

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa"



Dottorato di Ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione  
XXV Ciclo

Curriculum

Teorie della formazione e modelli di ricerca in pedagogia e didattica

***Abitare il desiderio***  
***Scritti per un'educazione metaforica***

Coordinatore: Prof.ssa Laura FORMENTI

Tutor: Dott.ssa Stefania ULIVIERI STIOZZI RIDOLFI

Tesi di Dottorato di  
Alessia TODESCHINI  
Matricola 054088

Anno Accademico 2012-2013

*a Milo e Giulio*

*Che si avverino i loro desideri, che possano crederci  
e che possano ridere delle loro passioni. Infatti,  
ciò che chiamiamo passione in realtà non è energia spirituale,  
ma solo attrito tra l'anima e il mondo esterno.  
E, soprattutto, che possano credere in se stessi,  
e che diventino indifesi come bambini,  
perché la debolezza è potenza  
e la forza è niente.*

*Quando l'uomo nasce è debole e duttile, quando muore è forte e rigido.  
Così come l'albero: mentre cresce è tenero e flessibile, quando è duro e secco,  
muore. Rigidità e forza sono compagne della morte,  
debolezza e flessibilità  
esprimono la freschezza dell'esistenza.  
Ciò che si è irrigidito non vincerà.*

*A. Tarkovskij*

## Indice

<b>Premessa</b>	3
<b>Introduzione</b>	9
<b>Capitolo I</b>	
<b>Il desiderio: sulle tracce di un concetto mobile</b>	13
1. Stare nel vivo: la scommessa esistenziale del desiderio	13
<i>Taccuino poetico n. 1</i>	20
1.1 Il desiderio come possibile domanda in educazione: interrogare la propria attitudine	21
1.2 Dal desiderio come oggetto di ricerca all'essere in ricerca con desiderio	23
1.3 Scrivere per andare al cuore delle cose: il rapporto fra desiderio e scrittura	25
1.4 Accontentare i bisogni, esplorare i desideri: testimoniare passioni non tristi. Una strada per l'educazione	36
<b>Capitolo II</b>	
<b>La ricerca sul campo. Incontrare il desiderio in un contesto educativo</b>	46
2. Il contesto: la ricerca in Grande Casa	46
2.1 Avviare una ricerca in una cooperativa sociale: l'approccio all'istituzione	48
2.2 Gli educatori invitati alla ricerca: da partecipanti a coautori	50
2.3 Fare del desiderio cosa propria: definire l'oggetto di ricerca	52
2.4 Sensibili all'esperienza: la cornice epistemologica della ricerca-formazione	53
2.5 Ricercare, narrare, riconoscersi: le tre fasi della ricerca	59
2.6 Attratti dal non ancora: le finalità della ricerca	60
<b>Capitolo III</b>	
<b>Prima fase della ricerca: la ricerca-formazione</b>	62
3. Metodologia del laboratorio: affacciarsi all'arte per scrivere di sé	62
3.1 Le difficoltà del setting: uno stare a volte difficile	68
3.2 Sul crinale tra persona e professionista: le aspettative degli educatori dalla ricerca-formazione	70
3.3 Desiderantes in viaggio: l'esordio della ricerca-formazione	76
3.4 Ascoltare il testo, scrutare se stessi: l'approccio all'analisi dei dati	78
3.4.1 Tabella riassuntiva per l'analisi dei dati	82
3.5. Cinque facce del desiderio: i nuclei tematici emersi dalla ricerca-formazione	90
<i>Taccuino poetico n. 2</i>	91
3.6 L'esplorazione della propria identità	93
<i>Taccuino poetico n. 3</i>	106

3.7 Desideri lontani o vicinissimi: integrare il desiderio dentro di sé	107
3.8 Desiderio come vulnerabilità: scoprirsi fragili e audaci	116
<i>Taccuino poetico n. 4</i>	126
3.9 Corpi attraversati da desiderio: fatiche e resistenze	129
<i>Taccuino poetico n. 5</i>	140
3.10 La dimensione desiderativa del progetto educativo: quando il futuro si scontra col presente	141
3.11 Valutazione del percorso di ricerca-formazione: la voce degli operatori	148
3.11.1 Valutazione del percorso di ricerca-formazione: la voce del formatore	156
<b>Capitolo IV</b>	
<b>Seconda fase della ricerca: dalla narrazione di sé alla narrazione per sé</b>	162
4. Le ragioni di un processo autoformativo	164
4.1 Raccontarsi: le interviste	165
4.2 I passaggi chiave delle interviste: la metodologia utilizzata	168
4.3 Dalle interviste alle fiabe	170
4.4 Dentro la fiaba: desiderio e linguaggio metaforico	172
4.5 Le implicazioni educative della metafora	175
4.6 Le potenzialità formative della fiaba	176
<b>Capitolo V</b>	
<b>I testi. C'era una volta in una casa grande, anzi grandissima</b>	179
<i>Prologo</i>	180
<i>C'era una volta Elisa</i>	181
<i>C'era una volta Chiara</i>	188
<i>C'era una volta Alice</i>	195
<i>C'era una volta Massimiliano</i>	203
<i>Ballata finale</i>	209
<b>Capitolo VI</b>	
<b>Terza fase della ricerca: il circolo pedagogico del rispecchiamento</b>	213
6. Narrarsi, ascoltare, raccontare, riascoltarsi	213
6.1 Un nuovo incontro con l'istituzione: dialogo in forma di metafora	218
6.2 Il reading in Grande Casa: leggere, leggersi	222
6.3 Gli esiti del reading: quale futuro per questa ricerca?	224
<b>Invece di concludere</b>	229
<b>Ringraziamenti</b>	233
<b>Bibliografia</b>	235
Filmografia	239
Siti internet	239

## **Premessa**

La premessa è la cosa che tipicamente, in una tesi, si scrive per ultima, insieme alle conclusioni. E forse non è un caso. Un lavoro può dirsi finito solo quando ci si ricorda con chiarezza da dove si è partiti. Solo quando si mette la parola fine si può considerare se le motivazioni che ci hanno spinti a intraprendere un percorso sono state più o meno sfamate. È allora che si torna, con il cuore e con la mente, a ripercorrere la nascita di quelle domande, a rispolverare quell'intrico vitale e ingarbugliato che le ha legittimate. Tento quindi di spiegarvi brevemente come è nata la mia volontà di frequentare una scuola di Dottorato, dopo aver terminato gli studi da anni. Il motivo principale è stato quello di poter vedere e rileggere, attraverso le spesse e rinnovatrici lenti dello studio teorico, la mia esperienza professionale fino ad allora accumulata, al fine di sviscerarne un senso più complesso che mi desse una nuova spinta motivazionale e mi permettesse di fare chiarezza sulle mie istanze, i miei desideri, i miei bisogni formativi e professionali.

Il mio percorso, che non posso solo definire lavorativo, perché si è anticamente alleato con quello personale, si articola in due principali filoni, che riesco ogni tanto a far comunicare ma che più spesso abitano territori lontani: quello della formazione e quello della scrittura.

Negli ultimi anni ho infatti lavorato nel settore Prima Infanzia di una cooperativa sociale rivestendo il ruolo di coordinatrice pedagogica in una struttura e di formatrice e pedagoga in altri servizi.

Contemporaneamente, ho cercato di mantenere viva la mia formazione autorale, che ha preso avvio dopo il liceo nello studio, parallelo al mio percorso universitario, della scrittura drammaturgica, dando come esito, per l'appunto, la scrittura di testi rivolti alla messa in scena.

Il mio cuore per lungo tempo ha pulsato per lo più nella direzione dello scrivere. E se dovessi dire di cosa ho scritto, di cosa ho provato a scrivere, direi che il tentativo

è stato sempre quello di dare voce alle impennate esistenziali recepite dal mondo, di far parlare personaggi che in vario modo, incastrati in trame diverse, avevano come comun denominatore il fatto di essere in ricerca e di essere orientati in questo studio dall'ascolto dei loro "desideri" e del dialogo intessuto con essi.

O, per meglio dirla, come forse capita quasi a chiunque scriva, per professione o per diletto, ho tentato di dare voce alle *mie* impennate esistenziali, prestate a qualsivoglia personaggio.

Sempre di più, però, lavorando in ambito educativo, i personaggi che hanno affollato per diverso tempo la mia mente, sono stati sostituiti dalle persone reali, ognuna testimone della propria avventura umana. Lavorare nei luoghi dell'educazione mi ha permesso di incontrare e confrontarmi con le molte persone che a vario titolo li abitano, e di interrogarmi grazie a loro sul tema del desiderio nel suo significato di bussola esistenziale o anche, secondo l'accezione lacaniana, di "forza che resiste e orienta"<sup>1</sup>, così da poter formulare nuove domande.

Questi interrogativi per me particolarmente caldi prendono avvio da un periodo particolare della mia esperienza lavorativa, in cui facevo la supervisione pedagogica ad alcuni educatori di asili nido. Ho iniziato a fare questo lavoro con un discreto costrutto teorico, ma con molta ingenuità pratica, e mi ero prefigurata di incontrare professionisti che, seppur in maniera diversa e con differenti sfumature, fossero accumulati da un "sentire forte" nei confronti di quello che stavano facendo, come spesso accade (ma non sempre) in chi sceglie di inscrivere il proprio cammino professionale nelle relazioni di aiuto.

Ero a caccia di questo "sentire forte", a caccia di uno scambio sull'umano, e pensavo proprio che un ambito educativo e in particolar modo un nido di infanzia, avrebbe rappresentato un luogo boschivo rigoglioso in cui addentrarsi per fare scoperta e scorta di ciò.

---

<sup>1</sup> Lacan J. in Recalcati M., *Ritratti del desiderio*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

Invece, il black-out. Altro che caccia, altro che bosco. Mi sono ritrovata in un luogo abitato da persone che parlavano un linguaggio per me incomprensibile e che facevano delle cose per me inspiegabili. Non le capivo, non ci capivamo. In qualità di pedagoga allora è stato per me molto difficile istituire un dialogo profondo sui contenuti e sulla prassi delle loro azioni educative, in quanto la comunicazione era deviata e continuamente interrotta da discorsi “altri”, inerenti per lo più all’ambito amministrativo e burocratico dell’ente di appartenenza. Sapevano tutto del calendario festivo, delle trattenute in busta paga, delle normative sulla sicurezza, di se e come fossero messe in atto le proprie mansioni e quelle delle colleghe perché regnasse la più assoluta “giustizia”. Avevano, certo, molti moti di interesse nei confronti dei bambini e delle famiglie, ma poi succedeva sempre qualcosa di *altro*, di anche altro che andasse a sporcare e confondere l’oggetto vivo della relazione educativa.

Facendo un piccolo e per fortuna non rappresentativo bilancio relativo ai luoghi educativi che ho attraversato in quel periodo della mia storia professionale, ho constatato che ci sono contesti in cui gli educatori sono soprattutto preoccupati di dare un assetto normativo efficace al loro lavoro, creando un clima incentrato sulla definizione di doveri e diritti molto conflittuale, sia nei confronti dei colleghi che nei confronti (in maniera meno esplicita) dei genitori e talvolta dei bambini frequentanti il servizio, vissuti per lo più come persone a cui fornire regole precise in modo che non creino eccessivo disturbo all’organizzazione dell’asilo stesso.

La demotivazione in molti casi è diffusa e ciò che guida il loro agire, seppur “pasionario” assume sfumature molto spesso lontane dall’oggetto principale del loro lavoro: la relazione educativa in primo luogo con i bambini e quindi con le famiglie.

In questi contesti i tentativi fatti per accompagnare gli educatori a considerare in modo diverso le loro ragioni hanno portato a risultati risicati e ho vissuto la forte sensazione che parlare e cercare di esplicitare oralmente motivazioni e demotivazioni fosse perfettamente inutile; in equipe, quando qualcuno si



azzardava a farlo era immediatamente travalicato da un collega che riportava la discussione su problemi di ordine molto pratico (ad es. problemi strutturali dell'edificio), su decisioni di carattere normativo (ad es. come fare in modo che i genitori indossassero i calzari per non sporcare l'asilo), su difese rispetto al proprio modo di lavorare ("lo prevede 'la procedura', io mi sono adeguato e adesso anche gli altri devono farlo") o su prese di posizione molto dure sul proprio mansionario. Per lungo tempo ho pensato che il loro atteggiamento fosse una sorta di scudo protettivo con cui difendersi (e contrattaccare) a "richieste" vissute come doveristiche perché provenienti "dall'alto". L'assetto organizzativo della cooperativa, assunto dagli educatori come "gerarchico", lasciava forse poca possibilità non tanto agli operatori di esprimersi, quanto di essere poi gli effettivi autori, non solo pratici, ma anche "teorici" del loro agire.

Gli educatori, impegnati ad affinare l'essere esecutori di pratiche pedagogiche (seppur valide) elaborate da altri soggetti, si allontanavano sempre di più dal cuore del loro lavoro, diventando però sempre più precisi e pronti a tradurre in norma ogni strategia ritenuta efficace, vivendo con grande fatica qualsiasi tipo di cambiamento che richiedesse energie, investimento emotivo e creativo ed una effettiva messa in gioco di loro stessi. Ritenendosi, in ultima analisi, "educatori-esecutori", più che "educatori-autori" erano portati a considerare il loro lavoro solo sul versante pratico lasciando poco margine al pensato, alla motivazione personale che portava a mettere in atto alcune pratiche educative piuttosto che altre.

Gli orizzonti di senso del proprio lavoro erano spesso appiattiti su considerazioni organizzativo-burocratiche dello stesso. Anche la forma delle comunicazioni travalicava il più delle volte i contenuti, creando un'atmosfera di generale sconforto e appiattimento in cui il dover fare e il dover essere assai raramente erano bilanciati da un voler essere e un voler fare alimentati da un desiderio positivo.

L'incontro con la Dr.ssa Ulivieri Stiozzi, e il confronto con lei su un percorso di supervisione in cui aveva riscontrato dinamiche in parte analoghe, seppur vissute in un contesto differente, mi ha permesso di provare a elaborare i primi interrogativi relativi a come possa giocare il desiderio nella propria pratica professionale.

