche remote e prossime che conducono un "ragazzo" a varcare i cancelli della struttura; lo sforzo di ripensamento dovrà essere costante; lo sguardo e l'afflato comunitario instancabile. Il ragazzo dovrà trovare qualcosa di solido e nutriente per la sua vita; ambienti e strumenti adatti alle sue numerose esigenze; persone significative e motivate capaci di entrare in dialogo e creare un patto di alleanza per la sua crescita.

4. Il patto educativo personale: strumento dell'alleanza inclusiva

Il *patto educativo personale* è lo strumento privilegiato che ogni équipe educativa operante a *La Viarte* utilizza per mediare gli interventi, progettare e regolare le pratiche educative, affrontare i conflitti e le loro conseguenze, tentare di superare i momenti di difficoltà in chiave di crescita educativa.

4.1. Che cos'è un patto educativo personale?

Si parla di *patto educativo*: questi termini richiamano un'alleanza, una forma di convivenza pacifica basata su un interscambio di significati regolato nella direzione della cura. Non si parla primariamente della fiducia tra persona e persona (quella matura molto lentamente nel corso del tempo e a seconda della qualità dell'investimento personale), quanto di un punto d'appoggio fondamentale che rende chiare le dinamiche educative all'interno dell'opera. Tutti gli attori in scena, in qualche modo, sottoscrivono un patto: il minore o l'adulto che entrano nelle comunità integrate; l'educatore che viene assunto come membro della comunità: la cuoca, il manutentore, la segretaria. Con il termine *personale*, inoltre, intendiamo sottolineare la presenza di sfumature individuali attraverso le quali ogni persona coinvolta può avere un riscontro riguardo ai suoi diritti e alle sue responsabilità. Il patto raccoglie in forma sintetica il coro di narrazioni che sono pervenute al gruppo di coordinamento riguardo alla vita del singolo, le integra a quelle *in corso d'opera*, ne accoglie di nuove, rivede e corregge mese dopo mese il percorso educativo.

L'ingresso di un ragazzo (e di qualsiasi altra persona) nella struttura segna l'inizio di un percorso di conoscenza che, a mano a mano, aggiunge elementi e motivi di confronto e approfondimento. Tutte le novità confluiscono, grazie al lavoro concorde degli educatori (o talvolta come conseguenza di inevitabili imprevisti), nella compilazione progressiva di

un *portfolio* che contiene alcuni dati fondamentali per la strutturazione del rapporto educativo con gli operatori. Tale fascicolo è un supporto fisico che contiene:

- a. una breve ricostruzione del percorso di vita del giovane prima di accedere alla comunità educativa. Nel caso delle comunità integrate, si parla di materiale sensibile e ufficialmente trasmesso da parte dei servizi sociali per avere una sufficiente conoscenza della situazione reale del ragazzo preso in carico. A questo livello è interessante notare due cose. Anzitutto l'esistenza di un ampio scarto tra la percezione del Sé da parte del minore e la narrazione che il servizio sociale, piuttosto che il servizio di neuropsichiatria infantile (NPI), riportano di lui. Se da una parte questo è ovvio, dall'altra colpisce quanto le due o più versioni della stessa biografia possano segnare anche indelebilmente il percorso futuro. In secondo luogo: l'importanza di un approccio sistemico e integrato allo studio del singolo ragazzo; Bruner (20192), riportando i risultati del suo studio sulle autobiografie, intuì l'importanza di questo sguardo incrociato per la costruzione di una storia attendibile riguardo alla vicenda di una persona;
- b. una sintesi di come, nel primo periodo vissuto in comunità, l'équipe educativa percepisce il ragazzo nella vita quotidiana da diversi punti di vista. Caratteristiche basilari, tratti salienti, situazione di vita, autonomia e capacità decisionale, etc;
- c. uno schema sintetico in forma di regolamento che aiuti la "gestione ordinaria" dei meriti e dei demeriti educativi e disciplinari; lasci traccia dei passi in avanti e delle cadute; orienti e sostenga i buoni intenti; garantisca la trasparenza dei progetti e delle decisioni maturate riguardo al progetto di vita del ragazzo;
- d. una proiezione in avanti in forma di progetto sia a breve sia a medio/lungo termine che delinea un percorso possibile di crescita, delle tappe di maturazione desiderate, delle possibilità che si spalancheranno in futuro.

