E' sempre difficile rapportarsi con la morte. In questo volume si intende parlare di come gli operatori (educatori professionali, insegnanti, operatori sociali, infermieri, medici, volontari ecc.) si pongono di fronte ad essa e alla sofferenza di un loro utente, allievo o paziente e dei loro familiari, di come viene vissuto il momento del distacco da chi è stato loro vicino e al quale hanno rivolto le proprie attenzioni educative, terapeutiche, assistenziali. Come si può educare alla morte, come elaborarla, come porsi di fronte ai compagni o agli amici del bambino (o dell'adolescente o dell'adulto) scomparso, alle famiglie, alla classe, alla comunità? Il volume compie un'analisi trasversale, che va dalla riflessione sociologica a quella psicologica, medica, religiosa e soprattutto pedagogica e filosofica. Vengono affrontati temi come il ruolo terapeutico dell'autobiografia, il diverso approccio al problema in culture e religioni differenti, la filmografia sul tema... ma soprattutto il resoconto delle esperienze dirette di chi è costantemente in contatto con la fine della vita, e le strategie più opportune per l'elaborazione del lutto, per gestire così, in modo costruttivo, il proprio vissuto sia come persone che come operatori.

€ 18,50

ISBN 978-88-8216-163-7

Andrea Mannucci

L'EVENTO-MORTE: COME AFFRONTARLO NELLA RELAZIONE EDUCATIVA E DI AIUTO

FIRENZE
Umanistica Sc. Formazione
6-2
3452
713288-10
SISTEMA BIBLIOTECARIO DI ATENEO
SISTEMA BIBLIOTECARIO DI ATENEO
FIRENZE

a cura di

Andrea Mannucci

L'evento-morte: come affrontarlo nella relazione educativa e di aiuto

Riflessioni per educatori professionali, operatori sociali, operatori infermieristici, medici, volontari ed insegnanti

EDIZIONI DEL CERRO

Orefice P. (2003): *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*. Milano: Guerini e Associati.
Picciotto Fargion L. (1996): La ricerca del centro di documentazione ebraica contemporanea. In: AA.VV.: *Storia e memoria della deportazione. Modelli di ricerca e di comunicazione in Italia e in Francia*. Firenze: La Giuntina.
Pioli A. (1978): Presentazione. In: G. Raimbault: *Il bambino e la morte*. Firenze: La Nuova Italia.
Piussi A.M. (1997): *E li insegnerai ai tuoi figli: l'educazione ebraica in Italia dalle leggi razziali ad oggi*. Firenze: Giuntina.
Piussi A.M. (1998): *Presto apprendere, tardi dimenticare. L'educazione ebraica nell'Italia contemporanea*. Milano: Angeli.
Salomon L.D. (2001): *The Jewish tradition and choices at the end of life: a new Judaic approach to illness and dying*. Lanham, Md.: United press of America.
Siegmund S. (1996): La vita nei ghetti. In: C. Vivanti (a cura di): Gli ebrei in Italia. *Storia d'Italia, Annali, XI*. Torino: Einaudi.
Tedeschi N. (1996): *A domanda rispondo*. Firenze: Giuntina.
Trevisan Sensi E. (1989): *Morte del senso e senso della morte nel primo racconto di A.B. Yeushua*. Firenze: Giuntina.
Wass H., Corr C.A. (1984): *Childhood and Death*. New York-London: Hemisphere publishing corporation.

Educare al «senso del limite» attraverso l'avventura: una categoria pedagogica per affrontare il rischio e la sfida alla morte nell'adolescenza

Maria Rita Mancaniello

> «L'educatore dovrebbe essere, secondo me, davvero come l'architetto, l'artista, il teatrante dell'educazione. Nel senso di una 'poietica' piuttosto che di una poetica dell'educazione, del produrre un'opera piuttosto che del narrare un vissuto, dell'istituire un mondo piuttosto che del navigarlo. Non un mondo totale o assoluto ma una pluralità di mondi possibili in trasformazione continua».
>
> (Riccardo Massa)

1. *Premessa*

La riflessione intorno al tema della morte porta sempre con sé una sensazione di incompletezza e di impossibilità di giungere ad una conclusione, soprattutto quando a fondamento c'è una questione di tipo pedagogico-educativo, perché chi ne parla non la conosce. Soffermarsi a pensare all'unica certezza inconfutabile della vita, la morte, crea in ogni soggetto, anche nello studioso, una difficoltà di tipo emotivo prima e cognitivo poi. La paura atavica incombe nelle membra e il pensiero fugge su altri piani, ma non pensare non equivale ad allontanare una percezione profonda e ineludibile o a poter evitare che essa assuma un senso e un significato nella propria vita. Al tentativo di allontanamento corrisponde una eguale potenza di tale ricordo, spesso inconscio, che comunque influenza il nostro modo di essere, di pensare, di agire. La morte è parte stessa della vita, della for-

ma che almeno noi conosciamo e riconosciamo come universale, quella umana fatta di fisicità e materia, di pensiero e psiche. Nessuno può eludere la morte, nessuno la può raccontare, impossibile non pensarla, difficile rimuoverne la percezione, complesso il rapporto che si può instaurare con essa. Una realtà dolorosa che si tende ad allontanare ma che ritorna con tutta la sua carica emotiva.

A maggior ragione, nel momento di massima esplosione della vitalità del sistema uomo, quello dell'adolescenza, il rapporto con la morte diventa un rapporto «stretto», estremamente presente, fatto di provocazioni e di sfide, di paure e di spavalderia. In ogni epoca storica le diverse società hanno dato una visibilità ai momenti della crescita attraverso riti di iniziazione che definivano chiaramente il passaggio allo *status* adulto e questi non avevano solo una valenza sociale, ma nascevano dalla constatazione che l'incontro e il superamento della paura della morte è la linea che demarca e dà avvio al cammino verso la maturità. Oggi invece – nella cultura occidentale – pochissime sono le esperienze che mettono alla prova, il principale obiettivo sociale è di anestetizzare ogni possibile manifestazione di sofferenza e alleviare ogni tipo di fatica, cercando di eliminare ogni forma di rischio, occultando la morte e il decadimento fisico, nascondendo la malformazione e la malattia, e la paura è spesso solo vissuta in modo virtuale o irreale, al cinema o alla televisione... In una società che vive il mito della felicità e della opulenza, che cancella lo sforzo fisico e morale, che ha una risposta per ogni bisogno, che non attiva né idee né azioni coraggiose, i giovani sono paralizzati nelle loro potenzialità e non possono far altro che rimanere inermi, insicuri, imbambolati. La loro spinta vitale, però, lavora nei meandri profondi dell'essere, e questo bisogno di superare l'ansia e l'angoscia della morte porta a sfide con essa sempre più estreme. Gli adulti negano di comprendere questo bisogno e per un proprio panico provato di fronte ad una società difficile da governare e organizzare per la *complessità* che la caratterizza e per i pericoli di ogni genere che vi si possono celare, proiettano vaghe e generalizzate paure sui giovani, attraverso ripetute azioni di controllo e ricerca di sicurezze. In questa nostra società i tentativi di allontanare dalla vita la percezione e l'idea della morte sono costantemente agiti, quasi a credere realmente che la giovinezza sia eterna e a pensare di essere davvero immortali. Il modello sociale oggi proposto è un modello in cui il dolore, la morte, la sofferenza sono banditi, ma gli adolescenti, che invece vivono profondamente queste dimensioni di malinconia e infelicità, tentano di trasformarle e stordirle attraverso manifestazioni spesso irritanti, violente, dissacratorie. L'adolescente, infatti, sente forte il bisogno di fare esperienze, di avventurarsi in imprese esplorative, di scoprire il limite delle proprie capacità, di ripercorrere da solo sentieri già fatti con altri, di rischiare e conoscere il limite... soprattutto perché questo colma di novità quel vuoto lasciato dalla spensieratezza infantile e gli permette di liberarsi dall'inquietudine che gli deriva dalle trasformazioni in atto, così come lo aiuta a comprendere quali nuovi confini e potenzialità sono celati dietro a questo cambiamento. È un bisogno che viene da lontano, che l'uomo si porta dentro la sua storia e che non può essere soffocato dalla paura e dall'ansia degli adulti appartenenti alla società del benessere. Anzi, deve essere affrontato in termini educativi e condotto sulla strada dell'avventura della propria vita, dando senso a quella spinta alla libertà dell'essere e all'autonomia del fare sulla quale ogni soggetto in età evolutiva ha diritto di essere accompagnato.