Poi, per fortuna, ho incontrato altre realtà lavorative e negli anni successivi ho invece collaborato assiduamente con altri servizi gestiti dalla stessa cooperativa, in cui non potevo rintracciare la domanda di ricerca come me l'ero posta inizialmente, ma che mi tornava sotto altre vesti, più profonde. Qui le domande degli educatori cui facevo e faccio supervisione sono spesso relative alla richiesta di colmare con un pieno "sapienziale", un vuoto in cui saper fare e saper essere si intrecciano. Le richieste di aiuto rimandano una visione di sé in cui gli educatori si sentono inadeguati rispetto a un compito relazionale che non sanno come affrontare, cosa che, nei casi dei nidi di infanzia, si traduce molto spesso nella difficoltà ad intuire, leggere e interpretare i bisogni del bambino. Il problema che qui si pone non è ovviamente il grado di competenza di osservazione dell'educatore. Ci si chiede piuttosto che tipo di immagine abbia di se stesso l'educatore se e quando fatica a stare in una dimensione di vuoto di sapere, in cui non si dà il tempo per avvertire, domandare e comprendere come la relazione educativa lo attraversi e lo possa modificare; ne emerge un educatore affamato di soluzioni e risposte efficaci che colmino bisogni vissuti come urgenti e paralizzanti. Questo tipo di richieste mi rimandano al fatto che molto spesso mi sembra che la relazione educativa si traduca nel reclamo di un bisogno da parte dell'educando e nella conseguente ricerca di soddisfacimento più o meno immediato del relativo bisogno da parte dell'educatore per approdare velocemente ad un quieto vivere che non comprometta e non tradisca il nucleo più profondo di sé. Un nucleo che non si legittima a non sapere, ma che vuole arrivare rapidamente a delle soluzioni piuttosto che desiderare raggiungere un sapere integrato, che, per consistere, deve attraversare questo vuoto. Il fatto di mettersi veramente in relazione e

ascoltare davvero il disagio posto dalla relazione educativa e gli slanci vitali ad essa connessa, costa fatica perché svela le parti più vere di sé, svela la parte desiderante di ciascuno che si preferisce tenere sommersa. Come se spesso si rifuggisse la dimensione di solitudine in cui potere ascoltarsi profondamente, come se si tenesse lontano il desiderio umano di superare creativamente l'impasse per realizzare un nuovo se stesso, modificato dall'ascolto della domanda.

Quelle che ho appena enunciato sono riflessioni attorno al tema di un desiderio spesso assente sulla scena educativa, orientata di più alla dimensione del bisogno. Una scena educativa in cui gli educatori hanno fame di un sapere esperto e traducono questo affanno nella richiesta più o meno esplicita all'esperto di turno di "ricette" travestite da consigli.

Per fare un ulteriore passo verso il tema del desiderio in educazione, riconsiderare quanto appreso e vedere questo nucleo tematico da altre prospettive, ho avvertito l'esigenza di andare in un altro luogo educativo per me sconosciuto, in cui non avessi un ruolo professionale pregresso e fossi così scevra da ogni tipo di considerazione pregiudiziale, per confrontarmi sulla stessa tematica insieme ad altri protagonisti dell'educazione.

Sono approdata nella cooperativa sociale La Grande Casa di Sesto San Giovanni (MI), che mi ha permesso di condurre la ricerca che racconterò in queste pagine. Una ricerca che si pone come un percorso e il cui esito non è una tesi, ma il resoconto di un processo in cui ho tentato di esplorare la dimensione vitale del desiderio, sfaccettarla, comprenderla, farla mia e restituirla in una chiave collettiva. Un viaggio in cui ho cercato di afferrare con parole e immagini sicuramente non definitive l'importanza che riveste la dimensione desiderativa in educazione, conscia della necessità di una continua esplorazione cui un tema come questo, sottende.

## Introduzione

Con questo lavoro è mia intenzione esplorare quelle teorie che si rifanno a una concezione del desiderio come un nucleo attorno a cui non solo interrogarsi, ma esserne profondamente coinvolti in vista della propria costruzione identitaria e del proprio progetto di vita. Per questo motivo non si vuole analizzare il desiderio attraverso la prospettiva storica, ma avvicinare alcuni autori che hanno consentito un'efficace declinazione pedagogica di tale concetto. Non si vuole qui tematizzare un oggetto, ma seguirlo nel suo percorso. Quelle che verranno tracciate non saranno delle deduzioni ma degli accostamenti, delle suggestioni che vogliono suggerire un processo conoscitivo non lineare, legato all'empatia e allo stupore più che alla logica e alla deduzione. Pertanto l'atteggiamento che richiede l'approccio di un argomento come questo è essere disposti ad attraversare tale territorio in attesa di ascoltare quali sono gli echi che risuonano personalmente in ciascuno di noi, e trovare alcune teorie che aiutino a rinvigorire e in parte a orientarci in questo viaggio.

A tale proposito ho scelto di prendere le mosse da alcuni vertici di osservazione privilegiati, rintracciati nelle opere di autori di diversa estrazione culturale, accomunati però dall'essere maestri del contemporaneo e di aver quindi riflettuto su questo argomento alla luce del loro sguardo sull'essere umano e sul mondo attuale.

Nel primo capitolo il desiderio viene indagato dalla prospettiva filosofica di Natoli, che lo identifica come un oggetto che va imprescindibilmente attraversato per la formazione del carattere e da quella di De Monticelli, che lo vede come una spinta necessaria ad accedere al regno del *vivo*, ovvero sia a quelle esperienze che ci fanno avvertire di essere immersi nel mistero della vita e di goderne.

Ma è Contini che ci mostra il desiderio nella sua chiave eminentemente pedagogica, identificandolo come un sentimento che permette agli operatori di interrogarsi profondamente sul senso e sull'attitudine del loro essere educatori in rapporto ai propri educandi. Un sentimento che porta ad interrogarsi sul senso dell'educare, sui sentimenti che smuove, sulle tracce che lascia o vorrebbe lasciare questo attraversamento. A occuparsi di queste tracce è la scrittura, che, secondo la profonda analisi su quanto concerne l'atto di scrivere condotta da Demetrio, insegue il desiderio, lo sollecita e alimenta.

Nel secondo capitolo viene presentata la ricerca sul campo che è stata fatta al fine di esplorare questo oggetto e viene qui esplicitata la cornice fenomenologica cui ci si riferisce, approfondita dallo sguardo di Dallari e di Iori (che ne sottolinea la chiave affettiva), cornice epistemologica intrecciata con quella che afferisce alla clinica della formazione proposta da Massa, in particolar modo per quanto concerne alcuni spunti metodologici proposti dalla stessa e la lettura testuale dei dati.

Il terzo capitolo, oltre a esplicitare la metodologia della ricerca-formazione, è volto a raccontare i nuclei tematici attinenti al desiderio individuati in seguito al percorso fatto in Grande Casa. Essi sono il rapporto tra desiderio e identità, desiderio e integrazione, desiderio e vulnerabilità, desiderio e corpo e desiderio e progetto. Insieme a Contini e Iori, che mi hanno permesso di approfondire i temi emersi dal punto di vista prettamente pedagogico, ho preso in esame gli approcci derivati dalle quattro psicologie di Hillman, di Phillips, Benasayag e Recalcati<sup>2</sup>: pur nella propria originalità e forti delle diverse provenienze, queste quattro posizioni, lette con lenti pedagogiche, hanno trovato in questo percorso un territorio di contaminazione e per certi versi di contiguità.

Il quarto capitolo esplicita la seconda parte della ricerca, totalmente compresa nel paradigma narrativo dell'auto formazione esplicitato da Demetrio e dettaglia il

---

<sup>2</sup> Hillman è junghiano, Phillips ha una formazione freudiana, Recalcati ha come maestro Lacan, Benasayag è un filosofo e psicanalista di nazionalità argentina che ha militato nella guerriglia guevarista e si occupa attualmente di problemi legati all'infanzia e all'adolescenza.

processo per cui dalle interviste ai partecipanti si è passati a costruire e scrivere delle fiabe per loro, riflettendo sulle potenzialità educative di un linguaggio metaforico adeguato alla trattazione del desiderio.

Il quinto capitolo contiene le fiabe scritte in seguito alle interviste fatte ai partecipanti alla ricerca: si tratta di quattro ritratti di educatori che sotto le sembianze di un oggetto comune raccontano che piega ha assunto il desiderio nella loro professione di educatori e come l'ha influenzata.

Il sesto e ultimo capitolo esplicita le potenzialità di raccontare la propria storia sotto forma di fiaba all'istituzione, rifacendosi in particolar modo a quanto dice Cavarero sul riconoscimento di sé attraverso la narrazione di un altro. La metodologia usata in questo percorso di ricerca ha permesso in primo luogo agli operatori e in secondo luogo all'istituzione di vedersi da un altro punto di vista, di riconoscere alcune parti di sé e di sorprendersi per alcune altre forse non immediatamente riconoscibili ma che si avvertivano e non avevano voce.

Vi è poi all'interno di questo testo, in qualità non solo di autrice, ma anche di mentore, Mariangela Gualtieri, poetessa cesenate, la cui dote è quella di vedere il *vivo* e saperlo dire.

Inizialmente l'idea era quella di avere il suo punto di vista rispetto ad alcune domande o riflessioni che sarebbero sorte durante tutta la ricerca. Dopo averla contattata per raccontarle il progetto, lei stessa si era resa disponibile per rispondere via mail alle questioni che la ricerca sul campo mi rimandava. In realtà non c'è stato bisogno di questo passaggio. Tutte le volte che avevo qualcosa da chiederle mi rivolgevo, per prima cosa, alle sue poesie e queste immediatamente mi rispondevano in un modo che nessuna prosa via mail avrebbe potuto eguagliare. Era già tutto lì. Così tutto che mi è capitato di incontrarla personalmente più volte durante i mesi della ricerca, ma anche in quelle occasioni il mio desiderio, le mie domande, la mia sete di sapere e sentire era appagato dall'ascoltare le parole pulite, dolci e feroci che riempivano lo spazio del suo reading. Non occorre altro.

Le sue poesie, contenute nelle pagine che ho nominato “taccuini poetici” rappresentano, in questa ricerca, una traccia a cui affidarsi per permettere alla mente e al cuore di fare salti improvvisi nel regno del desiderio: cosa che un testo solo prosaico non consentirebbe di compiere.

## Capitolo I

### Il desiderio: sulle tracce di un concetto mobile

#### 1. Stare nel vivo: la scommessa esistenziale del desiderio

Nell'introduzione del suo prezioso saggio, che ci accompagna nello scoprire quelli che sono stati i punti di vista e le accezioni del desiderio nella storia filosofica dall'antichità a oggi, Dumoulié ci avvisa: "Questa semplice paroletta, desiderio, che crediamo di conoscere bene dal momento che sembra indicare un'esperienza evidente (...) svolge il suo enigma seguendo infiniti slittamenti concettuali (...) Mentre pensiamo di averlo fissato in una designazione univoca, il desiderio smette di essere un concetto chiaro per diventare un campo di tensioni e di contraddizioni".<sup>3</sup>

Desiderare è un'esperienza comune a tutti gli esseri umani.

Un'esperienza, per l'appunto, ricca di tensioni e contraddizioni che si leggono e si riscontrano in qualunque persona si rivolga al proprio desiderio, si chini su di esso nel qui e ora, lo ricordi con nostalgia, lo consideri e lo riconsideri, ne scelga un'accezione. È proprio questa tensione e questo apparato contraddittorio del termine che me lo ha fatto scegliere per questa ricerca, spinta dalla curiosità di scoprire se parlare di desiderio in un contesto educativo potesse permettere di attingere ed entrare in contatto meglio e da vicino con l'essere umano che fa educazione. Sostare sul desiderio, attraversarlo, ci dà la possibilità di accedere a una dimensione profonda e misteriosa, sicuramente complessa della nostra identità. Provare a dirlo attraverso la nostra scrittura, le riflessioni e le immagini ci offre il tentativo di intuire le intensità che animano ogni pensiero autentico. L'ipotesi è quindi quella di provare a nominare, grazie a questo attraversamento, la propria identità di educatori e la propria rappresentazione di educazione.

---

<sup>3</sup> Dumoulié C., *Il desiderio. Storia e analisi di un concetto*, Einaudi, Torino 2002.



Ma provare a dire il desiderio e, ancora prima, provare a pensarlo, ci porta anche a nominare la mancanza, l'insufficienza ad essere, caratteristica della nostra condizione umana. E insieme, ci conduce però a riconoscere il progetto dell'esistenza stessa, la capacità di pensare, creare, in alcuni casi diventare quello che non c'è, non si è, o non sembra esserci, sulla base di un'immagine che prima è solo mentale.

Il desiderio, come ricorda Volli, è perciò una "possibilità creativa", definita da Spinoza "Il divino nell'umano o l'essenza dell'uomo".<sup>4</sup> Qualcosa di indicibile ed enorme. Scivoloso e sfuggente.

È Agostino di Ippona, a porci davanti a quello che è il grosso problema del desiderio: la sua innominabilità. "Quando non ci penso lo conosco perfettamente; quando mi chiedono cos'è non sono in grado di rispondere",<sup>5</sup> dice il filosofo. Il desiderio non è un atto linguistico, non è verificabile, non ha una propria manifestazione esclusiva. "Il discorso che lo riguarda non si rivolge sopra di esso o intorno ad esso, come avviene per le cose del mondo, ma solo attraverso esso o addirittura in esso, come ciò che mi riguarda e che non posso dire se non in prima persona".<sup>6</sup>

Il desiderio è un concetto impalpabile, eppure nucleo fondante del domandare filosofico, psicanalitico, artistico.

È un'impalpabilità che ha a che fare con l'eccedenza, è della stessa pasta, e per questo motivo è qualcosa che teniamo distante o releghiamo a un regno delle emozioni che tendiamo a chiudere a chiave, poco abili come siamo a prendere le misure con questa eccedenza, o a rimanere in equilibrio senza esserne troppo scoperchiati.

Il problema dell'equilibrio, della misura, del giusto mezzo è centrale nelle nostre vite, aspiriamo a raggiungerlo e a mantenerlo, ma quando qualcosa è importante perdiamo subito la stabilità, come accade anche nell'innamoramento. Phillips,

---

<sup>4</sup> Volli U., *Figure del desiderio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002.