4.2. Con Bruner: il patto come fabbrica di storie

Forti degli spunti di Bruner, abbiamo imparato a riconoscere il valore costruttivo delle narrazioni e dei significati condivisi. Il patto educativo personale, sotto questa luce, appare in tutta la sua forza *performativa*: quando un'équipe educativa redige il patto nelle sue varie parti, lo discute insieme al ragazzo, lo scandaglia e lo modifica insieme con lui. Questo lavoro concorre alla costruzione progressiva di una narrazione educativa condivisa che permetta al ragazzo di rileggere la sua vicenda, di costruire una visione più definita del sé, di diventare maggiormente autonomo e disposto a prendere in mano la sua esistenza. Il patto educativo diventa una vera e propria "fabbrica di storie" (Bruner, 2006).

Le caratteristiche generali della forma narrativa ci orientano a comprendere l'importanza dello strumento: sequenzialità, intreccio tra ordinario e straordinario, rapporto tra finzione e realtà, flessibilità. In primo luogo, in ogni narrazione la *sequenzialità* degli eventi della vita non rimane in balia dell'iniziativa (per quanto geniale) di un singolo narratore, né alla sconnessione e alla frammentarietà di tanti sguardi sul ragazzo, né alle decisioni (talvolta inconsapevoli e disperate) del giovane stesso. Lo "spazio di dialogo" creato dal patto educativo permette alla parola di dare un senso, di mettere una cornice, di imprimere una direzione di sviluppo o di uscita da esperienze di vita spesso drammatiche e incomprensibili. Le proteste, i cambiamenti, gli entusiasmi, le battute d'arresto plasmano colpo su colpo la pagina del patto, che può ambire a diventare la bozza martire di un progetto di vita "finalmente" sensata. Questa espressione non intende prestare il fianco a una lettura "romantica" dell'esperienza drammatica di ragazzi che vivono situazioni di disagio, quanto riconoscere il valore di un processo antropologico fondamentale: Bruner

insegna che l'attribuzione di senso al reale attraverso il linguaggio rappresenta già per il bambino una tappa basilare della crescita: "Il bambino piccolo sembra non solo negoziare il senso nei suoi scambi con gli altri, ma anche trasferire i problemi generati dalle ambiguità del reale all'interno dei suoi monologhi. Curiosamente, la sfera del significato non sembra fatta apposta per farci sentire a nostro agio. Forse è proprio questo disagio a spingerci alla fine a dar vita a quei prodotti a più larga scala del linguaggio – teatro, scienza, e discipline della comprensione – nel cui ambito possiamo produrre nuove forme e nelle quali transagire e negoziare questa ulteriore creazione del significato" (Bruner & Haste, 2005, pp. 100-101).

In secondo luogo, l'*ordinario/l'eccezionale* di un percorso di crescita trova una collocazione definita dagli intenti e dai valori che si respirano nella cultura educativa dell'opera. Un viaggio in auto verso la scuola, un momento informale di gioco in cortile, un'ora di compiti, un pranzo, la mezz'ora di attesa dal dentista, diventano gli spazi di costruzione di relazioni più o meno significative con gli educatori: fioriscono momenti di apertura, scambio di idee, arrabbiature, racconti di episodi passati che, attraverso lo specchio dato dall'ascolto di un adulto, trovano una collocazione diversa; le gioie vengono condivise o taciute, le ferite o le colpe riconosciute come tali o riaperte, le speranze e i sogni emergono nella loro cruda verità. L'educatore che condivide questi momenti si muove su due livelli: da una parte è co-protagonista di una relazione singolare che a suo modo dona una grande possibilità di confronto al ragazzo; dall'altra, è portatore di uno sguardo comunitario che mai si interrompe, pur coinvolgendo attori diversi di volta in volta (Bertolini & Caronia, 2016).