2. *Tanathos e educazione: una relazione negata*

Nella storia l'educazione alla morte è stata sempre soggetta ai diversi contesti culturali, che hanno indicano all'uomo significati e modalità utili per affrontarla. Ciò si vede bene anche nella società di oggi, complessa e estremamente articolata, che rende il tema della morte, da sempre parte stessa della vita, difficile da affrontare. Per secoli ha accom-

pagnato il cammino esistenziale dell'uomo, poiché faceva parte della quotidianità e ogni uomo che moriva aveva accanto, intorno, vicino a sé il gruppo a cui apparteneva e che accettava la morte tra gli eventi della vita. Nel recente passato ognuno, bambino o adulto che fosse, prendeva parte ai lutti famigliari, partecipando alle veglie, svolgendo le visite di cordoglio con i parenti. Oggi, al contrario, il tabù della morte sembra coinvolgere tutti e nessuno ha più il coraggio e la capacità di aiutare i bambini e gli adolescenti a comprendere il valore della morte e con esso il valore della vita. Il tema rimane spesso inesplorato e questa mancanza influenza in modo determinante la costruzione della personalità del bambino. La morte ha una collocazione centrale nella psiche umana, ma venendo essa rimossa dalla società, si crea una profonda dissonanza tra le percezioni interne e le modalità di contenimento di esse da parte del mondo esterno, dissonanza che si ripercuote in modo significativo sulla visione del mondo e sulla definizione di un ruolo all'interno della società. Le trasformazioni in atto, infatti, portano ad una forte problematicità da parte dell'adulto ad affrontare il tema della morte e i significati che essa porta con sé. Il dominio della tecnica sulle scienze umanistiche ha portato a considerare la riflessione intorno ai grandi temi della vita una appendice all'istruzione scientifica, commerciale, economica. Certamente negli ultimi tempi si assiste ad alcuni cambiamenti di tendenza e il tema della morte è tornato al centro dell'interesse e della riflessione di sociologi, psicologi, filosofi e antropologi. Anche nell'ambito della salute è cambiata la sensibilità nei confronti della morte e del morente, ma sicuramente è nell'ambito dell'associazionismo e del no profit che si assiste ad un continuo lavoro di ricerca e di auto-formazione che contribuisce alla crescita della cultura diffusa. Siamo, però, ancora lontani da situazioni come l'Olanda, per esempio, dove due grosse istituzioni si occupano di morte e di lutto, lavorando prevalentemente nell'ambito scolastico con corsi di aggiornamento per insegnanti, un intervento diretto sui ragazzi e addirittura sui bambini. Può sorgere spontanea la domanda «perché

educare alla morte?», ma ancora più immediata sembra essere la risposta. La necessità dell'educazione al limite e alla morte nasce dalla considerazione di quanto peso assuma questa nella vita. Aver rimosso collettivamente la morte, sia in termini spaziali – i cimiteri sono ormai anche fisicamente luoghi lontani dalla vista e dal pensiero – che strutturali – la morte è tenuta fuori dalla quotidianità, neppure se ne parla – «alimenta il delirio di onnipotenza, alimenta una violenza inconsapevole, idealizza un potere sovrano, un potere eccessivo, idealizza una sorta di inconscia prevaricazione, là dove il riconoscimento della struttura mortale produce timida reticenza di fronte alla vita dell'altro, la conoscenza della mortalità introduce un elemento di riservata timida reticenza e di garbo esistenziale» (Erbetta). Educare alla morte consente, allora, di evitare la *rimozione* individuale e collettiva, che è uno degli aspetti tra i più tragici della vita contemporanea. Il valore del limite fa parte dei capisaldi sociali: al centro di uno dei valori più condivisi e maggiormente difesi come la libertà, vi è proprio il concetto del limite tra il proprio mondo, i propri desideri, le proprie esigenze e quelle dell'altro. Così come nell'affettività, nella vita sentimentale, nella conoscenza, nell'appartenenza sociale, vi è sempre questa esigenza di trovare la misura tra le istanze soggettive e le necessità relazionali. Altro aspetto fondamentale per educare alla morte è la ricaduta che si ottiene rispetto alla ricostruzione del tessuto sociale. Attraverso la strutturazione di specifiche forme e luoghi per condividere l'affettività, l'ideale comune, la relazione profonda si può formare il ragazzo alla capacità di provare *com*passione, che significa principalmente «patire con», «sentire insieme». La compassione è un obiettivo per l'educando e una competenza di base per l'educatore o per tutti coloro che si occupano di formazione a diverso titolo, come insegnanti, religiosi, operatori sanitari, familiari, poiché è su tale capacità che si fondano le pratiche educative dell'apertura all'altro, dell'accettazione, della valorizzazione della differenza, emergenze e urgenze educative proprie della nostra vita di oggi (Morin, 2001).

3. *La percezione del «limite» e il senso della sofferenza e della morte nell'adolescenza*

Incontrare il limite, conoscere la sofferenza, provare la vulnerabilità, rendersi conto di appartenere ad una medesima condizione umana, fa parte del processo educativo e formativo di ogni uomo. Non è facile, però, dare valore e trovare una specifica attenzione anche alla componente della caducità nella nostra quotidianità ed è molto raro trovare uno spazio proprio per parlare e rielaborare quella profonda paura che l'idea di morte si porta dietro. Nonostante l'incredibile «quantità di morte» che vediamo ogni giorno e quello «scialo d'immortalità» di cui troviamo imbevuto tanto estetismo e tanto edonismo svuotato dall'antica dignità e consapevolezza (Bauman, 1995), è difficile eliminare l'ostacolo alla libera comunicazione sulla morte. È faticoso e lento costruire emotivamente o razionalmente un senso attorno al nascere e al morire, accettare la morte come destino di tutti gli esseri viventi, compresi noi stessi, rendersi conto che l'unica certezza assoluta della vita, dal momento in cui si nasce, è la propria morte. Nel momento in cui si dilatano domande di senso, sul significato della propria vita, sull'origine della propria biografia e sulle sue fecondità o destinazioni della propria esistenza, entra in gioco il bisogno di provare il gusto della libertà, della propria forza, di capire ciò che «si può sopportare» (Lizzola, 2000) e questo processo è particolarmente ricco nell'adolescenza. Durante le trasformazioni adolescenziali, quando il cambiamento è al centro della propria esistenza, non è facile affrontare il dolore della rottura con il passato e nel desiderio di placare la sofferenza provata, si perde forza e sensibilità affettiva, soprattutto perché si indebolisce il gusto di utilizzare la conoscenza del «sentire» a scapito di quella ben più controllabile e meno dolorosa del «pensare». Se questo è un meccanismo difensivo che si attiva per dominare la sofferenza, è anche vero che in ogni età la vulnerabilità può essere accolta e affrontata, e ricondotta alla funzione autoformativa del «sentire», importante anche per il sapersi

prendere cura, di sé e degli altri, di volere e di sperare. Una maggiore consapevolezza psicologica e affettiva della mortalità, il riconoscimento del valore del limite nella vita umana, possono permettere ad adolescenti e adulti, ad esempio, di non sganciarsi dalla realtà per collocarsi in un mondo immaginario.