<sup>5</sup> Volli U., *op. cit.*

<sup>6</sup> Volli U., *op. cit.*

psicanalista britannico, ci racconta però che il modo più appropriato per parlare dell'equilibrio consiste proprio nel trattare le varie forme che l'eccesso e l'esagerazione assumono nella nostra società, e tra queste il sesso, l'educazione e il fondamentalismo religioso e politico. In tutto ciò la psicoanalisi ha un ruolo centrale, essendo in grado di mostrarci "perché spesso non c'è nulla di più squilibrato della richiesta di un punto di vista equilibrato".<sup>7</sup> Uno dei tanti capovolgimenti di prospettiva tipici di Phillips, perennemente in bilico fra psicoanalisi e letteratura, richiami freudiani e suggestioni artistiche. Il desiderio rimanda sempre all'idea di eccesso. È una forza sfrontata che ci immette nel "troppo", nell'essere anche "troppo per se stessi". Scrive a questo proposito Phillips: "Non è così strano pensare che la vita sia troppo per noi. E non è solito pensare che dovremmo esserne all'altezza; che potrebbero esserci troppe cose da affrontare - troppe esigenze - ma che dovremmo disporvi degli strumenti necessari per farvi fronte"<sup>8</sup>. E questa sensazione dell'essere troppo, deriva, per l'autore, dal fatto di non essere in grado di includere tutto ciò che sentiamo nell'immagine che abbiamo di noi stessi. Siamo quindi in cerca di chi legittima il nostro eccesso, di chi in qualche modo lo capisce, senza etichettarlo subito per paura. Vero è che nel momento in cui il nostro eccedere, il nostro essere desiderio diventa eccessivo, siamo portati a chiedere aiuto, a rivolgerci a un professionista che ci offra una mappa per orientarci. Freud stesso ci aveva però avvertiti che una mappa ci può aiutare, ma ci può far anche soffrire, ci orienta ma anche ci "impastoia", può rendere più angusta la nostra prospettiva. E allora la domanda è ancora: esiste una mappa, esiste un desiderio che non ci limiti? Come si possono "usare bene" queste mappe? La risposta parziale che si vuole dare con questo contributo in chiave pedagogica, sulla scia di Phillips che alimenta questo ragionamento, è quella di non prendere ciascuna mappa troppo alla lettera. Di cercare qualcuno che non ci fornisca una mappa precostituita ma di avvicinare chi sia in grado di stare con noi a tracciare delle linee invisibili fra le stelle che noi vediamo, a fare un racconto delle

---

<sup>7</sup> Phillips A., *Sull'equilibrio*, Ponte alle Grazie, Firenze 2011.

<sup>8</sup> Phillips A., *op. cit.*

nostre costellazioni inedite e personali, ad ascoltarlo. Questo comporta che non esista un desiderio, ma uno stare in un desiderio relazionale, in ascolto di se stessi e del mondo che ci aiuta a strutturare quello che siamo, a essere audaci nel cambiarne la forma, a recepirne le impennate senza spavento ma con apertura.

Phillips suggerisce di aprirsi all'eccedenza per recepire quello stato di grazia che vive oltre la sfera della motivazione e della ragione. Anche il desiderio abita lo stesso territorio. Arde, brucia. È un motore esistenziale a scoppio, che nell'incedere impreciso e a sussulti del proprio scoppiettare, si modifica, trasmuta e prende forme differenti.

E, quindi, ancora, che cosa è il desiderio?

Come lo si può dire?

È possibile stare vicini a questa parola, a farci condurre dalla stessa?

Nel libro *Dal vivo*<sup>9</sup> De Monticelli in pagine che mescolano poesia, meditazioni, prosa familiare, annotazioni diaristiche e narrazioni incantate tenta di inseguire o assediare un oggetto a cui "è difficile stare vicini", sfuggente, a tratti imprendibile; un oggetto comunque mobile, "come luminaria che si accende e gira", "come giostra e circolare melodia". È il vivo. Si può dare un nome al vivo? Che parentela ha il vivo con il desiderio? Si può, si chiede l'autrice, raccoglierne i semi e farne racconto, o addirittura insegnamento, testimonianza? La De Monticelli ci sollecita a orientare il pensiero alla sua "fonte viva", a stare attenti. A procedere come il filosofo che attraversa il buio della caverna, vince il sonno, la storditezza, l'oblio e, mosso dalla dismisura del desiderio, esce all'aperto. Il desiderio pare essere allora un moto, una spinta emotiva che ci conduce a recepire la pienezza, ad avvertire quell' "uno che sta al di là della coperta del cielo"<sup>10</sup>. Un cielo che annerisce una grande promessa che sembra brillargli dietro, una coperta un po' tarmata piena di minuscoli fori. Il desiderio sembra essere una spinta a osare l'aldilà, aldilà di un presente in cui siamo, invece, distratti. Tutti i giorni abbiamo a che fare però con i suoi pezzi frantumati, quando guardiamo le stelle. Non si tratta di cercare la

---

<sup>9</sup> De Monticelli R., *Dal vivo. Meditazioni e versi sotto le stelle*, Dalai editore, Milano 2011.

<sup>10</sup> De Monticelli R., *op. cit.*

felicità, l'appagamento del desiderio nell'empireo, per rifuggire da dove siamo. Quando guardiamo le stelle e desideriamo, sotto sotto non vogliamo stare da un'altra parte; vogliamo stare qui, nelle possibilità di questa vita, più pienamente. Provare a lavorare sul desiderio significa forse quindi guardare le stelle, fare scorta di luce e ritornare nella realtà, facendo in modo che la superficie della realtà stessa abbia porosità e luminosità sufficiente per non passare inosservata. Significa esperire il desiderio nella luce dell'evidenza, nella pienezza dei momenti in cui ci è veramente dato essere vivi.

Già, essere vivi. Ma come? In che misura il desiderio ci aiuta in questo compito? Prendo in prestito un altro testo che pone le basi per addentrarmi in questa ricerca: si tratta de *L'edificazione di sé. Istruzioni sulla vita interiore*, di Natoli. L'autore utilizza una riflessione di Lucrezio per accompagnarci nella sua disamina del desiderio: "*Vitaque mancipio nulli datur, omnibus usu*": la vita non è data in proprietà a nessuno, ma in uso a tutti.<sup>11</sup> Ne consegue che il solo uso che possiamo farne è saperla valorizzare fino a che la viviamo, appropriandosi di essa, sentendola pienamente, per stare con lei in un rapporto di ascolto creativo, per diventare capaci di inventarsela. Essere capaci di ciò, vuol dire essere in grado "di trasformare la durata in vita piena",<sup>12</sup> ovvero sia essere capaci di scoprire le nostre propensioni, di sviscerare le nostre latenze per padroneggiare la vita, scoprire ciò che siamo e realizzare ciò che possiamo. Tutto ciò è possibile farlo se ci ricordiamo che siamo potenze limitate e siamo coinvolti in un gioco più grande di noi. È forse il desiderio, si chiede Natoli, a farci dimenticare della nostra finitezza? Esso per l'autore è la forza che

"stimola l'invenzione, ma che può indurci a una presunzione di onnipotenza e divenire per questo cagione di inganno. Ci fa dimenticare che siamo potenze finite: infatti, la nostra potenza è infinitamente superata dalle potenze delle cause esterne. (...) Il desiderio, di per

---

<sup>11</sup> Lucrezio in Natoli S., *L'edificazione di sé. Istruzioni sulla vita interiore*, Laterza, Bari 2010.

<sup>12</sup> Natoli S., *op.cit.*

sé positivo, non va passivamente assecondato. Non va però neppure negato: deve essere semplicemente, bene amministrato. Bisogna dare misura alle molteplici potenze che ci agitano. Per dirla con Nietzsche: 'grandezza significa dare una direzione' ".<sup>13</sup>

Già da questi primi passaggi il desiderio si esplicita con tutta la sua istanza contraddittoria: da un lato pare essere un motore che spinge al raggiungimento della pienezza, o che ci rammenta che questa pienezza da qualche parte esiste ed è nostro compito ricercarla, dall'altra pare una forza che ci fa credere onnipotenti. Su un punto convergono i nostri autori: il desiderio non va negato. Su questo anche lo stesso Nietzsche è molto chiaro e si scaglia contro chi ha tentato di farlo:

"voi oscurantisti e bisce filosofiche parlate, per accusare il carattere di tutto il mondo, del terribile carattere delle passioni umane. Come se dappertutto, dove ci sono passioni, ci fosse stata anche terribilità! Con una negligenza nel piccolo, con la mancanza di osservazione di coloro che devono essere educati, voi stessi avete fatto crescere le passioni fino a che sono diventati mostri tali, che oggi alla parola "passione" siete presi da paura! (...) Era in vostro potere, ed è in nostro potere, togliere alle passioni il loro carattere terribile e prevenirle a segno tale che, essi non diventino torrenti devastatori. (...) Lavoriamo piuttosto onestamente insieme al compito di trasformare le passioni umani in gioia".<sup>14</sup>

Il desiderio dunque va compreso, accolto, lavorato, così da capirne il portato: nel momento in cui riusciamo a governare il desiderio non ne siamo succubi, ma diventiamo esseri umani liberi che sanno utilizzare questa forza generativa che ci fa cogliere la meraviglia del mondo e ci aiuta a trovare nello stesso una collocazione. Si tratta quindi forse di una sorta di crepitio che avvertiamo nell'anima e che ci avvisa di stare attenti, perché tutto può accadere: saremo noi a fare in modo di dare una forma a questo tutto strabordante.

---

<sup>13</sup> Natoli S., *op. cit.*

<sup>14</sup> Nietzsche F., *Umano troppo umano*, in *Opere*, vol. IV, Adelphi, Milano 1967.

Prendendo ancora in prestito le suggestioni di De Monticelli, mi piace definire il desiderio in educazione come una propensione al *vivo*. Il vivo chiama, a volte. “È quello che ci chiama nelle cose, quello di cui improvvisamente si accendono, quando c’è come un vento che le ravviva. Questo vento, questo soffio, ha anche un nome, un nome che è il più possibile vicino a un verbo, e dice quel soffio, quell’improvviso respirare delle cose”.<sup>15</sup>

De Monticelli definisce questo soffio, spirito. Io non oso, impaurita dall’abbracciare una dimensione teologica che poco c’entra con i termini sia della mia formazione che di questo domandare. Il tentativo di questo percorso di ricerca è infatti proprio quello di cercare parole, soffi e sfumature nella materialità della relazione educativa in cui il *vivo* si avverta, esulti, e indichi strade educative percorribili.

Si può identificare il desiderio di educare come un desiderio di cercare, di essere, di ravvivare il vivo, di stare nel vivo? Personalmente, credo che il mestiere dell’educatore regali più di altre professioni la possibilità di farlo. Ma certo, è difficile. Difficile stare vicini al vivo. Difficile nominarlo. Difficile portare a galla le parole che contengano il “vivo dentro” laddove, anche in educazione, siamo sempre più abituati a parole tecnicistiche che descrivono competenze astratte e disincarnate.

Credo che le parole dove il *vivo-educativo*, il *vivo-desiderio* abita, siano luoghi dove fragilità e forza non si combattono, ma semmai si incontrano, si fronteggiano, si dicono una all’altra, perché la persona ne esca migliore.

---

<sup>15</sup> De Monticelli R., *op. cit.*

**Taccuino poetico n. 1**

*Io parlo all'amore. Lo scortico dall'incrosto  
nel sogno e ne faccio musica storta  
ne faccio delicato vento che solleva o  
dondola  
e impollina al cuore. Alla scomposta  
mente, impollina l'occhio con l'occhio  
l'occhio con l'animale e viene il bello  
che ci sviva, ci sviva tutti. Di più.*

M. Gualtieri, *Fuoco Centrale*

## **1.1 Il desiderio come possibile domanda in educazione: interrogare la propria attitudine**

Similarmente a quanto dice Contini a proposito del suo *Saggio sulla felicità*<sup>16</sup>, qui l'ipotesi è che perseguendo un lavoro sul desiderio, interrogandosi sulla sua accezione pedagogica, si possa individuare e prefigurare un senso per la propria attitudine ad essere educatori in rapporto ai propri educandi e che interrogarsi sul senso del proprio educare e sul desiderio annesso possa rafforzare il proprio essere educatori.

Secondo la stessa Contini, in ambito educativo, ci troviamo infatti di fronte a una domanda forte e pressante: chi è un educatore? Che desiderio interiore, che circostanze, che fascinazioni urgenti e improvvise lo hanno mosso per diventare tale?

Innanzitutto il desiderio non è una realtà oggettiva, ma è più esattamente un costrutto teorico che l'uomo applica a una determinata area di significato per evidenziarne certi tratti e dar loro un senso.

Il desiderio è frutto di una scelta, inizialmente inconsapevole, compiuta nelle profondità del nostro essere che poi acquista sempre maggior intenzionalità cosciente e si incontra e scontra con gli abitanti della realtà, acquisendo una fisionomia sempre più precisa.

Il desiderante è assorbito dal suo sentire, ma è rivolto verso un'alterità che ne soddisfi il completamento. Che legami quindi si intessono fra il desiderio dell'educatore e quello dell'educando?

Attingere a quel nucleo profondo di sé per rispondere a queste domande è per un educatore un processo lungo e faticoso, a volte ostile. Si tratta infatti di un percorso impopolare e mai scontato per chi, imbattutosi in questa professione, si trova a chiedersi costantemente quale sia il nucleo fondante del proprio agire educativo e come questo si modifichi, in rapporto allo sviluppo della propria

---

<sup>16</sup> Contini M., *Figure di Felicità. Orizzonti di senso*. La Nuova Italia, Firenze, 1988.



identità. Si tratta di un cammino che porta a considerare le condizioni in cui il desiderio dell'educatore sia vivo e presente in rapporto e in rispetto al desiderio del proprio educando e che conduce a riflettere sulle stesse.

L'individuo che riesce a dare un nome al proprio desiderio e, prima di tutto, ad ascoltarlo, trova una traccia di autonomia e di creatività, di "soggettività" cui non vuole rinunciare, ma che richiede per sua natura e per il suo soddisfacimento una relazione con l'alterità nella quale il soggetto approfondisce i tratti della propria identità attraverso l'esperienza esistenziale dell'incontro con l'altro.

L'altro in carne e ossa, ma, prima di tutto, anche le diverse alterità che abitano la singola soggettività, immersa in una solitudine necessaria perché queste alterità si integrino e si ascoltino. Abitare costantemente la dimensione interrogativa a cui rimanda il desiderio è pertanto, per l'educatore, una condizione fondamentale se appoggiamo l'assunto secondo cui l'educatore, per dirsi tale, è un individuo che avverte l'impegno di sollecitare, nei soggetti con cui interagisce, la tensione a desiderare la realizzazione di un progetto di sé incarnato, duttile e mobile, ma consapevole, in modo da poterne percepire l'unicità e la bellezza.

L'ipotesi che si persegue in questo percorso di ricerca è che stare nel desiderio voglia dire, per un educatore, essere consapevole della larghezza del proprio orizzonte esistenziale, e significhi portarci o riportarci l'educando, qualora il suo tortuoso percorso di vita glielo avesse fatto dimenticare. Ma per fare in modo che questo orizzonte esistenziale si espanda, prenda il largo e non si chiuda, è necessario anche ragionare su come i contesti dell'educazione alimentino, annientino o traducano la nozione di desiderio.

Educatori ed educandi si trovano infatti entrambi in contesti istituzionali in cui sono portati, nel reciproco incontro, a maturare, approfondire, fare esperienza delle diverse parti di sé.

A scoprirle in maniera inedita, a volerle approfondire, a misurarsi nell'incontro delle reciproche libertà. Ma che spazio di pensabilità ha questo?

È il desiderio un oggetto pensabile per un contesto istituzionale? E se sì, in che modo?

Il tentativo di questo percorso di ricerca è in ultima istanza quello di portare il desiderio ad essere un tema centrale nella riflessione pedagogica perché è strettamente connesso con quella assidua e pressante ricerca di Alterità (che può essere interna o esterna al soggetto stesso) in cui è impegnato il soggetto che fa educazione.