In terzo luogo, la narrazione insita nel patto educativo mantiene una sorta di *filo diretto con la realtà* precedente e successiva del giovane rispetto alla sua presenza in comunità. La "narrazione" della sua vita nella struttura è una prova di carico dell'esistenza stessa, che di tanto in tanto sperimenta nuovamente l'urto con l'esterno (famiglia di origine, valutazioni e diagnosi, processi e sentenze, cambiamenti improvvisi). Essa garantisce uno spazio di "gioco" che permette di ospitare tentativi di decisione, sperimentare un urto attutito degli errori e delle frustrazioni, "fare le prove" di che cosa significhi diventare grandi, così come capita di solito in una famiglia.

In quarto luogo, il patto educativo si presta come narrazione assolutamente *flessibile*: calcola e ricalcola la meta e le tappe per raggiungerla di volta in volta. A questo proposito Bruner affermava che "nello stendere un programma si distingue tra il fine ultimo che si spera di raggiungere ed alcuni risultati intermedi che vi si avvicinano. Il temperamento pratico forse dirà che stabilire obiettivi a lunga scadenza serve molto poco se non si è in possesso di metodi dettagliati per raggiungerli. Critici più idealisti, al contrario, possono con troppa leggerezza non prendere in considerazione le tappe intermedie dell'educazione affermando di non vederne l'utilità. Noi tendiamo ad assumere una posizione di mezzo; è infatti vero che ferma restando l'utilità di una chiara coscienza dei fini dell'educazione, spesso siamo messi in grado di scoprirne o riscoprirne di nuovi nello sforzo di raggiungere finalità più modeste" (2016, p. 91).

Inoltre, il patto educativo interpreta e traduce i vissuti quotidiani, codificandoli secondo una progettualità condivisa e sintetizza e rielabora i momenti chiave del percorso di vita. Così facendo, l'équipe educativa da una parte e il ragazzo dall'altra si ritrovano a negoziare significati sempre nuovi e sempre con nuove modalità. A entrambi gli attori è richiesta questa flessibilità. I singoli educatori, come in genere fa ogni genitore, si ritrovano a vivere esistenze diverse in un'unica giornata: interpretano il ruolo del sarto che tenta di cucire gli strappi relazionali che si creano; del giudice che condanna determinati comportamenti; del

suggeritore che incoraggia il ragazzo a superare i balbettamenti delle sue prime prove; del medico che cura una brutta ferita; dell'insegnante di sostegno, che si mette a servizio di qualche bisogno educativo speciale; del padre, capace di cogliere i momenti per parlare e quelli in cui fare silenzio; dell'esperto, in grado di leggere tra le righe di una diagnosi o di progettare a medio/lungo termine un intervento terapeutico e riabilitativo con le tante o poche risorse a disposizione.

In definitiva, il patto educativo si pone come un filtro di fondamentale importanza, al crocevia di un flusso continuo di storie e di rappresentazioni sociali e individuali. La forza costruttiva del suo operato delinea la direzione del cambiamento: il ragazzo, così come l'educatore, diventa a mano a mano ciò che desidera (talvolta si verifica l'incantesimo opposto: diventa ciò che odia sommamente), urta contro i limiti dell'impossibilità di alcuni cambiamenti, ritrova talvolta il filo del senso che sembrava smarrito. Le relazioni contribuiscono in modo determinante a tutto ciò, ma non possiamo dimenticare la lezione di Foucault: la relazione non è tutto. C'è lo spazio, e c'è il tempo.