Condividere l'esperienza della sofferenza, ritrovandosi insieme come vulnerabili abitatori di spazi umanizzati, ognuno con il suo percorso di vita, con la propria storia, con i propri sogni infranti, con debolezze e illusioni, sensi di colpa e soddisfazioni, permette di riconoscere la fragilità come fattore di vita non solo da combattere, ma ancor prima, e ancor meglio, da accettare. Arricchire la propria conoscenza attraverso l'esperienza e l'incontro, strutturare le proprie norme nella convivenza e nel confronto, definire un proprio stile di comportamento nel rispetto dell'altro, diventano la strada e la meta per liberarsi dall'ossessione della vulnerabilità come sinonimo di «non vita». È particolarmente duro per le ragazze e i ragazzi che incontriamo il confronto con la vulnerabilità, l'incertezza, la scoperta del proprio corpo mortale. Chiamato a *nuova nascita* (Hall, 1904; Pietropolli Charmet, 1997), a lasciare il limbo dell'infanzia e a lanciarsi in una nuova dimensione, a *ri*costruire un mondo nuovo, a *ri*collocarsi all'interno di esso, l'adolescente sente urgente *l'incontro* con il proprio limite umano e fisico, anche se lo teme e cerca di eluderlo. Sono tanti i segnali di nascite impossibili, di difficoltà a ridare vita ad una nuova dimensione esistenziale, di vite non osate. Sono comportamenti che, poi, fanno da ostacolo, da ulteriore impedimento all'entrare in un «tempo nuovo», comportamenti che segnalano un inadeguato modo di vivere il proprio tempo da protagonisti attivi (Pollo, 2000).

La ricerca del «sentirsi vivi», dell'«esser*ci*» passa in primo luogo per la sensazione di essere protagonisti della propria crescita e su questo bisogno ruota forse tutta l'esperienza adolescenziale. Un bisogno che se non trova spazio, ma anche supporto e contenimento, per essere vissuto con consapevolezza, diventa uno sterile tentativo di crescita «dismor-

fica». Lo osserviamo in moltissimi dei comportamenti adolescenziali, a partire dalle modalità di aggregarsi dei ragazzi abbandonati a se stessi che ripropongono antiche forme di unione, più vicine alle tribù guerriere che alla socializzazione gruppale, fino ad arrivare alle esperienze di dipendenza da sostanze o alle manifestazioni vandaliche e dissociali: in tutte queste manifestazioni si intravede il tentativo di «non uscire da sé» di «ripiegarsi su di sé», senza trovare una via d'uscita, limitando l'espressione della propria affettività, delle proprie tensioni psicologiche, delle proprie attenzioni e delle relazioni solo all'interno del proprio nucleo o del proprio piccolo gruppo. Ma una difficoltà a vivere la propria esistenza da protagonisti la si ritrova soprattutto all'interno dei vissuti familiari, dove l'architettura e la gestione dei tempi e degli spazi è fatta in modo da simulare il desiderio degli adulti che si attivi una vera maturazione dell'adolescente, ma dove poi tutto viene coperto da una iperprotettività che impedisce un reale sviluppo della soggettività. Questa mancanza di distanza dalle figure genitoriali e di sviluppo di una propria autonoma collocazione nel mondo porta ad una forte presentificazione, composta da fattori positivi e negativi. Comporta, infatti, una presentificazione *passiva,* dove l'atteggiamento è rivolto non solo alla rimozione degli aspetti tristi o degli eventi negativi del passato, quanto all'attribuzione in genere di un minor significato agli avvenimenti già accaduti, per non farsi condizionare da decisioni prese, per non dover rimuginare tra rimorsi e rimpianti; una *presentificazione attiva*, per cui ciò che è stato è stato, non bisogna troppo lasciarsi influenzare da azioni o omissioni compiute e non bisogna neppure preoccuparsi troppo di ciò che potrà accadere in futuro; importante è esplorare il presente. Diviene, del tutto inconsapevolmente, una strategia di vita che mira a *dissolvere* il futuro nel presente, cercando «cose e legami effimeri e transitori», senza progettualità, proponendo una «messa in scena» nella vita quotidiana di azioni e scelte che servono solo come prova generale della morte. La questione del «morire» e dell'«oltre la morte» vengono «liquidate» per dissolvenza,

si potrebbe dire. È come se si fosse trovato un antidoto, un vaccino che, somministrato a «piccole dosi», è in grado di vincere la tossicità del morire. Un grande «teatro dell'immortalità» che esalta la non durevolezza e propone come modello l'«usa e getta» in cui beatamente vive il consumatore. E in questo masticare veloce si perde la dimensione dell'esistenza e del proprio futuro, della propria responsabilità e del proprio bisogno di protagonismo. Perdendosi nei meandri della quotidianità, pronti a fruire di tutto ciò che giunge a portata di mano, senza rendersi conto che la propria vita si dipana in una storia che ha bisogno di futuro e il futuro ha bisogno di essere prefigurato prima di tutto dentro di sé.

Anche altri comportamenti segnalano la fatica di una generazione a fare i conti con la perdita, e con la nuova nascita. Sono i comportamenti del rischio estremo, del gioco con l'impossibile, della sfida alla morte. Un salto nella vita adulta, un passaggio repentino, un bisogno di andare «oltre», «di attraversare la «catastrofe» tutta d'un fiato... (Mancaniello, 2002). Un bisogno di non semplice contenimento che si colloca tra la necessità dello sperimentare e la necessità della conservazione. Esporsi al rischio estremo è un richiamo forte, fatto di «attimi», magari riproposti ma sempre atti unici: lanciarsi con un elastico nel vuoto (*jumping*), resistere tra le rotaie fino all'ultimo istante prima dell'arrivo del treno, gareggiare con la moto a chi riesce, lanciandosi al massimo della velocità, a fermarsi il più vicino possibile al muro ecc. sono la dimostrazione del sostenere la *prova*, di reggere il confronto, di non perdere il controllo su di sé e sulla realtà. È morire simbolicamente avvicinandosi il più possibile alla morte nell'ingenuo tentativo di vincerla.

La psicologia dell'età evolutiva ci ha ormai reso chiaro che il lutto e la sua elaborazione sono uno dei fili rossi dell'adolescenza. Filo che si dipana a partire dalla separazione dai miti dell'infanzia e dal superamento dell'illusione delle forme dell'«eterna appartenenza» ad un medesimo nucleo simbiotico. E la *nuova nascita* è rappresentabile proprio come un vero parto, compreso il dolore per la separazione e

il vissuto profondo della perdita irrimediabile, una nascita che necessita, inoltre, della speranza di essere attesi e accolti, di potersi fidare e di essere presi in fiducia.

Ognuno «attraversa il guado» della seconda nascita in modo unico e originale. Ogni singolo ragazzo prova quell'ambivalente sentimento – tra colpa di farlo e desiderio di realizzarlo – di separarsi luttuosamente dall'immagine forte e onnipotente del proprio genitore di abbandonare quella visione rassicurante del proprio corpo infantile e di affrontare le nuove responsabilità che l'ambiente chiede. Le reazioni possono essere le più diverse, anche se spesso nascono e si radicano, o si stemperano, sentimenti di inutilità esistenziale, «di incapacità e sterilità creativa, di mutismo espressivo» (Charmet, 1998). Nello «iato» adolescenziale vi è un momento di sospensione in cui il soggetto non riconosce più se stesso, ritrovandosi ormai inadatto a indossare i panni dell'infante e non ancora pronto a vestire quelli dell'adulto. Nell'incertezza, nessuna immagine è attraente e tutte hanno un loro fascino, nessuna fisionomia sembra perfetta e tutte sembrano migliori della propria, tutto appare adorabile, ma sembra impossibile provare amore per sé e per il mondo. Questa sorta di essere e non sentirsi, esserci e non starci, porta ad abbandonare, per periodi più brevi o più prolungati, il gioco di sé, l'avventura e il piacere. Può fare ristagnare la propria quotidianità nell'inattività e nell'irresolutezza, facendo perdere senso ad ogni azione. Acquisire di nuovo la consapevolezza del proprio sé vuol dire essere accolti o essere chiamati in contesti formativi e sociali in cui si prova che «si è di qualcuno», che si esiste, che «ci sono anch'io». Pratiche di «riconoscimento» per maturare e accettare l'idea che la morte esiste, che nel suo parlare il corpo ci comunica che sarà così, ma che allo stesso tempo brama la vita, freme e desidera. Divenire protagonisti equivale a sentirsi chiamati per nome (Mantegazza, 2000) e quando le ragazze e i ragazzi si sentono chiamati per nome, si sentono nella pienezza del momento.