## **1.2 Dal desiderio come oggetto di ricerca all'essere in ricerca con desiderio**

“Perché parlare di me? Non è dignitoso, normale, serio che, allorché si tratta di scienza, di coscienza, di pensiero, l'autore si cancelli dietro la sua opera e svanisca in un discorso diventato impersonale?”.<sup>17</sup>

Che tipo di connotazione formale dare a questo tipo di ricerca e a che tipo di scrittura affidarla, sono temi da cui un percorso del genere non può sviare.

La scelta consapevolmente rischiosa di parlare in prima persona e di non trincerarmi dietro un si impersonale, è dettata dal fatto di raccontare in qualità di testimone a una comunità scientifica il cammino parziale e non definitivo su un tema, quello del desiderio, che richiama fortemente la messa in gioco del soggetto. E, in questo caso, del soggetto sulla scena educativa.

Alla messa in gioco del soggetto corrisponde anche la mia messa in gioco. Sono quindi portata a capovolgere i termini di un percorso che non mi ha condotto a fare una ricerca, ma a essere in ricerca in prima persona. Non è stato facile trattare un oggetto come questo. Non solo per la sua imprevedibilità, ma per il fatto che ricercare sul desiderio ha comportato un'adesione totale a questo nucleo esistenziale, facendomi avvertire come una continua domanda che mi pungolasse come ricercatrice, come persona che fa educazione, come persona. Un

---

<sup>17</sup> Morin E., *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano, 1983.

tema non facile da afferrare e con cui coabitare proprio per il fatto che era facile si snaturasse, nei momenti in cui era avvertito come un orizzonte su cui interrogarsi solo in termini scientifici e razionali, e si paralizzasse, nei miei momenti di insoddisfazione e stanchezza, ma anche, come è successo, che riprendesse a palpitare all'improvviso, per incontri inattesi, svelamenti imprevisi, emozioni pregnanti di non facile collocazione. Un tema che non ha mai risposto alla logica di causa ed effetto, di studi e risultati immediatamente prendibili, di coinvolgimenti facilmente innescabili. Per dirla con parole semplici, porsi il problema del desiderio in molti momenti non è coinciso con il fatto di essere una persona e una professionista attraversata da desiderio. Non lo è stato per me, come non lo è stato per gli educatori che sono stati in ricerca con me. Credo che non si tratti di un dato casuale, ma del fatto che entrare in un rapporto intimo e appartenente col desiderio richieda un tempo fatto da guizzi improvvisi, combattimenti talvolta esacerbati tra parti nuove e vecchie di sé non facili da attivarsi e nemmeno da dirsi. Un tempo attraversato da un universo polimorfo di episodi, pensieri e luoghi in cui questi pensieri si sono depositati. Avere a che fare col desiderio richiede anche la voglia di affacciarsi su questo universo scuro e, se non tentare, immaginare un volo, anche se attanagliati dalla paura di questa cosa poco umana. E allora non posso fare a meno di raccontare che questa ricerca è fatta, oltre che dagli incontri istituzionali, dai contributi dei partecipanti alla ricerca stessa, dai libri studiati, dai diari di bordo, dai confronti in sede universitaria con la dottoressa Ulivieri, la mia tutor, anche dalla luce notturna che filtrava instancabile nella pacifica stanza solitaria lituana in cui ho dormito durante la *summer school* del dottorato. Non posso non confessare che questa ricerca è il frutto di note a margine scritte veloci sul quadernetto in metropolitana, di un sms in risposta a parole di un amico ma perfettamente attinente, della voglia improvvisa di camminare all'alba all'aperto su un prato umido, dal mio lavoro di pedagoga fuori dalla ricerca, da un rapporto con la realtà che per come sono fatta si traduce

in un corpo a corpo vivace, un sentimento *panico* talvolta così misterioso e totalizzante da augurarmi a bassa voce che mi capiti di provarlo ancora e ancora. Ecco allora che si affaccia un'altra domanda, che da giovane ricercatrice, non per età, ma per esperienza, mi pongo. Esiste un iter corretto a priori per fare una ricerca? E per essere in ricerca? Sposo a questo proposito la dichiarazione di Merrill e West che all'interno di una ricerca consigliano di non dire "come si fa" ma "come fa l'autore", cosa che Formenti, a sua volta, sottolinea come una importante rivoluzione epistemologica perché porta al "riconoscimento, dichiarato ma anche agito, dell'impossibilità di fissare una procedura corretta a priori, riducendo il metodo a una tecnica".<sup>18</sup>

Scrive ancora West: "(...) Certe convenzioni accademiche aggravavano il problema. Molti studenti avrebbero voluto dare un taglio più riflessivo e persino biografico al loro lavoro, ma si chiedevano se fosse ammissibile, se negli scritti di taglio accademico potesse entrare la loro esperienza".<sup>19</sup>

Certo è che una tale ricerca mi ha permesso di approdare a cogliere il tema in oggetto in maniera inedita e ciò ha comportato anche una ristrutturazione profonda della mia relazione educativa con gli altri.

Come scrivere di questo, dunque?

### **1.3 Scrivere per andare al cuore delle cose: il rapporto fra desiderio e scrittura**

Desiderio e scrittura sono intimamente connessi. Spesso, chi ama scrivere, non ne può fare a meno. Come ci ricorda Demetrio, infatti,

"il desiderio di scrivere, una volta soddisfatto, ne accende altri. Accresce la voglia di non smettere di guardarsi intorno, di curiosare, di vagare a zonzo in ogni dove. Per riscoprire storie dimenticate, per inventarne di nuove. Per decidere se scriverne o meno, se rivelarle

---

<sup>18</sup> Formenti L. in Merrill B., West L., *Metodi biografici per la ricerca sociale*, Apogeo, Milano 2012.

<sup>19</sup> Merrill B., West L., *op. cit.*

o nasconderle. Alla scrittura piace viaggiare, frequentare pensieri inquieti, inseguire nuovi sogni d'amore. Si inoltra nelle pieghe più nascoste del nostro esistere, le più invereconde e dimenticate. Dove l'inconscio pulsa e può ancora farci arrossire. Perché scrivere è un laico esame di coscienza; è una confessione più autentica per chi crede".<sup>20</sup>

Ma desiderio e scrittura sono connessi anche per il fatto che hanno lo stesso nucleo di impazienza e la stessa aspirazione ad arrivare a un governo della stessa. È ancora Demetrio, nel suo libro *Perché amiamo scrivere*, a riportarci un aneddoto di Kureishi che riflette su ciò:

"Sono ancora impaziente; non è molto divertente starsene seduto davanti a una scrivania senza che accada nulla. Ma almeno riesco a capire la necessità dell'impazienza della scrittura: è il desiderio di avere qualcosa di finito, e si scontra con la necessità di aspettare la riflessione, quella riflessione che mostra come qualcosa di scritto possa svilupparsi o trovare la sua strada nel tempo, senza correre in fretta verso una conclusione".<sup>21</sup>

Scrivere vuol dire quindi presidiare le dinamiche del desiderio, dar loro una legge che non si limita al rispetto delle norme linguistiche e sintattiche. È una pratica che ci porta alla condizione di assegnare ad ogni cosa la sua importanza; ci rimanda a un tempo dilatato in cui per poter scrivere di qualcosa abbiamo prima dovuto avvertire quella cosa, guardarla, sentirla risuonare dentro di noi e infine scegliere cosa dire di quell'esperienza. Perché la scrittura sia effettivamente generativa, deve essere presidiata in maniera fedele e paziente, deve essere, come il desiderio, "governata", ovvero sia non repressa, tutt'altro, ma capita, accolta, compresa. La scrittura è volta a trasmettere per l'appunto il desiderio, a testimoniare, perché anche attraverso la scrittura lo si ha appreso, lo si è colto dentro di sé. È la scrittura che ci permette di sostare per cogliere una visione - che

---

<sup>20</sup> Demetrio D., *Perché amiamo scrivere. Filosofia e miti di una passione*, Raffaello Cortina, Milano 2011.

<sup>21</sup> Kureishi H., in Demetrio D., *op.cit.*

sia interna o esterna a noi è lo stesso - che abbiamo poi voglia di raccontare e di testimoniare.

“Quando le righe divengono demiurghe di se stesse, quando assisto alla nascita sulla carta di frasi che sfuggono alla mia volontà e che si imprimono sul foglio mio malgrado, esse mi fanno conoscere quello che non sapevo né credevo di volere, gioisco di questo parto indolore, di questa evidenza non calcolata, e del fatto che seguo senza fatica né certezza, con la felicità delle meraviglie sincere, una penna che mi guida e mi porta”.<sup>22</sup>

E allora scrivere e desiderare sono uniti, ma forse in un paradosso: o il paradosso è proprio quello di affidare alla scrittura, alle parole, il desiderio, un moto di per sé repentino e imprevedibile, che corre via e ci sfugge, proprio perché la scrittura lo costringe alla lentezza, a trovare un modo, magari goffo e impacciato, per dirsi.

Come è possibile, mi sono quindi chiesta, trattare un tema come il desiderio con la scrittura? A che tipo di scrittura affidare questa tesi?

L'idea di una procedura corretta rimanda, come già detto, a un tipo di scrittura conforme e adatta al contesto accademico. Fare un lavoro sul desiderio ha comportato capire cosa significasse scrivere di desiderio e cosa scrivere con desiderio. Il tentativo che sottostà a queste pagine è quello di approdare a una scrittura che tenti di tenere insieme le due possibilità, una scrittura pedagogica incarnata, spesso, umana che sostenga il peso, o la leggerezza, del suo oggetto, riportandone entrambe le dimensioni. Sono una pedagoga con un bagaglio di tecniche apprese durante la mia esperienza del fare educazione. Ma la tecnica, nella prospettiva fenomenologica, cornice epistemologica che mi ha aiutata ad orientarmi in questa ricerca, prima che uso di ciò che si sa, è uso di ciò che si è. La scrittura accademica, costitutiva di una tesi di Dottorato mi sembra di più attenere a ciò che si sa. Ma il tema stesso mi porta a osare “un ciò che si è” e a traghettare all'interno del testo quelli che sono stati i nutrimenti che mi hanno condotta alla

---

<sup>22</sup> Barbery M. in Demetrio D., *op. cit.*

stesura di questo lavoro, che non afferiscono soltanto alla letteratura saggistica, ma sono testi poetici, dipinti, luoghi dell'anima la cui frequentazione si è tradotta nel cercare di renderli con uno stile narrativo appartenente, pur nella ferma volontà di voler comunicare con una comunità scientifica a cui questo lavoro è diretto.

Sempre West riporta nel suo libro *Metodi biografici per la ricerca sociale* una riflessione di Krieger che non posso non fare mia:

“Alcuni di noi sono sempre più insoddisfatti per il tono di autorità distante che viene comunemente utilizzato nelle scritture di scienze sociali e per il modo in cui la personalità di un autore sparisce nei testi di scienze sociali (...) La scienza sociale ha come presupposto la minimizzazione di sé, che viene visto come contaminante, trasceso, negato, protetto dalla sua vulnerabilità... dipingiamo quadri sperando di non esistere, o se esistiamo... siamo subordinati o pressoché invisibili”.<sup>23</sup>

Ma perché tanto accanimento sulla soggettività? Ho la necessità per l'appunto di tornare a parlare del motivo da cui è scaturita la volontà di intraprendere il Dottorato e, nello specifico, questo progetto di ricerca. In parte l'ho già esplicitato nella premessa. L'essere stata per troppo tempo appiattita su un orizzonte asfitticamente pratico, è un motivo. Avevo necessità di capire alcune cose tornando a studiare.

Il secondo motivo è riconducibile allo sforzo di afferrare le parti esistenziali, o meglio gli orizzonti di studio e professionali di cui si è nutrita la mia vita fin qui, per farli dialogare e per provare a farli parlare, conciliare, servire l'una all'altra. Il mondo della formazione da un lato. Il mondo delle parole dall'altro.

In me si rimescola il vissuto, molto preciso, che in molti contesti educativi si usino parole che non sappiano parlare. Che si dicano parole mute che non c'entrano con l'educazione e con la formazione della persona, perché non colgono niente o molto poco di ciò che in un individuo è vivo. Di ciò che un individuo desidera.

---

<sup>23</sup> Merrill B., West L., *op. cit.*

Di ciò che una persona desidera essere, scegliendo di educare.

Di ciò che una persona desidera essere, accettando di essere educata.

Non sono parole che muovono. Sono parole ferme. Che bloccano. Educatore ed educando. Se non si trovano queste parole, il pensiero non procede, si arresta. Nicchia. E così anche alcune parti esistenziali che altrimenti potrebbero essere comprese più pienamente.

Il primo *desiderio* avvertito nella ricerca è stato quello di confrontarmi con altri educatori per trovare e sostare su un “parlare educativo pregnante” che faccia esistere le relazioni educative nella loro pienezza.

E credo che una relazione educativa esista nella pienezza quando fa i conti con la dimensione desiderativa, una forza difficile da nominare, complessa da dire. Per dire il desiderio è allora forse necessario trovare parole inattese, che emergano da un inciampo, dalla perdita di padronanza in cui ci troviamo quando desideriamo. Perché la parola pedagogica sia intensa forse deve attraversare lo stesso inciampo, deve vacillare, sporcarsi, spogliarsi. Ridirsi.

Durante la stesura di questa tesi mi sono mossa infatti costantemente nel tentativo o di inseguire una scrittura spostata sul versante accademico, più oggettiva e impersonale, in cui però avvertivo una resistenza ad entrare fino in fondo, sia pure per pudore e inesperienza, e una scrittura che pur avendo in mente il contesto accademico e la comunità scientifica cui vuole rivolgersi, cercava nella fiction una scappatoia sagace e risolutiva. Eppure no.

Entrambi i versanti avevano un'eco che mi seduceva e allontanava. Se stare nel desiderio vuol dire stare nella vulnerabilità, in quello che può accadere e non si sa - se accada, come accada -, la strada è allora quella di stare con una scrittura che si compie strada facendo, una scrittura che cambia durante la ricerca.

Forse il percorso è davvero quello indicato da Contini quando parla di una mescolanza che è un'integrazione: “raccontare la storia che si è vissuta di nascosto, nel perimetro chiuso di pensieri ed emozioni mai detti ma tenuti cari



dentro di sé”,<sup>24</sup> in cui gli eventi narrati non corrispondono del tutto al vero, ma in quella vita si riscontra qualità, vitalità e spessore.