4.3. Con Foucault: spazi e tempi del patto

Come abbiamo visto, la sola attenzione alla relazione personale educando-educatore non è sufficiente a dar ragione della complessità del processo educativo e formativo. Lo sguardo di Foucault ha allargato il campo. Possiamo prestare ora più attenzione a due differenti dimensioni che convergono nel patto educativo: lo spazio nel quale il patto prende forma e che esso intende regolare; il tempo della creazione del patto e del dispiegamento dei suoi effetti. Grazie a Foucault, "i nostri occhi vanno allenandosi ormai a guardare altrimenti, si dispiegano oggetti d'interesse nuovi: non più la relazione educativa, ma ai suoi attori, non solo la complicità educatore-mentore ma il suo sfondo materiale: tempi impiegati insieme, spazi condivisi e segni partecipati. Vivo interesse suscitano gli spazi e i tempi sia fisici sia simbolici, e quindi l'insieme di segni che la formazione evoca come suggestione emotiva, mette in gioco come segreto da scoprire e costituisce come legame" (Cappa et al., 2016, pp. 28-29).

Anzitutto, lo *spazio*. Foucault, nel corso delle sue ricerche, sottolinea l'importanza dello spazio nella strutturazione dell'esperienza pedagogica. Risalendo le genealogie da lui ricostruite, vediamo come lo spazio sia anzitutto un agente di separazione e un produttore di sapere: "Il gesto che, tracciando lo spazio per l'internamento, gli ha conferito il suo potere di segregazione e ha disegnato alla follia una nuova patria, questo gesto, per quanto coerente e armonizzato possa essere, non è semplice. Esso organizza in un'unità complessa una nuova sensibilità nei riguardi della miseria e dei doveri di assistenza, nuove forme di reazione davanti ai problemi economici della disoccupazione e dell'ozio, una nuova etica del lavoro, e anche il sogno di una comunità in cui l'obbligo morale si unisca alla legge civile, sotto le forme autoritarie della coercizione" (Foucault, 1998, pp. 60-61).

In ogni istituzione di cura, quindi, pubblica o di correzione che sia (ospedali, manicomi, scuole, prigioni, etc.), il gesto educativo che istituisce un determinato spazio organizza le modalità e le finalità della socializzazione (Massa, 1997); assegna i ruoli (l'educatore, l'educando, il coordinatore, etc.); presiede alla formazione di micro gruppi; regola i rapporti e le modalità di soddisfazione dei bisogni personali e comunitari. In questo atto "ordinatore", l'intento pedagogico-correzionale è una sorta di ibrido: desiderio di assistere e bisogno di reprimere si intrecciano, conferendo al dispositivo pedagogico un'ambiguità che mai potrà essere cancellata (Massa, 2010). L'atto educativo rimane perennemente in bilico tra la cura e la repressione: dopo Foucault occorre pensare così, non più da anime belle.