4. *Avventura e rischio: quale rapporto?*

Per ogni essere vivente l'atto stesso del cambiare porta con sé una dose di rischio. Nell'evoluzione è intrinseca una potenzialità non prevedibile e controllabile, fattore che alimenta la componente dell'incertezza del divenire. Medesima incertezza o dose di rischio che si corre quando il cambiamento non avviene e si prospetta la possibilità che un sistema non evolva, non cambi di forma, non si sviluppi. Rischiare per gli uomini non è solo un passaggio necessario verso un obiettivo, ma assume il connotato di «costruttore di senso», di ricerca di emozioni, di sperimentazione del limite. Una soglia a cui avvicinarsi per rispondere all'eterna domanda del «chi siamo, dove andiamo, da dove veniamo». Giungere sulla soglia del mistero, dell'inafferrabile, dell'indomabile ha una forte valenza emotiva e cognitiva: ha la funzione di far vivere al ragazzo l'entusiasmante bisogno di «mettersi alla prova», di sfidare il pericolo. Nel momento di profonda trasformazione attraversato dall'adolescente, in questa fase in cui ridefinisce la sua identità psichica e corporea, per attuare quella separazione tanto dolorosa quanto necessaria dalle figure di riferimento genitoriali, rassicuranti e protettive, ma adesso limitanti rispetto a quel bisogno di autonomia e individuazione che sembra sempre più urgente, la ricerca del rischio è il motore propulsivo verso una nuova dimensione, quella dell'adultità. Il brivido provato ogni qualvolta si è superata una prova rischiosa, serve a rafforzare il senso di autoefficacia, di potere, di dominio di sé. Per il ragazzo, poter affermare «era un rischio calcolato» significa sentirsi accettati proprio per il merito di aver saputo affrontare quella determinata sfida. Limiti e potenzialità, «chi sono» e «cosa sono capace di fare», «che senso ha la mia vita» e «perché sono qui», sono alcune delle domande che si collocano dentro la stessa esperienza rischiosa e nella quale il soggetto adolescente vorrebbe trovare, proprio lì, le risposte. Il bisogno di distanziarsi e differenziarsi dall'immagine di bambino che gli altri, ma in particolare i genitori, hanno di lui, è viscerale.

Trovare una propria collocazione nel mondo e sentire di aver un ruolo in esso è una necessità che non deve essere rimandata e che in adolescenza passa primariamente dalle esperienze vissute sulla propria pelle. La palestra della presa di coscienza di sé avviene attraverso la sperimentazione di situazioni nuove, in cui il soggetto può allenarsi a sostenere successi e insuccessi, superare gli ostacoli, scontrarsi con la realtà e interpretarne i tratti più nascosti, apprendere le proprie abilità e scoprire i propri limiti. Ciò serve anche per riuscire a costruire un proprio percorso esistenziale, a darsi degli obiettivi e a fare delle scelte più consapevoli, a partire dalle proprie potenzialità e capacità.

La mancanza di corrispondenza, infatti, tra le aspirazioni che uno si pone e le qualità personali e attitudini, può portare ad un risultato fallimentare delle scelte compiute, affermazione che non significa che ognuno non possa aspirare a obiettivi personali molto alti, ma che per costruire il proprio progetto di vita è necessario imparare a concordare aspirazioni con strumenti e caratteristiche personali, nella consapevolezza che la «capacità di volere» può anche corrispondere a quella di «potere», ma non sempre è così immediato (Mancaniello, 2002).

Sperimentare, però, il raggiungimento degli obiettivi prefissati ha una specifica risonanza sulla stima di sé, una stima positiva, realistica e stabile. Attraverso la visione positiva e la visione realistica, il soggetto, infatti, impara a riconoscere e accettare i lati negativi della propria personalità e del proprio carattere e ad attivare modalità di comportamento che superino tali aspetti limitanti. Quando questa elaborazione positiva non avviene e si cerca una compensazione a ciò che «non si è» il rischio è quello di svalutare tutto ciò che non «ci appartiene» e fantasticare qualità o capacità inesistenti e irraggiungibili. Così, analogamente, si può leggere il proprio potere e il proprio valore in modo inadeguato, esaltandoli acriticamente e mostrando una forte componente narcisistica, oppure, al contrario, senza comprenderli, lasciando spazio ad un senso di inferiorità, che può portare ad una sorta di silenziosa rassegnazione o ad una forma di continua protesta verso tutto e tutti, ma anche ad un «crogiolarsi» nella propria posizione vittimistica. Vi sono adolescenti, infatti, che mostrano la tendenza – abbastanza tipica, per altro, in questa fase evolutiva – a sopravvalutare il proprio io e a provare sentimenti di potenza, senza assolutamente ascoltare il tentativo di chi li circonda, di evitargli che questo irrealismo e onnipotenza portino a situazioni altamente rischiose; ve ne sono altri invece, che dipendono totalmente dal giudizio esterno, tanto che per percepire il proprio valore hanno bisogno del riconoscimento e della considerazione altrui (Baldascini, 1997).

Non dobbiamo sottovalutare in questa riflessione che il rapporto dei giovani con il rischio è mutato in modo considerevole e la novità, rispetto al passato, è data dai significati che esso sembra aver assunto nelle nuove generazioni. Fino a qualche anno fa il concetto di rischio aveva un connotato del tutto negativo mentre oggi, invece, si sta affermando un modo di leggere la realtà che vede nel rischio anche una componente positiva. Saper rischiare è una condizione essenziale per il successo e diventa, quindi, una capacità che, in una società sempre più competitiva e sempre meno garantita come la nostra, assume una funzione ben precisa.

Il diverso modo di percepire il rischio mostra uno spostamento nell'orientamento del soggetto da obiettivi che puntavano alla sicurezza a traguardi caratterizzati dalla disponibilità a *provare* e a *non sentirsi mai arrivati*. Si tratta di un atteggiamento che produce almeno due tipi di fenomeni: da un lato permette una diversa capacità di lanciarsi nelle avventure o nelle imprese lavorative, accogliendo diverse possibilità e tralasciando le occasioni che si presentano; dall'altro tende a favorire comportamenti pericolosi, come ben evidenziano le cronache quotidiane, negli episodi di guida spericolata o in stato di ebbrezza, nella mancanza di protezione nei rapporti sessuali o nelle sfide mortali (Carbone, 2003).

Sappiamo bene che lo sviluppo dell'identità e il passaggio dalla fase infantile a quella adulta richiedono una cesura con

il passato, fatta anche di ritualizzazioni simboliche e di momenti iniziatici, ed è noto come nelle società industriali si siano persi i riti di passaggio, tipici delle società antiche. Per millenni, in tutte le culture, all'adolescenza sono stati collegati riti di iniziazione e prove di coraggio, ritenendo che il superamento della paura fosse la soglia attraverso la quale si diventa grandi. Simbolicamente, nelle culture tradizionali, il rito trasfigura e riproduce l'incontro con la grande paura della morte, che contiene in sé tutte le paure possibili, tutti i possibili rischi della vita (Van Gennep, 1981)

La tendenza, tipica delle culture moderne, ad eliminare qualsiasi fattore rischioso, ad occultare la morte e la sofferenza, a nascondere la malformazione e la malattia, la fatica e il gusto della conquista, ha comportato che nell'età adolescenziale si sia ottenuto esattamente il risultato opposto (Melucci, 1993). I giovani *ignorano la morte vera* e sono assuefatti alla morte spettacolo, continuamente offerta in modo cruento – basti pensare a tutta la produzione definita *splatter* – dalla televisione e dal cinema. La morte spettacolo è immediata, asettica, accade senza espressione di dolore, così che i giovani, non avendo più a disposizione forme ritualizzate ed esorcizzanti di conoscenza della morte, tentano di esperirla attraverso l'invenzione o il ricorso a loro riti. Di qui una sfida fatta di giochi pericolosi, di comportamenti rischiosi e spericolati, di azioni altamente temerarie e spavalde (Carbone, 2003).