Connetto il senso di questa ricerca al fatto di scriverla. Vedo nella scrittura la possibilità di andare al cuore delle cose, tentando di tradurre in parole per gli altri un percorso che ha per oggetto il desiderio, nucleo di per sé imprevedibile e sfumato. Raccontare il desiderio con la scrittura vuol dire provare a soffiare dentro di essa, e fare in modo che le stesse parole siano sparpagliate dai suoi impeti goffi e urlati e dalla sua andatura zoppa. Scrivere di desiderio e con desiderio significa affidarsi a una scrittura rischiosa, generativa, sporca, che sceglie due strade: da una parte quella dell’attinenza alla realtà. Una realtà che contiene la dimensione attuale. E dall’altra una scrittura che non esclude di abbracciare la dimensione metaforica, che è solitamente suggeritrice della dimensione del cambiamento. In che misura, infatti, il desiderio è o può essere generativo?

Come spiegato fin qui, l’accezione che più mi convince del desiderio è uno stato di solitudine in cui il soggetto è in attesa di un sé che si sta modificando. Quello spazio di attesa, passa da essere un vuoto di immagini alla costruzione di una immagine che crea altre possibilità di sé. Non si tratta quindi di abitare questo spazio con veemenza. Si tratta piuttosto di starci sapendo di non sapere, rispettandone l’insondabilità, affidandosi però alla forza interiore che ne può scaturire. Una forza interiore che nasce solo facendo vuoto e che poi deve essere afferrata dal soggetto perché diventi tale. Si cerca quindi di riafferrarla annodandola alla parola.

Si insiste su questo punto perché anche nel linguaggio educativo riscontriamo spesso uno scollamento fra le parole e il suo significato, fra le parole e il loro portato generativo. Nei luoghi dell’educazione da un lato ci imbattiamo nei linguaggi tecnicisti che spesso gli operatori del sociale utilizzano per dare un

---

<sup>24</sup> Contini M., *Elogio dello scarto e della resistenza*, Clueb, Bologna 2009.

legittimo apparato scientifico al loro operato: si tratta di un'operazione comprensibile e in parte condivisibile che nasce però spesso più dall'insicurezza dell'educatore che utilizza il linguaggio tecnico per "dare consistenza" alla sua figura professionale che spesso viene percepita (e auto-percepita) come debole che da una reale condivisione da parte dell'educatore della cornice epistemologica cui il proprio linguaggio rimanda. Il risultato è una certa difficoltà avvertita dagli educatori a prendere le misure col proprio interlocutore che poco capisce effettivamente cosa stia succedendo. Dall'altro lato incappiamo spesso in un linguaggio che da semplice e pertinente è diventato borioso e generico: le parole più frequenti usate nei servizi come *accoglienza, empatia, ascolto, comunicazione, accompagnamento, creatività, sostegno*, solo per citarne qualcuna, sono parole che rendono invisibili i protagonisti di quel dialogo, di quella circostanza di vita. Certo, sono tutelanti e quindi difficilmente scalfibili: nessun operatore dirà mai che non accoglie, non è empatico, non ha un approccio creativo con i suoi utenti e non ascolta. Certo, non lo dice perché lo fa. Ma come lo fa? Come desidera farlo? Come, queste parole, agganciano e dialogano con il suo essere educatore? Queste parole sono in grado ancora di interrogare l'educatore e il suo operato? Galimberti, a cui sta particolarmente a cuore il tema delle parole, ci dice che

"un ascolto, infatti, è un vero ascolto se ascolta l'altro lasciandolo nella sua irriducibile alterità. Si scoprirà allora che quell'altro siamo anche noi stessi, di cui possiamo accorgerci solo quando saremo in grado di far tacere il discorso che quotidianamente facciamo su di noi, nel tentativo, mai dismesso, di restaurare quell'identità che è nostra costruzione, non nostra sostanza. A questo punto, sottratte all'usura, che è il primo prodotto dell'uso quotidiano delle parole, sottratte al loro impiego abituale, nel silenzio, le parole cessano di essere nostre abitudini e, proprio sospendendosi come tali, possono diventare luoghi del nostro nuovo abitare nelle prossimità dell'inconsueto, dove è dato anche a noi riconoscerci sotto altri profili, in quella dimensione straniera e a noi stessi estranea, che ci

è preclusa dal nostro marmoreo e ripetuto nome, che ci inchioda a quell'unico senso edificato per esorcizzare estraneità, alterità, e, perché no, anche follia".<sup>25</sup>

Si tratta di un passaggio interessante. La parola nasce dal desiderio di relazione con l'altro e la parola educativa ha il suo fondamento nel fatto di riuscire a incontrare l'altro. Ma in realtà, come ci spiega Galimberti, tenta spesso di esorcizzarlo, di allontanarlo, come se ne avessimo paura. Cosa fare allora? Galimberti ci suggerisce di "scavare nel troppo del linguaggio, quel meno di cui la parola nominante, tecnica, ha terrore, perché nel meno si annida quel significato divergente, quell'orlo delle parole che la nominazione tecnica non controlla e quindi teme".<sup>26</sup>

Mi viene in mente, a proposito della perdita della connessione originaria tra parola e senso, un paragrafo presente nel libro *Città di vetro* del romanziere Auster che mi piace riportare.

"Nel paradiso terrestre il solo compito di Adamo era stato inventare il linguaggio, dare il proprio nome a ogni oggetto e creatura. In tale condizione d'innocenza, la lingua era penetrata direttamente nel vivo del mondo. Le parole non si erano semplicemente applicate alle cose che vedeva: ne avevano svelato le essenze, le avevano letteralmente vivificate. La cosa e il nome erano intercambiabili. Dopo la caduta, questo non valeva più. I nomi cominciarono a staccarsi dalle cose; le parole degenerarono in un ammasso di segni arbitrari; il linguaggio era disgiunto da Dio. Dunque la storia del Giardino non ricorda soltanto la caduta dell'uomo, ma quella del linguaggio".<sup>27</sup>

Laddove le parole sono sbiadite, superficiali, scolorite, appiattite, laddove non aderiscono alle cose, c'è una grande confusione, e la confusione porta ad effetti gravi.

---

<sup>25</sup> Galimberti U., *Le parole che restano* su *Repubblica*, 225, giugno 2001.

<sup>26</sup> Galimberti U., *Parole nomadi*, Feltrinelli, Milano 1994.

<sup>27</sup> Auster P., *Città di vetro*, in *Trilogia di New York*, Einaudi, Torino 1996.

Abbiamo detto che il linguaggio nasce per nominare perfettamente e primordialmente ciò che ci serve per essere più completi, ciò che ci serve per costruire la nostra identità.

Ci serve per nominare il tutto e la sua mancanza. Quando non sappiamo più nominare con precisione le cose è un problema. Se non siamo in grado di dire bene, non siamo in grado di vivere pienamente e con esultanza, di vivere a fondo.

Ci muoviamo sulla superficie dei rapporti. E della realtà.

La parola “precisione”, per l’appunto, non deve trarre in inganno: non ci riferiamo ovviamente né a un linguaggio tecnicistico, né a una terminologia che per dire tutto non dice niente. Pensiamo a parole che ci afferrano e che afferrano l’altro e fanno sì che questa relazione ci scuota, ci dica di noi, o ancora più profondamente, sia noi.

Zambrano, autrice attenta a scegliere e a dire le cose solo quando hanno una stretta mescolanza con la vita, ci dice che è importante soffermarsi, cogliere e fermare

“la parola che un essere umano custodisce come se fosse fatta della sua stessa sostanza, quantunque egli stesso l’abbia un giorno appresa o formata. (...) La parola che non può trasformarsi in passato e per la quale non si conta sul futuro, quella che è unita con l’essere”.<sup>28</sup>

L’attenzione dell’autrice è rivolta alla scoperta di una parola “sorgiva, aurorale, talora oracolare, sempre attenta al bisogno famelico dell’altro di incrociare finalmente nel vocio verbale dominante un’isola di autenticità nel dire”.<sup>29</sup>

La Zambrano si rivolge a un essere umano alla cui raffinata terminologia nella competenza tecnica e scientifica fa da contrappunto la grande difficoltà a dare un nome alle diverse modalità del “sentire”, di quel sentire antecedente ogni riflessione che per Zambrano costituisce il nucleo intangibile della soggettività.

---

<sup>28</sup> Zambrano M., *Chiari del bosco*, Bruno Mondadori, Milano 2004.

<sup>29</sup> Zambrano M., *op. cit.*

Un'attitudine al desiderio, un ascolto del desiderio permette quindi forse di porre attenzione alle parole dell'educare per cercare le parti di noi che tacciono e che nella relazione educativa prendono voce<sup>30</sup>.

Credo fermamente che raccontare un'esperienza significhi viverla pienamente e che non viviamo davvero ciò che non riusciamo a raccontare. La penuria di parole e frasi traduce l'impoverimento della vita.

Penso sia importante riconoscere e restituire alla parola il potere di essere una portatrice di anima tra una persona e l'altra.

---

<sup>30</sup> A questo proposito vorrei riportare due progetti educativi che sembrano avere fatto dei suggerimenti della Zambrano il loro centro. Uno è quello vissuto da Bing all'interno di una scuola in cui attiva come metodo educativo la scrittura creativa. Il secondo si rifà all'esperienza del progetto *Chance* raccontatoci da Melazzini.

A sintetizzare l'esperienza della Bing è Storchi che ci introduce il testo *Ho nuotato fino alla riga* in cui l'insegnante scrittrice esplicita il percorso fatto. "Si tratta di un resoconto di un'esperienza, umana e professionale ad un tempo. L'autrice vi racconta in forma appassionata, lontanissima dalle usuali trattazioni di stampo accademico, la sua avventura di docente atipica in un istituto medico-pedagogico per bambini e ragazzi caratteriali; avventura al centro della quale la pratica della scrittura ha occupato una posizione di rilievo. Ciò che colpisce la Bing fin dai primi momenti della sua attività presso l'Istituto è l'evidente contrasto fra la vita e gli scritti dei suoi giovani allievi. Questi mostrano profondo, nelle loro persone, il segno di esistenze lacerate e di disagi irrisolti. Eppure nulla di tutto ciò passa nei loro testi. Quello che il viso e i comportamenti tradiscono è contraddetto e come negato da una scrittura convenzionale, tutta legata a un'immagine dell'infanzia quale luogo di innocenza e incontaminato stupore.

Attraverso questa scrittura stereotipata, l'istituzione scolastica ha richiesto a quei giovani esseri - potenziali elementi di disturbo - di mostrarsi carini, cioè di adeguarsi alle aspettative degli adulti per confermare la loro immagine di un mondo infantile rassicurante ed innocuo. In questo modo però, constata amaramente la Bing, l'espressione di vitali esistenze è stata precocemente censurata e sulla pagina non è rimasto che il posto per la descrizione di un eterno sbocciare di primavera, di prati che rinverdiscono, di animaletti bisognosi di cure". I ragazzi di cui la Bing ci parla hanno dunque subito la scrittura come una dolorosa costrizione, un compito ingrato da svolgere senza provare alcun piacere. Dai loro testi l'espressione di un moto veramente vitale è assente, bandita la pulsione del desiderio. La necessità di dover aderire a modelli precostituiti nei contenuti li porta ad utilizzare in modo meccanico trite metafore; le regole della grammatica e della sintassi sono un terribile spauracchio che intorpidisce il pensiero e blocca la scrittura. Dice la Bing: "La loro scrittura, irrigidita dalla preoccupazione ossessiva dell'errore era esangue. Lo stesso atto materiale del prendere in mano la penna per lasciare tracce visibili sul foglio, si trasforma in uno sforzo immane, fonte di doloroso malessere. Dinanzi alla pagina bianca i volti impallidiscono, i corpi assumono posizioni innaturali, le mani si contraggono in spasmi di fatica" (Bing E., *...ho nuotato fino alla riga*, Feltrinelli, Milano 1977). La Bing allora ha proposto un lavoro di decondizionamento volto a liberare quel modo di scrivere così ingessato dalla rigida adesione ai contenuti e alle norme della tradizione. L'obiettivo che si era posta è stato quello di dare spazio, in esse, alla pulsione del desiderio e farne l'espressione dell'io di chi scrive.

Alla luce delle osservazioni fatte a scuola la Bing si chiede "come si possa essere consapevoli del disagio, dell'imparare, dell'autenticità e dell'inautenticità della nostra esistenza se non solo ignoriamo le parole per dire e ascoltare, e nessuno ci insegna più come trovarle, ma anzi abbiamo perso l'idea dell'importanza delle parole".

Ma per farlo la parola deve stare dentro la vita, essere spalancata alla vita, riceverne il portato. “Poiché, se non si vive, le parole cominciano a mancare, e l’ansia di scrivere rischia di trasformarsi in uno stallo esistenziale”.<sup>31</sup>

Occorre quindi alimentare le parole autentiche, che valga la pena scrivere, ma anche dire, attingendo all’esperienza, alle storie da cercare là dove nascono. Ci sono contesti educativi naturalmente esposti ad una parola viva<sup>32</sup> ed altri, la maggior parte, meno conflittuali, più pacifici.

Lì le parole sembrano spesso essere meno urgenti. È più frequente che si perdano, si dissipino. Sarebbe bello non succedesse. Sarebbe bello che in ogni luogo educativo la parola passasse dal chiasso all’efficacia. Un’efficacia liberatoria, in cui si è interi.

Le parole in educazione devono poter essere liberate. Perché la relazione educativa è profonda e matura solo se è in grado di raccontarsi con parole libere.

Pensiamo a una lingua pedagogica che si può muovere liberamente, che è per natura ricca, perché si spiega e si sa esprimere, sa dire tutte le esigenze, tutti i sentimenti umani. Una lingua che non conosce frasi fatte. Che sa rivolgere parole

---

<sup>31</sup> Demetrio D., *op. cit.*

<sup>32</sup> Nel libro *Insegnare al principe di Danimarca* di Melazzini, c’è proprio un capitolo che si intitola *Dal chiasso alla parole*, in cui l’autrice ad un certo punto ci dice: “È come se, nel momento in cui un ragazzo viene invitato a siglare volontariamente un nuovo patto educativo con persone di cui si fida, una esperienza dolorosa di rifiuti e di fallimenti gli fornisce la legittimazione a fondare il patto educativo su una sfida: la parola non è un diritto acquisito, ma si deve conquistare insieme, alunno e docente. La parola viene fatta emergere dal silenzio, dal chiasso, dal gesto che traduce senza mediazioni simboliche emozioni profonde. Per il docente è una riconquista del senso delle parole, perché il ragazzo non è disposto ad accettare parole che siano prive di significato per lui”.

Il testo continua dicendo che “insegnare significa dare significato alla parola”. Una parola che non basta a se stessa: deve per forza contenere la vita dell’insegnante e quella dell’alunno. Deve raccontare dei reciproci desideri. “Una parola che è percorso da fare insieme attraverso i diversi ambiti di significanza, il primo e il principale dei quali è la sfera personale del corpo, delle emozioni”.