Così è del patto educativo per come è strutturato all'interno dell'opera de *La Viarte*: esso è proposto da un'équipe educativa, la quale è guidata da un coordinatore, governata e animata da un direttore. È sottoscritto dal ragazzo accolto, dall'educatore assunto, dal volontario che presta servizio; ciò avviene nell'ufficio o del coordinatore o del direttore. Fisicamente, può presentarsi in forma cartacea o virtuale, ma ciò non cambia la sua natura: in quel foglio di carta dimorano, impliciti, mille risvolti che ordinano lo spazio, definiscono i ruoli, coordinano le gerarchie degli interventi. La vigilanza dev'essere molta affinché esso sia efficace, veritiero, effettivo. Questo vale anche per la conduzione e l'ordinamento fisico dell'opera stessa: la costruzione delle strutture, il loro ordinamento, la loro costante manutenzione e modificazione. Anche qui, la bussola è data dalla risposta dei ragazzi: quando essi si accorgono in prima persona che qualcosa è costruito, pensato o realizzato per loro (la costruzione di un campo da calcio, l'uscita in montagna per il Capodanno, la realizzazione di un laboratorio ergo-educativo) – e non per altro – le sfumature costrittive e repressive che i regolamenti portano in sé risultano meno difficili da accettare. L'effetto è duplice: da una parte chi costruisce/ordina con sacrificio gli spazi vede prendere forma *reale* la progettualità condivisa; lo spazio *ideale* del progetto e della programmazione comunitaria diventano realtà e alleggeriscono il peso del lavoro quotidiano (Cappa et al., 2016). Dall'altra, chi usufruisce di quegli spazi, regolati dalla carta di navigazione del patto, impara a cogliere le occasioni che essi presentano (imparare un mestiere, guadagnare autonomia, etc.) e a raccogliere, talvolta senza saperlo, ciò che il progetto aveva seminato in termini di desideri, aspettative, progettualità. Tra il *reale* e la *realtà* si apre una faglia provvidenziale: “La qualità dell'intervento pedagogico si situa sempre nella divaricazione tra reale e realtà. È perché l'educazione produce e fa abitare una realtà nel reale oppure un reale nella realtà, che entrambe queste situazioni hanno efficacia trasformativa, altrimenti “dove” trovare la forza di cambiare se non in quello spazio di vuoto che impedisce ai due: reale e realtà, di collassare uno sull'altro?” (Cappa et al., 2016, p. 60).

L'intento pedagogico prende così forma effettiva nell'istituzione educativa, si trasforma per un attimo in ciò che Foucault chiama “eterotopia” e che assimila a una “nave”: uno spazio, cioè, isolato dal resto e in grado di produrre contropotere; un ritaglio del vivere che dà qualità alla vita, che genera una pedagogia della resistenza a forme di omologazione e costrizione antiumane (Cappa et al., 2016, pp. 62-64).

In secondo luogo, il patto ha a che fare con il *tempo*. La presenza di un ragazzo in comunità, così come il servizio gratuito di un volontario nell'opera educativa, fa i conti con la distensione di un tempo non meramente “cronologico”. Il dinamismo della vita comunitaria vede un continuo incrocio di tempi diversi a molteplici livelli. Il presente – denso di attività, di proposte, di scontri, di rilanci – è in parte determinato da una storia passata generalmente drammatica e complicata: le narrazioni e i vissuti del tempo precedente all'ingresso in comunità arrivano a ondate come l'acqua del mare sulla spiaggia. Ricordi, abitudini, valori, traumi, sofferenze, regole, strappi, tentativi andati a vuoto; la forza di queste ondate talvolta rende incerta e traballante la navigazione nel presente sia dei ragazzi che degli operatori della comunità. Sguardi molto diversi giungono dal passato: documenti, diagnosi, relazioni, voci di corridoio, schegge di vita scomposte... tutto si mescola in un *melting-pot* difficile da ordinare. Visioni di futuro diverse, talvolta divergenti, si accavallano sullo stesso, instabile, presente: vincoli giuridici e istituzionali, desideri e aspirazioni personali, problematiche familiari, vicende scolastiche, problemi disciplinari, disturbi fisici o psichici... nessuna teoria preconstituita è in grado di comporre un quadro di senso, né tantomeno lo sforzo di qualcuno degli attori in scena (Bertolini & Caronia, 2016). Di certo aiutano lo sguardo comunitario, la compilazione e il rimando costante al *portfolio*, il rapporto personale che il singolo educatore costruisce con i singoli ragazzi. Ciò che rende

qualificato il loro intervento è la natura esperienziale e pedagogica del loro agire: “La temporalità del *tempo educante*, e cioè del tempo che inerisce alla struttura dell’educazione, [...] sarà una temporalità di tipo *esperienziale*, come un foro che si apre al centro del quadrante temporale dell’allievo, insegnante, curricolo e istituzione formativa, configurando un luogo di luce che rinvia al tempo della vita reale. Ne consegue dunque il carattere estatico dell’accadere educativo, la sua esistenza, e cioè il suo collocarsi in un presente su cui preme il passato e si apre continuamente il futuro” (Massa, 2004, p. 214).