Ritornando agli aspetti della capacità di rischiare, soprattutto nell'ambito delle scelte personali e lavorative, non dobbiamo tralasciare di specificare che l'accettazione consapevole del rischio avviene sulla base di un assunto inderogabile, una *conditio sine qua non*, appartenente alle più recenti generazioni, secondo la quale ogni scelta e ogni decisione deve lasciare ampi spazi di reversibilità, deve poter lasciare la possibilità di ripristinare, in ogni momento, le condizioni iniziali.

In questa visione possono essere inseriti anche i comportamenti rischiosi, come l'uso di sostanze o l'abuso di alcool, che, pur essendo ritenuti dannosi per la salute, vengono accettati proprio in quanto agiti dal soggetto e, quindi, pensati come controllabili e contenibili, facendo perdere loro ogni potenziale di pericolosità. Questa reversibilità delle scelte sembra accompagnare i giovani anche nelle decisioni più importanti, quelle che dovrebbero condizionare il proprio futuro, come il matrimonio e la procreazione, motivo per cui essi trovano molta difficoltà e impiegano molto tempo a decidere e, quando lo fanno, prendono decisioni accompagnate da molta prudenza, privilegiando scelte che permettano ampie vie di fuga (Buzzi, Cavalli, De Lillo, 1997-2003).

Queste caratteristiche dello sviluppo adolescenziale trovano un possibile contenimento nello sperimentare forme di avventura. «Le esperienze centrate sull'avventura vengono ad assumere, per il soggetto, il significato di un gioco, ossia di un dramma simbolico, grazie al quale sono possibili la radicale ristrutturazione del rapporto con la realtà e con se stessi, l'assunzione di nuovi ruoli, la verifica delle proprie capacità in ambiti diversi da quelli abituali» (Scaparro, 1989). Come tutte le esperienze intrise di ludicità, anche quella dell'avventura presenta dei risvolti educativi di notevole importanza, producendo nuovi apprendimenti o consolidando quelli già appresi. La conoscenza attivata da queste esperienze è particolarmente efficace, soprattutto perché certe situazioni estreme richiedono un grande impegno e un'acuta attenzione, coinvolgendo spesso il soggetto nell'esperienza anche del dolore e della paura.

5. *Il significato dell'avventura nell'educazione alla morte*

«Qualsiasi atto che tiene a distanza la morte ostacola la vita» dice Hillman e nessuna affermazione è ritenuta più vera da chi vive l'avventura come motore della propria esistenza, da chi percepisce le vibrazioni dell'esperienza dentro di sé, da chi ha bisogno di sentire la realtà passare attraverso la propria pelle. Per gli altri, per quelli che basano la propria vita solo sulla ricerca di una «sicurezza» assoluta, che lascia-

no fuori della porta l'idea della propria (e altrui) morte diventa difficile comprendere il valore del provare – e del provarsi – nelle diverse esperienze e opportunità che la vita pone davanti.

In tutta la storia dell'uomo è stato il bisogno di avventura che ha permesso le scoperte marine, stellari e terrestri, l'evoluzione della conoscenza, la comprensione di limiti e potenzialità dell'uomo. Nella storia dell'umanità il piacere di *provare*, di «andare oltre» di *rischiare* sono stati il motore propulsivo della scoperta e della conoscenza. La mitologia ci rivela che il gusto giovanile di sfidare la vita non è solo dei giovani contemporanei. Correre a velocità pericolose per provare eccitazione al rombo del motore appartiene all'uomo da sempre: Ulisse, Icaro, Fetonte... ognuno di loro ha tentato di superare la propria quotidianità per provare l'ebbrezza del nuovo, la potenza adrenalinica, il gusto di tentare l'«impossibile». Sono miti che ci indicano che una componente di desiderio delle forti emozioni è propria della generazione adolescente. I giovani hanno sempre cercato di andare il più veloce possibile, fin da principio. Persefone voleva scendere nel mondo infero, per dare voce al desiderio totale dell'azzardo, dell'avventura, così come Psiche trovò l'estasi con Amore nella notte più buia e più profonda... Entrare nel buio, nel mistero, nella notte, è un desiderio forte e antico, proprio dell'uomo, non solo dell'oggi (Hillmann, 2000).

Entrare in contatto con la morte in età giovanile ha una sua specifica funzione, che è quella di rendere *viva la vita*, perché una vita in cui sia lasciata fuori questa sensazione e percezione viene sentita come «moribonda», finita, inutile. La sicurezza e i sistemi di assicurazione ricercati continuamente nell'età senile, proprio perché ricercati nell'età «anziana» della vita, sono rifiutati e contrastati dai giovani. Come far vivere, però, ai giovani l'emozione dell'avventura e il limite della vita senza per questo entrare nel rischio di perderla? Quali aspetti dell'educazione possono entrare in gioco per dare vita ad un percorso di conoscenza di sé e delle proprie potenzialità?

Del termine avventura si è ormai abusato in ogni campo, ma proprio questo uso così indiscriminato mette in luce che l'avventura viene vista da tutti come «qualcosa» a cui si vorrebbe tendere in ogni occasione, anche se poi si rivela molto spesso impossibile da vivere o illusoria una volta vissuta. In questo modo l'avventura, che si ritrova nelle pieghe di ogni mito e di ogni ideale, viene spogliata radicalmente dei suoi aspetti più profondi. Il processo di demitizzazione e di deidealizzazione a cui è sottoposta, la rimette in una condizione ottimale per ricondurla alla sua struttura originaria, antropologica e ontologica. L'ossessivo bisogno di avventura mostrato dalla realtà odierna le restituisce l'importanza e la serietà che caratterizza la sua stessa essenza. In tal modo l'avventura riassume anche la collocazione che le spetta, quella di esperienza per i ragazzi che crescono, divenendo non solo metafora della vita, ma anche divertimento e vissuto da non dimenticare. «Avventura è stare al mondo, rincorrere la libertà [...] e il rischio, rischio mortale, è quello di non poter contare su una continuità dell'esistenza che ci espone, trascinati dal caso, allo sbandamento» (Winnicott, 1994). L'avventura si può dire che sia la «struttura esistenziale» dell'esperienza umana, in ogni momento della vita, con caratteristiche diverse a seconda del proprio momento storico vissuto, ma che caratterizza un bisogno profondo. Anche se oggi, rispetto alle generazioni giovanili passate, l'avventura ha perduto il connotato della contestazione, l'essenza di cui è composta è indissolubilmente legata a quella di trasgressione. Non necessariamente la trasgressione è avventura e ci sono forme di avventura senza che la trasgressione costituisca l'obiettivo dichiarato, ma lanciarsi nella scoperta di qualcosa o qualche posto comporta sempre il mettere «tra parentesi» ed il sospendere temporaneamente non solo abitudini e consuetudini, ma anche norme e principi stabili (Massa, 1989). Avventura e trasgressione hanno un fascino simile e similmente irresistibile, fatto di lontananza dagli schemi e dalle consuetudini, così rassicuranti per il mondo adulto, ma poi così poco vivibili e appetibili per chiunque vi si trovi «in mezzo». L'ec-

cezionalità, l'ignoto, l'esotico, il mistero e tutti gli altri tratti che nell'immaginario umano sono caratteristici dell'avventura rimandano necessariamente alla messa in crisi delle regole e delle modalità riconosciute e condivise in un determinato gruppo sociale.