Il libro e il progetto educativo *Chance*, cui il libro rimanda, ci raccontano il fatto che sia necessario, perché ci sia una relazione educativa, trovare una parola che parla.

Incastonata nei corpi accaldati, spesso feriti, sempre vivi di quegli alunni e di quegli insegnanti di Napoli quella parola c’è. Quelle parole ci sono.

Ci sono parole condivise, che vanno a toccare nuclei profondi, che si capiscono, riescono ad andare da una generazione all’altra. Parole vere. La parola non è un dato ma una conquista: parte dal gesto, dall’urlo, dal chiasso.

La Melazzini ci dice che a *Chance*, per il tipo di persone che gravitano intorno a questo progetto, non è consentita una didattica in cui la parola sia veicolo di un trasloco di nozioni da un contenitore all’altro.

precise ad ogni suo interlocutore, perché ogni interlocutore è diverso dall'altro. Succede a volte che le parole dell'educare siano paradossalmente senza destinatario. O si rivolgano a un destinatario indistinto.

Sono parole troppo lucide, scivolose. Oppure zoppe.

Non sono zoppe perché raccontano un incedere poco spedito. Un percorso lento in educazione è spesso sinonimo di qualità. No, zoppe in quanto inesplorate, indistinte. Quando le utilizziamo non stiamo esplorando il nostro essere educatori lì, in quel momento.

L'impressione è che talvolta non si stia vivendo appieno, attraverso parole scelte, il proprio essere educatori. Ed è un peccato.

#### **1.4 Accontentare i bisogni, esplorare i desideri: testimoniare passioni non tristi.**

##### **Una strada per l'educazione**

Il tema del desiderio è controverso e il desiderio ha assunto negli anni connotati e accezioni molto diverse fra loro. In un orizzonte prettamente pedagogico c'è innanzitutto da fare una chiara distinzione tra bisogno e desiderio e che tipo di dinamiche inneschino tra educatore ed educando quelle che afferiscono al bisogno e quelle attinenti al desiderio.

Il desiderio con la sua logica può essere il luogo attorno al quale costruire una teoria dell'educazione valida e rispettosa del valore della persona umana. Secondo Protestio e Togni è il desiderio che "interroga l'intenzionalità educativa dell'educatore e contemporaneamente la libertà della persona che è educata",<sup>33</sup> muovendosi sull'asse del volere-potere educare e del volere-potere essere educato. In questo modo occuparsi del desiderio vuol dire esaltare la libertà e la responsabilità umana.

La propria, l'altrui.

---

<sup>33</sup> Protestio A., Togni F., *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 2011.

Secondo gli autori, la presa in carico dell'Altro nella sua condizione di fragilità, il consentire la propria mortalità dinanzi a quella altrui, l'avvicinarsi empaticamente all'altro per ascoltarlo e dividerne le preoccupazioni e così via, sono condizioni capaci di mettere in rilievo il *bisogno dell'altro* ma non sono ancora sufficienti per fondare la relazione educativa sia dell'educatore che dell'educando sul *desiderio dell'Altro*.

Con cosa identifichiamo questa Alterità?

È un'alterità che comprende un Terzo, ovvero non si pensa che la relazione educativa si esaurisca nella cura di un io nei confronti di un tu, ma è sempre un accesso in cui si deve fare i conti con un Assoluto sia rispetto al "tu" che rispetto all' "io". Questo Assoluto racchiude la libertà e la responsabilità, elementi irriducibili sia dell'io che del tu.

Una libertà che sta alla base dell'esplorazione e della messa in gioco dei molti sé che compongono un individuo e della loro successiva integrazione. Una responsabilità che pone l'educatore nella posizione di tracciare degli utili confini all'educando, in modo che l'esplorazione "delle proprie stanze di sé" non sia solo smarrimento ma un'effettiva costruzione identitaria.

Anche Massa<sup>34</sup> è d'accordo e ce lo spiega quando ci parla del progetto educativo. Questo non deve, secondo il pedagogo, limitarsi a fornire una risposta ai bisogni. Agire tarandosi solamente su quelli che riconosciamo come bisogni, come esigenze o mancanze, porterebbe l'azione educativa ad essere appiattita su una situazione adattiva, di semplice risposta a necessità e ciò negherebbe quindi la funzione di un progetto educativo che vuole promuovere un reale cambiamento, protendendosi verso il "non ancora".

Si può quindi osare dire che occupandosi del desiderio, e degli elementi irriducibili che lo compongono, si fa educazione, oltrepassando la dimensione del prendersi cura dei bisogni dell'altro.

---

<sup>34</sup> Per approfondire si veda Massa R., in Rezzara A. (a cura di), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*, Franco Angeli, Milano 2004.



Quando desideriamo, cerchiamo un compimento, aneliamo a un compimento dell'io nello spazio dell'Altro, che lo psicanalista Recalcati identifica come "spazio dell'inconscio":<sup>35</sup> uno spazio che ci trascende, in cui abbiamo però la possibilità di soggettivizzare la nostra provenienza.

Ed è per questo motivo che è l'Altro, non solo l'Altro inteso come spazio del mistero e dell'inconscio, ma anche ciò che proviene dall'altro nella relazione educativa, che ci permette se non di completarci, quanto meno di dare voce a quell'istanza di completamento che rivitalizza la vita.

L'agire educativo nasce proprio dalla considerazione che il desiderio sia la possibilità di decidere di sé in direzione di un compimento. La parola desiderio, come ci ricorda ancora Recalcati, rinvia all'esistenza di un orizzonte che è "speranza, frutto, realizzazione, visione, sogno, comunione senza promesse di liberazione, singolarità, dono, possibilità".<sup>36</sup> Il desiderio, rispetto al bisogno, è meglio descritto in una dimensione attiva: muove all'agire nella libertà, mentre il bisogno non è che la dimensione più passiva poiché è ciò che costringe a determinati comportamenti. Il desiderio è quindi strettamente connesso all'educazione perché è il risultato del volere-potere della persona.

Inoltre, mentre il bisogno identifica con chiarezza il proprio oggetto, il desiderio è più vago e sfumato data la sua radicalità, ma comunque più totalizzante: in esso appare più chiara la tensione dell'intero essere umano. Proprio la sua radicalità e la totalità ne fanno il riferimento più immediato e impegnativo dell'educazione.

Nella nostra vita non esiste un oggetto preciso che afferisce al desiderio (se non in un'accezione superficiale), mentre possiamo nominare chiaramente ciò che afferisce alla sfera del bisogno, gli oggetti di cui abbiamo bisogno. Esiste un vissuto desiderante che è parte costitutiva dell'esistenza e si riverbera nell'agire. Ogni azione umana nasce dal desiderio e racconta il desiderio dell'uomo, il suo essere proceduto dal bene e la presa di possesso di tale bene; mostra le sue intenzioni, le

---

<sup>35</sup> Recalcati M., *Ritratti del desiderio*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

<sup>36</sup> Recalcati M., *op. cit.*

sue ragioni, la direzione che egli vuol dare alla propria esistenza e il fine che vuole raggiungere.

In campo pedagogico possiamo quindi dire che non è la considerazione della fragilità dell'altro, del suo essere mortale, debole e bisognoso che può divenire l'elemento di realizzazione dell'impresa educativa, quanto l'invito ad agire per rivolgersi a ciò ed elaborare strategie educative volte all'azione e non solo alla consolazione.

L'intenzionalità dell'educatore non può limitarsi all'accudimento della fragilità e dei bisogni espressi dall'educando. L'educazione ha come obiettivo l'azione dell'altro e non esclusivamente la sua dimensione di debolezza.

Certo, un'azione che ha bisogno di tempo e di spazio per attuarsi. Lo spazio dell'educazione è uno spazio di azioni e di attese. Perché il desiderio si compia bisogna anche aspettare. Perché l'identità si completi è però necessario attendere. Tale azione, in questo momento storico, è alquanto complessa e per nulla scontata. Se non è ben presidiata, se l'educatore non fa bene i conti con l'idea di educazione che sta mettendo in atto, con le sue latenze e i suoi impliciti, rischia di essere infatti travolto da un sentimento diffuso della nostra società attuale che elimina totalmente il desiderio dalla sfera educativa. Ciò succede ora, al contrario del secolo scorso, dove, infatti, l'orizzonte individuale era più chiaramente inscritto dentro un orizzonte comunitario regolato dalle ideologie. E il soggetto, nel bene e nel male, faceva i conti con queste, trovando una sua collocazione, una sua identità, sia che fosse per identificazione che per contrasto. Essendo più chiara e identificabile la legge, era più chiaro e identificabile il desiderio che giocava nei confronti di essa un ruolo oppositivo.

Con il crollo delle ideologie, ci ritroviamo invece in una situazione in cui il soggetto è estremamente solo, senza argini, immerso in una realtà avvertita il più delle volte come minacciosa. Crescere, in questa prospettiva, non è tanto creare la propria identità, esplorando liberamente le possibilità dateci dall'incontro con il reale, ma difendersi da un mondo minaccioso che mina la nostra integrità, la

nostra esistenza. La crisi economica non ha fatto che peggiorare questo sentimento diffuso. La conseguenza pedagogica di questa visione è il fatto che molto spesso, “educando”, si trasmette agli individui il messaggio per cui si cresce per “armarsi” sempre di più e sempre meglio in risposta alle minacce che incombono. Benasayag e Schmit cercano di dimostrare che il modello pedagogico inteso in termini di “armamento” è uno dei problemi fondamentali della società contemporanea. Secondo i due psicanalisti, infatti, il fatto che si concepisca il mondo come pericolo e il futuro non più in termini di promessa o di progresso, ma di minaccia, ha come conseguenza un’educazione che non invita a desiderare il mondo, ma al contrario a temerlo, a “uscire indenni dai pericoli incombenti”.<sup>37</sup>

Secondo gli autori questo problema non è solo causato dai cambiamenti sociali, ma anche dallo smarrimento degli adulti che per primi non sanno affrontare questi cambiamenti: proiettano perciò sui figli - se sono genitori- e sugli educandi - se sono educatori- la loro perdita di ideali e la loro tristezza. Ne consegue un modo di educare che fa della minaccia, anche se inconscia, il suo nucleo; una minaccia che si esplicita nel fatto che ad esempio se l’educando, il figlio, il bambino, “non studia a sufficienza” è un problema non perché sarà meno curioso e aperto alla vita, ma perché avrà meno possibilità di proteggersi e capire le minacce del mondo esterno, non ce la potrà mai fare a sopravvivere a una realtà così ostile.

Tale tensione educativa improntata ad attrezzare l’educando a corazzarsi per proteggersi dal mondo, piuttosto che a insegnargli ad aprirsi allo stesso, porta però ad un totale annientamento del desiderio e di conseguenza annacqua l’appartenenza del soggetto alla vita, vita che non gli pare poi così desiderabile.

Inoltre, chi vive sotto l’incombenza della minaccia, non è in grado di recepire il bello: un bello che come ci ricorda Ferrucci nel suo contributo *La bellezza e l’anima*,<sup>38</sup> si può trovare ovunque, a seconda delle corde individuali di ciascuno ma

---

<sup>37</sup> Benasayag, M., Schmit, G., *L’epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.

<sup>38</sup> Ferrucci P., *La bellezza e l’anima. Come l’esperienza del bello cambia la nostra vita*, Mondadori, Milano 2009.

che regala la grande possibilità di entrare in ascolto della propria vita interiore e di dialogare con essa, uscendone rafforzati.

Se ciò non succede, se la minaccia incombe, come fare allora?

Contini suggerisce che il compito principale dell'educatore sia proprio quello di educare al desiderio, di farlo con persistenza, così che l'educando riconosca nel suo processo di apprendimento il nucleo desiderante, ci si affidi e abbia la volontà e l'entusiasmo di continuare ad apprendere, a conoscere, a conoscersi. In modo che il desiderio di sapere alimenti il desiderio di vivere e viceversa.

La domanda pressante è come si faccia a rifondare un'educazione capace di alimentare il desiderio senza per questo edulcorare una realtà che si presenta all'oggi davvero segnata dall'incertezza e dal pericolo, estremamente complessa.

Come si fa, cioè, ad avventurarsi in questo mondo?

È difficile: si deve tentare di non averne paura e di addentrarsi in esso cercando di cogliere la complessità, di leggerla, viverla e, in ultima istanza, di trasformarla. Si deve cioè non rinunciare a fare in modo che la propria avventura umana avvenga nel mondo.

Secondo Bertolini, la prospettiva dell'avventura "va considerata come uno dei fattori che costituiscono la realtà o l'essere dell'uomo. L'essere aperto all'avventura è infatti una condizione necessaria, seppur non garantita, per il suo essere autentico".<sup>39</sup> L'essere umano in educazione non deve rinunciare a ricercare un nuovo, un non ancora dato, qualcosa che appare sotto il segno dello straordinario, qualcosa che è della pasta del desiderio. Essere aperti e disponibili all'avventura rappresenta un indicatore capace di dirimere tra il "piccolo uomo", secondo la definizione nietzschiana e l'uomo autentico: "tra chi si accontenta di vivere una vita che si consuma nell'immediato e nel vicinissimo ma che proprio per questo rinuncia a sperimentare sentimenti come l'entusiasmo o la soddisfazione per ciò che si è conquistato con fatica e pericolosamente; e chi, al contrario, non si accontenta del presente (...) e dà grande valore alla possibilità di arricchire se

---

<sup>39</sup> Bertolini P., *Fenomenologia dell'avventura: oltre il già dato*, in Massa R. (a cura di), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, La Nuova Italia, Firenze 1989.

stesso mediante una coraggiosa apertura al diverso, all'inconsueto, all'ignoto".<sup>40</sup> Ma, continua Bertolini nella sua digressione, il presente e il quotidiano non vanno svalutati, tutt'altro. Se fossero solo in contraddizione uno all'altro la categoria di avventura (e di desiderio) e quella di quotidiano si perderebbero entrambe in un'accezione negativa di tipo alienante. Infatti si tratta per l'autore di "affermare la grande importanza per l'uomo di essere aperto e disponibile all'avventura intesa come 'rottura' di un quotidiano che rischierebbe di mortificarsi nell'abitudinario e quindi in una passivizzante routine"<sup>41</sup>, ma non bisogna "rifiutare il quotidiano quasi che esso fosse sinonimo di una inevitabile negatività esistenziale"<sup>42</sup>. Non si tratta nemmeno di armarsi contro di esso. Si tratta, al contrario, di ricorrere ad alcune esperienze di rottura che hanno la funzione di essere "scossoni esistenziali" in grado di interrompere la pericolosa linearità del quotidiano.