5. Conclusioni

Il patto educativo ha la pretesa di accordare tra loro i tempi della crescita di ciascuno: istituendo tempi, spazi, ruoli, modalità di azione, mette un argine alle ondate di narrazioni che rimbombano arrivando dal passato, stabilisce i passi presenti su un terreno più sicuro, spingono lo sguardo degli attori in scena sul loro percorso futuro. I tempi dell’educando trovano nell’educatore accoglienza e rispetto; i tempi dell’educatore si adattano al passo e alla situazione esistenziale dell’educando, scandendo un ritmo nuovo e inaudito; i tempi del patto sono l’esito di un confronto continuo, un braccio di ferro durissimo con le esigenze della crescita di tutti gli attori (ragazzi, famiglie, operatori, educatori, etc.); i tempi dell’istituzione entrano in una tensione continua con l’intreccio dei tempi di ciascuno, talvolta aiutando, talvolta ostacolando i percorsi, sempre nell’intento del miglioramento e del ripensamento. *La Viarte* si occupa di preadolescenti, adolescenti e giovani maschi di età compresa tra gli 11 e i 21 anni; tuttavia, il presente studio auspica la trasferibilità dei risultati al netto delle differenze di genere.

Come scrisse Riccardo Massa (2004), “il foro che si apre al centro del quadrante temporale” del ragazzo costituisce la condizione di possibilità della crescita formativa ed educativa (Cappa, 2017). Nello scarto tra la “finzione” insita alla vita comunitaria di un’istituzione del Terzo Settore e la realtà che si prospetta nel futuro contatto con il mondo della vita adulta, abita la possibilità della crescita, dell’iniziazione, della spinta all’autonomia personale (Cappa et al., 2016). Un foro quanto mai piccolo, precario, fugace; difficile da gestire e da abitare, impossibile da prevedere e normare. E, tuttavia, quel luogo e quel tempo sono l’unico luogo/tempo possibile per l’educazione.

Riferimenti bibliografici

- Agamben, G. (2006). *Che cos’è un dispositivo*. Milano: Nottetempo.
- Barcellona, P. (2011a). *Elogio del discorso inutile. La parola gratuita*. Bari: Dedalo.
- Barcellona, P. (2011b). *Il sapere affettivo*. Reggio Emilia: Diabasis.
- Barone, P. (2001). *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici e specificità minorile*. Milano: Guerini.
- Barone, P. (Ed.). (2019a). *Fare di ogni individuo un caso. Un approccio archeologico in pedagogia*. Milano: Guerini.
- Barone, P. (2019b). *Gli anni stretti. L’adolescenza tra presente e futuro*. Milano: FrancoAngeli.

- Bertolini, P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Milano: UTET.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2016). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner, J. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. (2016). *Il processo educativo dopo Dewey*. Roma. Armando.
- Bruner, J. (2019). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J., & Haste, H. (Ed.). (2005). *Making sense. La costruzione nel mondo del bambino*, Roma: Anicia.
- Cappa, F. (Ed.). (2016). *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*, Milano: FrancoAngeli.
- Cappa, F. (2017). Temporalità e ritmicità nell'esperienza formativa. *Studi sulla formazione*, 20(2), 189–202.
- Foucault, M. (1998). *Storia della follia nell'età classica*. Milano: Rizzoli.
- Foucault, M. (2001). *Storia della sessualità. Vol 3: La cura di sé*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (2017). *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*. Milano: Feltrinelli.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Massa, R. (2004). *Le tecniche e i corpi*, Milano: Unicolpi.
- Massa, R. (2010). *Educazione e seduzione*. In J. Orsenigo (Ed.), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative* (pp. 49-65). Milano: FrancoAngeli.
- Pietropolli Charmet, G. (2008). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma-Bari: Laterza.