La difficoltà o l'impossibilità di viverla *veramente* producono nella realtà di oggi l'idea che l'avventura sia quella vissuta in modo consumistico – con un corso di sopravvivenza organizzato da una agenzia di viaggi o un mese su un'isola sperduta con le telecamere che ti riprendono, come sta avvenendo in alcune trasmissioni televisive che vogliono dare la sensazionale visione dell'avventura – o in modo virtuale – l'avventura vissuta nei *video games* – creando le premesse perché essa sia vissuta nella città come momento trasgressivo rispetto alla normalità. Di qui si ha che «l'avventura più spericolata diventa allora quella della devianza urbana» (Massa, 1989, p. 11). La riflessione sull'avventura come concetto e significato ci porterebbe lontano dal presente lavoro, ma non possiamo rinunciare a sottolineare come poco spazio sia oggi lasciato alla bellezza della vita avventurosa. L'avventura immediatamente evoca esperienze di conoscenza, indagine, scoperta, sperimentazione, campi dello scibile dominati dalle emozioni, dai sentimenti, dagli affetti più profondi, perni della formazione umana. Non esiste una «bella» o una «brutta» avventura, o «buona» o «cattiva», ma anche quando non ne siamo consapevoli, essa si configura come una ben precisa percezione del proprio corpo e di quello altrui, come ritorno a una fisicità e una materialità, una carnalità o sensualità, che trovano la loro origine nelle prime fasi della maturazione dell'uomo e che possono essere riportate a galla solo nel momento in cui se ne accetta la potenzialità regressiva. Pedagogicamente l'avventura «afferisce alla regione del rischio reale, dell'angoscia e della morte, indipendentemente da qualunque preoccupazione educativa». È chiaro che parlare di educazione e avventura presuppone creare dei confini alla stessa, ovvero contenerla in un ambito di finzione e simulazione, o comunque di una esperienza «controllata», situazione nella quale la spinta all'avventura viene ricondotta al gioco, e la struttura dell'accadere educativo è vista in analogia con quella dell'esperienza ludica e artistica (Massa, 1989). Ma l'orientamento di un tale dispositivo pedagogico è sempre direzionato verso un processo di elaborazione della vita e della morte, dell'angoscia, del rischio e della separazione che s'inglobano in esse. «Educare all'avventura, attraverso l'avventura, è allora educare alla vita e alla morte, al contenimento dell'angoscia e all'accettazione dei rischi e della separazione che esse comportano» (Massa, 1989, p. 13). Momenti di crescita esistenziale vissuti in gruppo, lontano dalla famiglia, nei quali ragazzi e ragazze vivono insieme creando legami di amicizia e di cooperazione, che lavorano gomito a gomito per realizzare qualcosa che piace loro, provando il gusto di dormire in cima ad un monte o sulla spiaggia di fronte al mare, esplorando luoghi sconosciuti o contemplando le stelle e i tramonti e le albe che scandiscono il ritmo della nostra vita e attraversano la pelle della nostra esistenza. Esperienze di formazione che stimolano lo sviluppo dell'autonomia e del senso di responsabilità verso se stessi e verso gli altri, che portano il ragazzo a maturare un profondo senso di appartenenza alla natura e all'umanità, dandogli il valore dell'autenticità e della naturalezza dell'esistenza.

Avventura non è solo scalare vette, discendere i fiumi in kayak, costruire le case sugli alberi, ma è prima di tutto un *modus* con cui vivere la vita, sperimentare la quotidianità, affrontare l'esistenza. Fare esperienza di volontariato dentro un Centro per i disabili o in una casa famiglia per minori a rischio, o in una casa di riposo per anziani, è sempre un'avventura socio-relazionale e culturale nuova, nella quale il ragazzo si getta con il gusto della scoperta, la voglia di esserci, il piacere del provarsi in un difficile compito. Esiste il fallimento, esiste «il non farcela», esiste l'abbandonare il proprio impegno, ma sono le componenti intrinseche alla stessa dimensione dell'avventura. Non sempre la scoperta è delle proprie potenzialità e delle proprie capacità, la scoperta è anche delle proprie debolezze e fragilità, ma l'avventura è fare il

«primo passo verso...», e tutto quello che viene di conseguenza. Anche il fallimento. Come ben sappiamo, nei proverbi si riversa tutta l'antica saggezza dell'uomo e l'espressione figurata «chi non risica, non rosica» esprime bene il senso dell'esperienza, del fare, dell'esserci. Di contro, e con maggiore frequenza, c'è il gusto dell'incontro, c'è la scoperta di riuscire a fare ciò che non si sarebbe mai detto, c'è la tenacia e il sopportare anche le provocazioni e le frustrazioni del proprio senso di giustizia e uscirne rafforzati nell'impegno personale, c'è il sorriso dell'ultimo, del marginale, del rifiutato dall'umanità che ripaga di tutta la fatica sopportata. Nell'incontro con la sofferenza, nell'avventurarsi nei meandri più cupi della vita sociale c'è un profondo senso di morte, che sfida la nostra appartenenza alla stessa vita sociale, ma che fa scattare la molla della propria azione verso il cambiamento, verso il pensare ad un nuovo mondo, ad una nuova umanità. Non solo nel portare un ragazzo sul crinale di un monte e percepire il pericolo che possa cadere sta la consapevolezza del valore dell'avventura per l'educatore, ma anche portare il ragazzo a toccare con mano, con la propria sensibilità ed emozionalità, l'ingiustizia sociale ha un risvolto di rischio e di morte. Nella fragilità in cui galleggia l'adolescente le forti sensazioni che provocano situazioni di profonda marginalità sociale sono un rischio e un pericolo. Negli adolescenti le componenti depressive sono sempre in agguato, non di rado i ragazzi hanno una sensibilità così acuta da percepirsi come il «calmiere di tutti i mali del mondo», di sentirsi i demiurghi delle trasformazioni sociali, avendo grandi ideali e provando forti passioni per l'intervento sociale. Il rischio della sua proposta l'educatore lo vive e lo percepisce sulla propria pelle anche in questo caso. Sa, però, cosa significhi, che valore assuma per la persona che sta ridefinendo la sua identità, sperimentare certe realtà e vivere momenti e incontri con situazioni così estreme. Arrivare sulla soglia della vita ha un'alta valenza formativa, poiché si assume la provocazione dell'incontro con l'esperienza della morte e della malattia e si prova, con delicatezza, a cercar parole per vissuti feriti e

scossi. Si può fare esperienza di questa soglia, in realtà, solo superando le autoassicurazioni che tengono in vita e irrigidiscono distanze già date tra le persone e posizioni mentali sclerotizzare. Occorre allontanarsi, per esempio, dai razionalismi che costruiscono settoriali e sbrigativi «contenimenti» del mondo, come pure dai fattualismi che semplificano fino alla rinuncia al significato, al senso. Il fattualismo, l'appiattimento su «è così e basta», in molti ragazzi è segno di rinuncia a pensare, di profondo nichilismo. Quel «fascino della morte» di cui parlano sociologi o psicologi dell'età evolutiva nasce lì (Lizzola, 2000).

Sperimentare il limite apre a forme comunicative del proprio mondo interno, attiva narrazioni plurime, fa emergere forme del sé inedite, porta al manifestarsi di quegli aspetti complessi e contraddittori propri dell'età adolescenziale. Sono uno specchio, queste comunicazioni in fiducia e in ricerca, per *riconoscersi*. Un soggetto che vuole «uscire fuori» deve farlo pensando di poter vivere e sostenere le fratture che trova in sé, maturando vere e proprie prese di coscienza. Ad esempio cercando di dare voce quel mondo interno fatto di bisogni, sogni, progetti, impulsi diversi scoperti che, quando riesce a farli uscire, grazie allo scambio con altri, gli permettono di saper reggere alle proprie contraddizioni, di sapersi ricomporre di fronte al proprio limite. Vivendo con i ragazzi percorsi di riflessione e comunicazione sui vissuti di fronte alla morte si scopre una forma di pensiero nuova, per la quale c'è scarsa ospitalità nella vita sociale. Un pensiero non separato dal cuore, dal corpo. Quando una sensazione si conosce «dentro la propria pelle», sentendola nella carne, nella propria interezza, vivendo un'esperienza che ci prova, «ci misura», impariamo a lasciare i sogni senza fondamento e a far nascere impegni con noi stessi che contengano desideri ed evanescenze. L'esperienza del dolore, dell'avvicinarsi anche al senso di potenziale morte, come vissuto personale, sono considerati da questo modello come propri del sentire, del credere, del «religioso»: non attengono al campo dello scientifico, delle «oggettivazioni» proprie della trasmissione

culturale, dei curricula formativi. Proprio per questo i vissuti, le ricerche di senso, gli smarrimenti possono difficilmente essere ospitati in un «luogo pubblico» come il lavoro scolastico, ma hanno maggiore potenzialità di essere vissuti nell'esperienza più ampia e completa delle opportunità formative presenti nella vita associativa.