Secondo la prospettiva di un'educazione improntata "all'armamento" che ci hanno descritto Benasayag e Schmit, l'educando vive in una quotidianità oppressiva ed opprimente; al contrario, una prospettiva pedagogica in cui l'avventura dialoga con la quotidianità ed è in relazione con la stessa, una prospettiva pedagogica che è capace di trasformare l'esperienza dell'avventura in occasioni di formazione personale, l'essere umano è portato a capire l'importanza della sua apertura al mondo, può dare voce al proprio desiderio di scoperta. "L'avventura è un oggetto pedagogico che è in grado di entusiasmare chi la realizza, facendogli (...) prendere coscienza che il "futuro", l' "ignoto", il "misterioso" non è qualcosa da cui ritrarsi con timore e tremore",<sup>43</sup> ma è qualcosa in cui addentrarsi per scoprire che si può gestire e si può gestire con successo. Ciò su cui insiste Bertolini, di assoluta importanza, è che però questa apertura all'ignoto, il fatto di abitare il desiderio che ci conduce a inoltrarci nel mistero, non funziona se è qualcosa che è relegato all'occasionale e all'estemporaneo: occorre un percorso educativo pensato e programmato che faccia ciò. Anche se, ci rammenta ancora l'autore, si tratta di

---

<sup>40</sup> Bertolini P., *op. cit.*

<sup>41</sup> Bertolini P., *op. cit.*

<sup>42</sup> Bertolini P., *op. cit.*

<sup>43</sup> Bertolini P., *op. cit.*

una programmazione “debole”, al massimo rispettosa della soggettività dell’educando.

Educare al desiderio ed educare con desiderio non significa quindi inseguire a tutti i costi esperienze avventurose. Si tratta di imparare ad avere nei confronti della vita un atteggiamento aperto al possibile; si tratta di provare ad andare, come ci suggerisce Maria Zambrano ai limiti di un bosco e vedere cosa succede:

“il chiaro del bosco è un centro nel quale non sempre è possibile entrare; lo si osserva dal limite e la comparsa di alcune impronte di animali non aiuta a compiere tale passo. È un altro regno che un’anima abita e custodisce. Qualche uccello richiama l’attenzione, invitando ad avanzare fin dove indica la sua voce. E le si dà ascolto. Poi non si incontra nulla, nulla che non sia un luogo intatto che sembra essersi aperto solo in quell’istante e che mai più si darà così. Non bisogna cercare. È la lezione immediata dei chiari del bosco: non bisogna andare a cercarli, e nemmeno a cercare nulla da loro. Nulla di determinato, di prefigurato, di risaputo”.<sup>44</sup>

Quando ci troviamo davanti al non saputo, abbiamo forse un atteggiamento desiderante.

Il desiderio ha a che fare con la tortuosa e complessa costruzione della pienezza di sé che nessun oggetto può colmare. Al contrario del bisogno, infatti, il desiderio attiva spesso il pensiero divergente di cui ci parla lo psicologo statunitense Guilford,<sup>45</sup> modalità di ragionamento e di uso del pensiero che spesso viene associata alla *creatività*, altra parola che va sottratta all’abuso. Si tratta invece di una parola seria in quanto la creatività è un carattere saliente del comportamento umano, particolarmente evidente in alcuni individui capaci di riconoscere, tra pensieri e oggetti, nuove innovazioni che portano a cambiamenti e nuovi sguardi. Alla base del pensiero divergente vi è la capacità di non restare intrappolati nei consueti schemi di pensiero utilizzati quotidianamente preferendo una certa

---

<sup>44</sup> Zambrano M., *op. cit*

<sup>45</sup> Guilford, J.P., *Creative Talent*, Barly, New York 1986.

fluidità che porta alla sperimentazione di “soluzioni alternative” senza fermarsi alle prime possibilità che vengono in mente. La divergenza si crea proprio quando si abbandona la consueta prospettiva in cerca di diversi punti di vista. Secondo quest’ottica, quando abitiamo il desiderio, siamo portati a sperimentare parti di noi inedite e inconsuete, nel tentativo di comprenderne il più possibile e conoscersi e riconoscersi, quindi, pienamente.

L’ulteriore passaggio da compiere, per chi fa educazione, è educare al desiderio per contagio, o, per dirla con Recalcati, essere testimoni di desiderio.

Lo psicanalista evoca “la figura omerica di Telemaco come il rovescio di quella di Edipo”<sup>46</sup>. Telemaco, al contrario di Edipo, non vive infatti il padre come un rivale, come un ostacolo sulla propria strada:

“Telemaco, invece, coi suoi occhi, guarda il mare, scruta l’orizzonte. Aspetta che la nave di suo padre – che non ha mai conosciuto – ritorni (...) Egli cerca il padre non come un rivale con il quale battersi, ma come un augurio, una speranza, come la possibilità di riportare la Legge sulla propria terra. Se Edipo è la tragedia della trasgressione della Legge, Telemaco incarna l’invocazione della Legge; egli prega affinché il padre ritorni dal mare e pone in questo ritorno la speranza che vi sia ancora giustizia per Itaca”.<sup>47</sup>

Secondo questo sguardo, le nuove generazioni “guardano il mare aspettando che qualcosa del padre ritorni. Certo, Telemaco si aspetta di vedere le vele gloriose della flotta vincitrice del padre-eroe. Ma Telemaco potrà ritrovare il proprio padre solo nelle spoglie di un migrante senza patria. In gioco non è affatto una domanda di restaurazione della sovranità smarrita del padre-padrone. Non è una domanda di potere e di disciplina, ma di testimonianza. Sulla scena non ci sono più padri-padroni, ma solo la necessità di padri-testimoni”.<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> Recalcati M., *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli, Milano 2013.

<sup>47</sup> Recalcati M., *op.cit.*

<sup>48</sup> Recalcati M., *op.cit.*

I figli non cercano, cioè, più “modelli ideali” né tanto meno si aspettano che il padre imponga dogmi, e sia un’ autorità repressiva, ma cercano padri, forse più fragili e vulnerabili, ma capaci di gesti, di scelte, di passioni; capaci di testimoniare, appunto, come si possa stare in questo mondo con desiderio e, al tempo stesso, con responsabilità. Un padre “radicalmente umanizzato e vulnerabile, incapace di dire qual è il senso ultimo della vita ma capace di mostrare, attraverso la testimonianza della propria vita, che la vita può avere un senso”.<sup>49</sup>

I giovani hanno bisogno di uomini capaci di dare risposte sul perché agiscono in un modo o in un altro, pronti però a rivedere le proprie posizioni di fronte ad altre ragioni. Hanno bisogno di adulti che camminino al loro fianco senza “pretese di proprietà” e questo significa, per esempio, “non avere progetti sui propri figli, non esigere che diventino ciò che le nostre aspettative narcisistiche si attendono, ma significa anche trasmettere alle nuove generazioni la fede nei confronti dell’avvenire, la fede verso la loro capacità di progettare il futuro”.<sup>50</sup>

Un atteggiamento che va quindi a scongiurare la trasmissione di “passioni tristi”, ma che sottolinea l’importanza, per gli adulti che fanno educazione, di ispirare fiducia con un atteggiamento che valorizza il presente e non nega il futuro.

---

<sup>49</sup> Recalcati M., *op.cit.*

<sup>50</sup> Recalcati M., *op.cit.*



## Capitolo II

La ricerca sul campo. Incontrare il desiderio in un contesto educativo

### 2. Il contesto: la ricerca in Grande Casa

Nelle pagine che seguono, presento il percorso di ricerca-formazione che ho ideato e condotto all'interno de La Grande Casa, cooperativa che ho scelto come partner per questa ricerca. La ricerca-formazione il cui titolo è stato *Riaccendere le stelle. L'educatore come testimone di desiderio*, è stata denominata, come gli altri percorsi proposti dall'offerta formativa della cooperativa, Laboratorio Tematico di Ricerca.

La Grande Casa è una cooperativa sociale di Sesto San Giovanni che si occupa da 20 anni di minori vulnerabili e di famiglie in difficoltà, in diversi territori delle Province di Milano, Como, Lecco, Monza e Varese. Progetta e gestisce comunità educative per minori e adolescenti, servizi educativi territoriali (educativa domiciliare e tutoring, comunità leggere e diurne, educativa di strada, centri di aggregazione, spazi adolescenti), accoglienze legate a donne maltrattate e in uscita da tratta-prostituzione e progetti di avvio all'autonomia. Il motivo principale che mi ha fatto scegliere la Grande Casa come contesto per lo svolgimento della ricerca di Dottorato, è stato che essa esplicita nella propria idea di cooperativa un'organizzazione formata da soci che siano persone e professionisti che condividono un'idea di "libertà per fare, costruire, realizzare, mettersi in gioco, decidere, sperimentare... a partire da un suo sogno e desiderio..."<sup>51</sup> un luogo cioè dove la spinta propulsiva del desiderio fosse individuata come motore necessario all'avvio e al funzionamento di ogni percorso educativo. Inoltre, mi sembrava che fosse un contesto adatto a questo progetto di ricerca proprio perché nella sua *mission* e nella sua carta etica si pone particolare rilevanza alla formazione: viene

---

<sup>51</sup> Dal sito della Cooperativa, [www.lagrandecasa.it](http://www.lagrandecasa.it).

scritto infatti in questi documenti che è nell'intento della cooperativa il fatto di attivare processi formativi che "siano ispirati a una concezione della formazione come percorso di ragionamento sul senso della cooperazione, dell'educare e dell'accoglienza e, quindi, di ri-scoperta delle ragioni del nostro agire, dando vita ad un confronto sulle parole chiave, quali "de-istituzionalizzazione", "essere non solo cooperativa di servizi", "metodologia dell'accoglienza", "quotidianità", "mondo vitale", "relazione", "territorialità".<sup>52</sup> Una formazione intesa come "percorso di ricerca che permetta di avviare un confronto circolare tra teoria e pratica lavorativa, con i suoi contenuti di consuetudine, modelli culturali, stili di pensiero; come processo di cambiamento; come processo di costruzione di competenze e di saperi; come processo di apprendimento di nozioni e di conoscenza di informazioni; come processo liberatorio e liberante".<sup>53</sup>

Mi sono rivolta alla cooperativa nella figura di Premoli, responsabile della formazione, cui ho raccontato il mio progetto, che, nei mesi, è mutato diverse volte, specificandosi nella sua formula laboratoriale e nei contenuti.

Il percorso è rientrato nelle offerte formative, orientate, come c'era scritto nella brochure di presentazione che raggruppava tutte le proposte di quell'anno, verso una prospettiva, "in linea con una definizione di *lifelong learning*, che rimanda alla combinazione di processi lungo tutto l'arco di una vita per mezzo della quale la persona nella sua interezza - corpo (genetico, fisico e biologico) e mente (conoscenza, abilità, atteggiamenti, valori, emozioni, credenze e sensi) - sperimenta situazioni sociali, il cui contenuto percepito è quindi trasformato cognitivamente, emozionalmente o praticamente (o attraverso combinazioni) e integrato nella biografia personale dell'individuo, che così si risolve in una persona continuamente in cambiamento (o sempre più esperta)".<sup>54</sup>

---

<sup>52</sup> Idem.

<sup>53</sup> Idem.

<sup>54</sup> Jarvis P., *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society*, Routledge 2007.

Non volevo in nessun modo che questo progetto “cascasse dall’alto”. Avevo bisogno di conoscere la cooperativa e di essere conosciuta dalla stessa. Di costruire con essa un rapporto di fiducia. Premoli mi ha dato la possibilità di progettare e condurre precedentemente al laboratorio di ricerca del Dottorato, un altro percorso tematico sul tema dell’accoglienza rivolto all’area donne. Si è trattato di un consistente progetto elaborato insieme a D’Alò, responsabile d’area, dagli esiti interessanti.

Questo ulteriore lavoro mi ha permesso di iniziare la ricerca-formazione per il Dottorato non da estranea. Dal mio lato, avevo bisogno che la mia ricerca trovasse casa in un luogo che potesse capirne le potenzialità, aspetto non banale perché si trattava di un percorso di ricerca-formazione in cui gli operatori non acquisivano esperienze e saperi pratici immediatamente spendibili nel loro lavoro di educatori, ma avrebbero lavorato con me per sviscerare, contrastare, contaminare i contenuti fin qui raccontati e sarebbero stati, grazie alla loro messa in gioco e al coinvolgimento non banale che un tema di questo tipo richiede, co-autori di questa ricerca.

## **2.1 Avviare una ricerca in una cooperativa sociale: l’approccio all’istituzione**

Sin dal mio primo approccio alla cooperativa, ho cercato di tenere d’occhio e di registrare tre livelli percettivi: gli eventi reali, l’atmosfera emozionale dei partecipanti che si giocava tra i muri della cooperativa e le mie “esperienze interiori”<sup>55</sup> suscitate da ciò che succedeva in formazione, ossia “l’area complessiva di ciò che nella situazione psicanalitica viene chiamata controtransfert”.<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> Hinshelwood R.D., Skogstad W., *Osservare le organizzazioni. Ansia, difesa e cultura nei servizi sanitari*, Ananke, Torino 2005.

<sup>56</sup> Hinshelwood R.D., Skogstad W., *op. cit.*

Ho tentato cioè di avere un approccio che tenesse uno sguardo attento alla dimensione umana e alla cultura dell'istituzione oltre che presidiare il processo della ricerca-formazione.

Il percorso formativo rivolto alle educatrici dell'area donne che affrontava il tema dell'accoglienza di donne vittime di maltrattamento avvenuto prima di iniziare la ricerca del Dottorato, è stato per me un'occasione importante per conoscere da esterna la cooperativa sentendomi però a mio agio.

Anche nell'area donne poche erano le educatrici che si conoscevano fra di loro e che avevano già lavorato insieme. Forse per il fatto che si tratta di una cooperativa che ha diversi servizi distribuiti sul territorio, è emerso in maniera leggibile che le educatrici avessero approcci educativi differenti, che mi sembrava trascendessero le variabili individuali. Questa diversità, mentre si percepiva molto quando ciascuna esponeva individualmente i propri contenuti e il proprio punto di vista, non veniva però esplicitata o affrontata fino in fondo nel momento in cui il gruppo era invitato a confrontarsi. Come se aleggiasse una sorta di tabù, travestito da rispetto, che portava le educatrici a sorvolare sui contenuti, talvolta a edulcorarli, così da andare "tutti d'accordo", senza però effettivamente esporsi mai veramente.