6. *La figura dell'educatore nella crescita dell'adolescente*

Il rapporto tra l'adulto e il ragazzo è fondamentale per lo sviluppo di quella *ricerca di senso* che il soggetto adolescente sta vivendo e deve essere un rapporto diretto, fatto di condivisione, di messa in discussione, di dialogo, di apertura. Altrimenti non avviene nessun incontro educativo.

Il ruolo dell'educatore è di radicale importanza nel processo educativo: egli non può mancare di affiancare il ragazzo per tutto il percorso, diventando il suo principale punto di riferimento nella progettazione delle possibili esperienze che lo porteranno alla costruzione di una nuova visione personale del mondo e di se stesso. La posizione dell'educatore non è quella di stare a guardare, organizzando e predisponendo in modo distaccato ed asettico le varie esperienze, ma di vivere con il ragazzo, «vestendo i suoi panni», mettendosi continuamente in gioco, guardando con i suoi occhi, riconoscendo i suoi bisogni ecc. L'educatore, che lo voglia o meno, che ne sia consapevole o no, con i suoi comportamenti, atteggiamenti, discorsi, scelte rappresenta un importante «mezzo» di formazione. La costruzione del rapporto educativo si fonda sulla reciproca scelta e l'educatore deve primariamente farsi accettare come una persona di cui è possibile fidarsi e a cui guardare con rispetto, stima, interesse. Il primo passo per creare un legame di tale fattezza è dato dalla capacità di accoglienza dell'adulto di tutte quelle peculiarità e caratteristiche individuali che il ragazzo porta con sé o vuole mostrare in adolescenza. Diventare il punto di riferimento principale per il ragazzo, trasmettendogli la chiara idea di essere una

persona degna di rispetto, alla quale guardare con apertura e disponibilità per accogliere le diverse e complesse sfaccettature che mostra, è la base per una reale relazione educativa. All'adulto viene chiesto un difficile compito, quello di permettere al ragazzo di scoprire ciò che è già conosciuto come se fosse una novità, di sentirsi accettato anche quando senza motivo mostra una arrogante sicurezza e al contempo una profonda sfiducia in se stesso; di essere pronto a vivere insieme ai ragazzi l'avventura e lanciarsi verso il nuovo, guardando alle proprie esperienze con autoironia, sapendo accettare la sconfitta bonariamente e mostrando le proprie emozioni senza ingabbiarle in comportamenti conformi e conformati, così da permettere al pensiero di leggere la realtà in modo critico e verificare il valore delle regole, riappropriandosi del loro significato e non seguendo la massificazione e l'omologazione verso cui il mondo adulto sembra sempre andare.

In un'esperienza educativa in cui tutto si fonda sull'autoregolazione e un sistema di norme condivise, in cui non esistono strumenti e metodi sanzionatori, l'unica forza esercitata dall'adulto è quella dell'autorevolezza, del rispetto del ruolo e della maggiore esperienza e competenza. Per creare questo tipo di legame l'educatore può ricorrere al linguaggio delle cose concrete, deve passare dalle azioni e dalle esperienze condivise quotidianamente, azione comunicativa estremamente efficace perché da un lato esercita sul giovane una grande forza persuasiva e dall'altro perché permette di costruire uno sfondo che facilita l'incontro. Qualunque sia il grado di consapevolezza di tale influenza per l'educatore, le sue azioni, le sue parole, i suoi stili relazionali si trasformano per l'adolescente in modelli di comportamento nei confronti del mondo e degli altri, motivo per cui l'educatore deve aver sempre chiaro il suo agire e l'intenzionalità di esso. Non deve porsi come *il modello*, cioè come il portatore del miglior punto di vista del mondo che il ragazzo dovrebbe imitare ed assimilare; in questo modo la testimonianza dell'educatore si trasforma in un'interpretazione univoca e definita alla quale non resta che adeguarsi. Ma sapere ed essere consapevole di essere

preso ad esempio sì. Essere un educatore significa prima di tutto prendere coscienza e consapevolezza che si hanno delle persone di fronte sulle quali ogni azione, comportamento, atteggiamento, parola che viene agita avrà una influenza. Il grado e l'intensità di tale ascendente saranno diversi e diversificati a seconda dei momenti evolutivi, della posizione assunta dall'educatore nella mente del bambino/ragazzo, del livello di identificazione e stima che egli avrà sviluppato, ma sicuramente una parte dell'adulto inciderà sempre *sulla pelle* del ragazzo.

L'adulto-educatore è colui che accompagna, sapendo vivere dentro di sé lo spirito del ragazzo e collocandosi in una posizione di comprensione, ascoltando le sue esigenze, aiutandolo a trovare la strada per dar vita ai propri desideri, alle proprie aspettative, al proprio futuro, occupandosi di ognuno dei ragazzi che accompagna come se fosse l'unico, creando le condizioni per uno spirito di comunità e di gruppo che permetta di realizzare le potenzialità di crescita proprie dello stare insieme. Il percorso educativo risulta complesso e delicato e per questo, soprattutto nella prima fase di conoscenza del ragazzo, richiede la presenza di ottiche diverse che possano guardare all'adolescente sotto svariati punti di vista. L'educatore, però, non è e non può essere portatore di uno sguardo capace di conoscere e capire qualsiasi aspetto del ragazzo; in quest'ottica, quindi, il lavoro educativo è un lavoro condiviso con altri adulti, di corresponsabilità, necessaria per giungere alla completa e giusta comprensione della visione del mondo dell'adolescente e per costruire, di conseguenza, un intervento educativo efficace.

Compito principale di ogni educatore, comunque, rimane quello di creare le premesse per l'attivazione di un significativo processo autoformativo. Il concetto base su cui si articola la nostra riflessione, infatti, è che non ci può essere un buon percorso educativo se non si attiva anche uno specifico processo *autoformativo*, nel quale assume un significato importante sia l'*auto-genesi del soggetto,* come percezione di una propria autonomia e una personale responsabilità rispetto a determinate scelte, sia l'*etero-genesi*, ovvero quel processo che coinvolge vari attori ed agenzie al fine di condizionare, incanalare, ma anche ostacolare, accelerare la crescita. Non è affatto semplice delineare e delimitare l'apparato autoformativo, essendo parte inscindibile di quel sistema di formazione informale e formale, nel quale soggetti, oggetti e metodi della formazione sono un tutt'uno. L'autoformazione è una sfera che appartiene all'intimità del sé e come tale ha contorni estremamente sfumati. L'attenzione si focalizza sul soggetto e su ciò che egli pensa di aver fatto da solo, come autore della sua esistenza e come percezione che ha di sé come spettatore della propria crescita. Attraverso l'analisi del cambiamento, si possono individuare quegli eventi a cui il soggetto ha attribuito uno specifico significato, divenendo degli «indicatori» di formazione, della *sua* formazione. Sicuramente ve ne sono molti altri che hanno un'importanza forse maggiore, ma comprendersi e riconoscersi come protagonista degli eventi di cambiamento ha un valore assoluto nel cammino verso la positiva elaborazione adolescenziale. La percezione del cambiamento deve avvenire, principalmente, nel soggetto il quale è anche il solo che può narrare di sé e descrivere quanto è cambiato e perché. In questo modo, nella libertà intrinseca al raccontar*si,* viene *ri*-letto e *ri*-percorso il proprio vissuto imparando a guardare da lontano il mutamento avvenuto, consegnando allo stesso attore la genesi verso la propria adultità, momento nel quale il ruolo degli altri protagonisti che agiscono *intorno* – e *su* – di lui cominciano a sfumare, lasciando il posto al ruolo del sé. I vari e più diversi *agenti formatori* offrono e cedono, consapevolmente o meno, le loro energie e i loro modi di vedere la vita al soggetto in crescita, ma è solo lui che ne elabora la sintesi e crea il codice con cui poterne decifrare il significato. L'autoformazione passa attraverso il «riportare alla superficie» ciò che già è successo e la ri-composizione di ciò che sta avvenendo, soprattutto in quei momenti *critici* che hanno segnato il cambiamento, ri-percorrendo e ri-organizzando cognitivamente gli *eventi* che lo hanno determinato, innescando un processo

verso la «consapevolezza di sé» e quindi verso una presa di coscienza della propria nuova identità. Il soggetto che si *auto-osserva* assume una forma di allontanamento dalla realtà in cui è inserito, assumendo una posizione di centralità, ripiegandosi completamente su se stesso ma in modo *vitale*, attivando dispositivi auto-riflessivi per *lavorare* su di sé (Demetrio, 1996). Questa modalità di essere il protagonista della propria crescita, delle proprie scelte, condivise e dialogate con l'adulto, ma poi assunte con propria responsabilità, è un processo a cui non si può derogare se si desidera che il ragazzo possa arrivare a realizzare una partecipazione alla vita sociale con una propria consapevolezza esistenziale e una propria coscienza individuale.

Bibliografia di riferimento

AA.VV. (2001): Immaginario giovanile e coscienza di sé. *Studi sulla formazione*, n. 1.

Ardone R. (a cura di) (1999): *Adolescenti e generazioni adulte: percorsi relazionali nel contesto familiare e scolastico*. Milano: Unicopli.

Baldascini L. (1993): *Vita da adolescenti. Gli universi relazionali, le appartenenze, le trasformazioni*. Milano: Angeli.

Baldascini L. (a cura di) (1995): *Le voci dell'adolescenza*. Milano: Angeli.

Barone P., Mantegazza R. (1999): *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*. Milano: Unicopli.

Bauman Z. (1995): *Il teatro dell'immortalità – mortalità, immortalità e altre strategie di vita*. Bologna: Il Mulino.

Bertin G.M. (1976): *Educazione al «cambiamento»*. Firenze: La Nuova Italia.

Bertin G.M., Contini M. (1983): *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando.

Bertolini P. (1996): *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*. Torino: Il Segnalibro.

Bertolini P., Caronia L. (1995): *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.

Bertolini P., Pranzino V. (2001): *Pedagogia scout*. Roma: Nuova Fiordaliso.

Betti C. (2002): *Adolescenti e società complessa*. Tirrenia-Pisa: Edizioni del Cerro.

Bonino S., Cattelino E., Ciairano S. (2003): *Adolescenti e rischio. Comportamenti, funzioni e fattori di protezione*. Firenze: Giunti.

Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (1997): *Giovani verso il duemila, quarto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.

Cambi F. (1996): *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*. Roma: Armando.

Cambi F. (a cura di) (1998): *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*. Roma: Armando.

Cappa F. (a cura di) (1999): Una nuova creatività pedagogica. Intervista a Riccardo Massa. *Pedagogika*, dicembre, n. 12.

Caprara G.V., Fonzi A. (a cura di) (2000): *L'età sospesa. Itinerari del viaggio adolescenziale*. Firenze: Giunti.

Carbone P. (2003): *Le ali di Icaro. Rischio e incidenti in adolescenza*. Torino: Boringhieri.

Charmet G., Rosci P. (1998): *La seconda nascita*. Milano: Unicopli.

Costantini A. (2002): *Tra regole e carezze: comunicare con gli adolescenti di oggi*. Roma: Carocci.

Cristiani C. (a cura di) (1994): *Smetamorfosi: adolescenza e crescita nei diari dei ragazzi*. Milano: Baldini e Castoldi.

Croce M. (2000): Risico ergo sum? *Animazione Sociale*, n. 30.

Demetrio D. (1991): Crescita e cambiamento. In: R. Massa, D. Demetrio (a cura di): *Le vite normali*. Milano: Unicopli.

Demetrio D. (1996): *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.

Gadamer H.G. (1983): *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.

Gasparini A. (2000): Il fiore chiuso. In: S. Calori (a cura di): *Il fiore chiuso. Dubbi sulla tentazione di crescere*. Pisa: ETS.

Gonfalonieri E., Scaratti G. (a cura di) (1999): *Storie di crescita: approccio narrativo e costruzione di sé in adolescenza*. Milano: Unicopli.

Grasso G. (a cura di) (1995): *Le ragioni dell'adolescenza*. Milano: Guerini.

Hillman J. (2000): *La forza del carattere*. Milano: Adelphi.

Le Bretton D. (1995): *La passione del rischio*. Torino: Gruppo Abele.

Lévinas E. (1998): *Tra noi. Saggi sul pensare all'altro*. Milano: Jaca Book.
Lizzola I. (2000): *Educare dai margini – marginalità e cura come luogo educativo*. Bergamo: Celsb.
Lizzola I. (2004): *Cercare pensieri e parole sul limite della vita*. Reperibile su http://www.manitese.it/cres/stru31/lizzola.htm (20 febbraio).
Mancaniello M.R. (2002): *L'Adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*. Pisa: ETS.
Mantegazza R. (2000): *Come un ragazzo segue l'aquilone*. Milano: Unicopli.
Massa R. (a cura di) (1988): *L'adolescenza. Immagine e trattamento*. Milano: Angeli.
Massa R. (a cura di) (1989): *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*. Firenze: La Nuova Italia Scientifica.
Massa R. (1997): *Cambiare la scuola. Educare o istruire*. Roma-Bari: Laterza.
Massa R. (1999): *Sottobanco: le dimensioni nascoste della vita scolastica*. Milano: Angeli.
Massa R., Demetrio D. (a cura di) (1991): *Le vite normali. Una ricerca sulle storie di formazione dei giovani*. Milano: Unicopli.
Melucci A. (1993): Adolescenza, tempo di passaggio. In: AA.VV.: *Biografie e costruzione dell'identità*. Milano: Angeli.
Moravia S. (1996): *L'esistenza ferita*. Milano: Feltrinelli.
Moravia S. (1999): *L'enigma dell'esistenza*. Milano: Feltrinelli.
Morin E. (2000): *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina.
Morin E. (2001): *I sette saperi necessari all'educazione*. Milano: Cortina.
Natoli S. (1986): *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale*. Milano: Feltrinelli.
Pellai A., Boncinelli S. (2002): *Just do it! I comportamenti a rischio in adolescenza*. Milano: Angeli.
Pietropolli Charmet G. (1990): *L'adolescente nella società senza padri*. Milano: Unicopli.
Pietropolli Charmet G. (2000): *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*. Milano: Cortina.
Pietropolli Charmet G., Rosci E. (1992): *La seconda nascita. Per una lettura psicoanalitica degli affetti in adolescenza*. Milano: Unicopli.

Pollo M. (2000): *I labirinti del tempo: una ricerca sul rapporto degli adolescenti e dei giovani con il tempo*. Milano: Angeli.
Ricoeur P. (1993): *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
Rossi S., Schirone T., Pediconi M.G. (2001): *Psicodinamica dell'adolescenza: adolescenti in relazione*. Milano: Guerini e Associati.
Saraceno C. (a cura di) (1986): *Età e corso della vita*. Bologna: Il Mulino.
Scaparro F., Pietropolli Charmet G. (1993): *Belletà. Adolescenza temuta, adolescenza sognata*. Torino: Boringhieri.
Stein E. (1986): *L'empatia*. Milano: Angeli.
Trisciuzzi L. (1995): *Elogio dell'educazione*. Pisa: ETS.
Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti M.A. (1998): *Dimenticare Freud? L'educazione della società complessa*. Firenze: La Nuova Italia.
Van Gennep A. (1981): *I riti di passaggio*. Torino: Boringhieri.
Zambiano M. (2000a): *Delirio e destino*. Milano: Cortina.
Zambiano M. (2000b): *Dell'aurora*. Genova: Marietti.
Zuanazzi G.F. (1995): *L'età ambigua. Paradossi, risorse e turbamenti dell'adolescenza*. Brescia: La Scuola.

http://www.manitese.it/cres/stru31/lizzola.htm