Quando ho iniziato il percorso di ricerca-formazione, ho avuto un'impressione in parte analoga: gli educatori hanno scelto inizialmente una deriva molto estetizzante che li proteggeva dal mettersi in gioco. Si preferiva attenersi ad un piano astratto e pulito come se non si volesse fare entrare troppo in quei discorsi le cose sporche della vita, come se non si volesse camminare nelle zone grigie, attraversarle, ma inscrivere il proprio operato in un territorio sostanzialmente bianco, lindo, purificato dai momenti più ansiogeni che infatti venivano citati, sì, ma mai dipanati: si trattava per la maggior parte di descrizioni di situazioni, di racconti in cui le reazioni emotive più scomode erano presentate in forma di elenco "pianti, grida, arrabbiate...", come se si volesse scivolarci sopra, sorvolarle. Nella maggior parte dei casi c'è voluto davvero del tempo perché i

partecipanti si sciogliessero e riuscissero ad agganciare se stessi all'oggetto trattato, farlo proprio in modo che a parlare non fosse l'oggetto, ma il soggetto attraversato dal nucleo tematico affrontato in formazione. Avevo quasi l'impressione che volessero fare "bella figura", che volessero aderire a un modello buono di educatore, come se ce ne fosse uno e uno soltanto. O meglio, mi sembrava così dalla lettura di alcuni testi, mentre poi i corpi, le parole espresse dal vivo, il loro modo di essere lì mi rimandava tutt'altro. Mi tornava in mente l'esperienza della Bing. Perché la scrittura fosse vitale e non tesa a una scrittura disincarnata e ideale, idonea solo a descrivere un educatore ideale, bisognava lavorare, parecchio.

Altro aspetto che mi è sembrato singolare è stato l'approccio che ho percepito dal responsabile della formazione rispetto alla promozione della formazione stessa: più volte mi ha consigliato di rendere la proposta "invitante", "il più invitante possibile", e di agganciare i partecipanti non solamente tramite via mail ma anche telefonicamente o con un sms per ricordare loro della formazione, nonostante ci fosse una persona della segreteria già incaricata a fare ciò. Non mi era mai capitato di dover "vendere" una proposta formativa e in quel caso non era proprio nelle mie intenzioni: sapevo di star facendo una proposta particolare, avevo bisogno che si avvicinassero ad essa persone che avevano voglia di affrontarla perché intimamente richiamate o attratte dalla proposta stessa in maniera istintiva.

Ma l'insistenza da parte del responsabile di contattare gli operatori è stata tale da fare in modo che la avvertissi non solo come un consiglio ma come una sorta di negoziato indispensabile per poter attivare il percorso.

Ho interpretato l'attenzione da parte sua a questo aspetto come una preoccupazione dovuta al fatto che ciò che proponevo non rientrava nei canoni delle proposte formative solitamente erogate, anche se denominata sotto la stessa etichetta di Laboratorio di Ricerca Tematico. La maggior parte delle altre proposte che rientravano nell'offerta formativa erano per lo più rivolte a trattare argomenti più contestuali e forse più immediatamente spendibili sul luogo di lavoro. I

responsabili erano preoccupati (con un atteggiamento che io ho letto come ospitale, tutelante, paternalistico) dal fatto che al mio progetto aderissero pochi partecipanti, nonostante io avessi detto loro che ciò per me non rappresentava un particolare problema. Come, se, anche in quel caso, volessero fare “bella figura”. Era davvero così o era solo una mia impressione?

## **2.2 Gli educatori invitati alla ricerca: da partecipanti a coautori**

Sono stati invitati educatori della Grande Casa appartenenti a diverse aree. L'adesione era libera e si sono iscritti al laboratorio sette operatori di differente provenienza (sei donne e un uomo), di cui due soltanto si conoscevano fra loro. Una delle partecipanti, coordinatrice, ha smesso però di presenziare agli incontri a causa della sovrapposizione con altri impegni avvenuta in itinere. Il percorso è continuato in sei persone. Tutta la ricerca è stata orientata nel tentare una stretta collaborazione fra ricercatrice e operatori: non si è trattato in nessun modo di una ricerca che venisse fatta “sulle” persone, ma si è cercato di ricercare “con le persone”.<sup>57</sup> Un oggetto di ricerca come questo infatti necessitava di essere affrontato insieme e da ciascuno agendo direttamente su di esso, avvicinandolo, interpretandolo, facendolo proprio e restituendolo secondo una propria visione. In qualità di ricercatrice ho tentato il più possibile di lavorare su di me per farmi strumento di dialogo fra gli educatori: aspetto che è risultato non immediato per la tendenza riscontrata negli operatori a non essere abituati a esporsi, a non essere molto soliti ad affrontare una situazione in cui essere totalmente “soggetti” attivi. Inizialmente ho infatti riscontrato sorpresa, stupore e conseguentemente una certa resistenza, seppur mitigata da un effettivo interesse ad essere lì, a porsi in un modo che richiedesse a ciascuno di portare avanti un dialogo fra il proprio mondo personale e il proprio mondo professionale. Lentamente ho però notato una loro

---

<sup>57</sup> Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma 2007.

modificazione del loro modo di esserci e di approcciarsi alla ricerca che andasse nella direzione di una presenza più significativa: come se il fatto di accorgersi di acquisire man mano dimestichezza con l'oggetto di ricerca e di riuscire a maneggiarlo con più agio, in un percorso che invitava a una continua narrazione e a un continuo posizionamento, corrispondesse a un loro ruolo più autorale e consapevole non solo all'interno della ricerca, ma nei confronti della propria professione.

### **2.3 Fare del desiderio cosa propria: definire l'oggetto di ricerca**

L'oggetto della ricerca-formazione si può riassumere nell'esplorazione delle rappresentazioni e dei significati che afferiscono al tema del desiderio nel vissuto e nella storia professionale e personale dell'educatore e nell'indagine di come si esplicitano nella relazione con i propri "educandi". Ispirandosi alla scommessa che nessuna persona è mai del tutto determinata o costretta dalle condizioni ambientali, come neppure dalla sua storia e dal suo stesso presente, tale ricerca si è proposta di istituire un percorso formativo che consideri le risorse positive e i temi generatori di ciascuno, perché i partecipanti costruissero insieme una narrazione in cui attribuire un senso all'avventura vissuta, con l'obiettivo di conoscere e riconoscere il proprio desiderio individuale nell'agire educativo, esplicitarlo nella relazione educativa ed arricchirlo inscrivendolo in un orizzonte comunitario.

Il tentativo di affrontare un tema per certi versi così imprevedibile risiede tuttavia nell'intenzione di rendergli giustizia senza svalutarlo o mutilarlo allo scopo di renderlo più comprensibile. È per questo motivo che un assunto fondamentale di questa ricerca, che riflette su un fenomeno profondo ma sfuggente, consiste non tanto nell'interrogarsi su quale opinione ci si debba costruire sul tal fenomeno alla stregua di una filosofia o di una dottrina scientifica, ma, come avviene

nell'approccio massiano della clinica della formazione, nel domandarsi "quale teoria e quale metodologia siano necessari per portarci all'altezza dell'oggetto e metterci sullo stesso suo piano".<sup>58</sup> Proprio per questo motivo il movimento cognitivo e affettivo che si è riscontrato nei coautori della ricerca è stato di progressivo avvicinamento e di personale esplorazione. Ognuno ha tentato di farlo proprio e di agganciarlo da un punto di vista del tutto personale, per poi mettere in comune con gli altri le proprie impressioni. Non avendo proposto in qualità di ricercatrice alcuna definizione di desiderio che lo iscrivesse in una teoria definita, o che lo posizionasse in una prospettiva riconoscibile, il primo moto degli educatori è stato quello di tentare di farlo loro, dando un nome allo stesso, cercando di afferrarlo con descrizioni afferenti al loro modo di desiderare e quindi di conseguenza tentando di descrivere cosa fosse il desiderare secondo la loro prospettiva. Man mano però che sono stati coinvolti dal processo di ricerca hanno abbandonato la prospettiva descrittiva per lasciare parlare maggiormente l'intima connessione che avvertivano fra desiderio e parti di sé, dando voce ai temi individuali intrecciati ad esso. In definitiva, si è cercato di enucleare gli argomenti generati dal fatto di attraversare esperienzialmente il desiderio e di dare a questi una voce, di vederli attraverso una lente di ingrandimento, di narrarli.

#### **2.4 Sensibili all'esperienza: la cornice epistemologica della ricerca-formazione**

Per iniziare la ricerca era di fondamentale importanza comprendere in che tipo di cornice epistemologica collocarla. Mi rivolgo alla costruzione di una scientificità che consapevolmente si avvale di strumenti di indagine inconsueti: l'intuizione, l'analogia, l'immaginazione, la metafora e lo stupore. Un approccio fenomenologico mi sembrava il più adeguato a sondare un oggetto come il desiderio. La pedagogia fenomenologica è volta ai soggetti e ai vissuti, ai

---

<sup>58</sup> Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano 1992.



sentimenti di questi soggetti che confluiscono nel concreto *Erlebnis* (esperienza vissuta) educativo. Se è vero, come dice Iori, che “la scientificità fenomenologica può essere in grado di evidenziare un orizzonte di senso in quanto rifiuta quella parola che copre, delimita, sancisce per praticare i sentieri interrotti là dove le parole delle grammatiche usuali non sanno e non possono dire”,<sup>59</sup> è vero che il tema del desiderio per essere trattato e “detto”, anche se non oggettivato, non può che inseguire tale orizzonte. Avevo il sentore che occorresse, per parlare del desiderio in ambito educativo, un discorso pedagogico che rivalutasse il senso dell’esperienza educativa, laddove pensare al proprio desiderio significasse anche interrogarsi sul senso del proprio educare e del proprio essere educati, o quanto meno intravederne delle tracce nel processo tortuoso e difficile della relazione educativa instaurata tra educatore ed educando.

Per parlare di desiderio, dobbiamo però ricorrere all’*epoché*, alla sospensione del sapere pedagogico, per arrivare alle zone “crepuscolari” del sapere educativo, dove il desiderio lascia tracce di sé. Ma si tratta anche di fare propria una *epoché* sull’accezione comune di desiderio.

Per parlare di desiderio non possiamo rivolgerci a un educatore e a un uomo astrattamente considerato. La scelta fatta qui è invece quella di considerare i fatti umani ed educativi nella vita di pochi educatori e soggetti, con cui ho intrapreso un sorprendente viaggio attraverso quelli che possono essere, in maniera sicuramente non esaustiva, ma carica di fascino e di sfumature, il portato e il senso di questo tema nell’orizzonte educativo.

Ho scelto quindi di stare con il fenomeno così come si rilevava nel suo apparire, senza negarlo per farlo corrispondere allo schema verificativo-interpretativo stabilito. Ho cercato di fare mio il fatto di stare con l’esperienza vissuta, ovvero di comprendere i fenomeni umani senza ridurli a spiegazioni derivate da sistemi causali estrinseci e precostituiti.

---

<sup>59</sup> Iori V., *Essere per l’educazione. Fondamenti di un’epistemologia pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

Come dare uno statuto epistemologico a un percorso che ha per oggetto l'inafferrabile per eccellenza? Ho fatto mio l'assunto di Ortega, riportato dalla Iori, per il quale la scienza non può realizzarsi se non a partire da un'operazione puramente immaginativa e secondo la quale la conoscenza sorge dal fantasticare. Per Ortega non si produce conoscenza quando si resta attaccati alle "idee chiare e distinte" e agli schemi delle teorie consolidate: "occorre un atto fantastico per costruire ipotesi continue, disposte a morire e a rinascere in una perenne ricerca della verità".<sup>60</sup> Un concetto che ribadisce la presenza, nello svolgersi del pensiero scientifico, di salti, soste e inversioni che chiamano in causa le forme di produzione dell'intelletto umano razionali, intuitive e immaginative.

Il vissuto esperienziale è indicato come strumento scientifico idoneo all'interpretazione dei fatti educativi: è l'esperienza vissuta l'accadere nel quale si sperimenta un significato.

Un lavoro sul desiderio mi sembrava possibile solo nella misura in cui la dimensione pedagogica e quella estetica si incrociassero, ovvero mi è parso che per approdare a una costruzione seppur soggettiva e parziale di conoscenza di questo oggetto, si dovesse attraversare il territorio dell'affettività, della corporeità e degli scambi emozionali tra soggetti.

Come ci riporta in un articolo Iori, per molto tempo "la vita emotiva è stata esclusa dal sapere visibile della formazione perché ritenuta perturbante e parzialmente pericolosa, se non sottoposta al dominio della ratio. Una formazione umana autentica recupera il legame tra pensare e sentire, superando le dicotomie *mente-cuore*, *logos-pathos*, *oggettività-soggettività*".<sup>61</sup> Il punto di vista principale di tale approccio pedagogico consiste nel ridare dignità ai sentimenti, e di avere un approccio formativo volto a riconoscerli, pensarli ed agirli.

Questo soprattutto quando si entra in un'istituzione che fa educazione; la Iori nota infatti come sempre più spesso nei servizi educativi la vita emotiva venga occultata dalle tecniche, dalle azioni standardizzate, dalle procedure che catalogano e molto

---

<sup>60</sup> Iori V., *op. cit.*

<sup>61</sup> Iori V., *Vita emotiva e formazione*, Education Sciences Society, 2012.

spesso livellano le differenze: ciò avviene soprattutto nei luoghi in espansione o nelle cooperative che hanno diversi servizi dispersi sulla territorialità ed avvertono il bisogno di trovare un proprio quid identitario che a volte passa per le procedure prima che per il progetto pedagogico. Del resto i bandi per assegnarsi gli appalti sono sempre più capziosi, le modalità per ottenere l'accreditamento sempre più complesse, le procedure per attenersi alle certificazioni di qualità sempre maggiori. Se da una parte è bene perché l'obiettivo è quello di erogare servizi con una qualità più alta, dall'altra parte l'importazione di procedure qualitative aziendali tradotte nei mondi educativi non sono sempre efficaci. Infatti spesso, anche solo per il tempo che richiede, la compilazione delle procedure rende impossibile occuparsi in maniera congrua della vita emotiva di cui i servizi educativi sono intrisi. Scrive Iori "quanto più il servizio è burocratizzato, tanto più il mondo della vita viene tenuto lontano, estraneo alle regole che reggono l'organizzazione di istituzioni imperviate su logiche spersonalizzanti, restie al cambiamento, spesso minate da forme perverse di disfunzionamento che assorbono e bruciano energie psicofisiche".<sup>62</sup>

Un'altra caratteristica che accomuna i luoghi della formazione è che i sentimenti spesso vengono nominati con il segno meno davanti: si tende cioè a riportare in equivochi sentimenti che sono sintomi di un disagio: rare sono le volte in cui si parla di sentimenti come risorse. Ciò produce a volte negli operatori un meccanismo di distacco emotivo: vuoi come strategia di sopravvivenza perché si lavora in ambienti saturi di emozioni molto forti, vuoi perché non sono molte le occasioni in cui gli educatori, in maniera esplicita, all'interno di un setting predisposto per questo, possono esprimere le loro emozioni e le "domande suscitate dall'incontro con l'esistenza dell'altro".<sup>63</sup> Iori individua come passaggio obbligato per gli educatori l'acquisizione di una competenza emotiva che permetta loro di agire

---

<sup>62</sup> Iori V., *op. cit.*

<sup>63</sup> Iori V., *op. cit.*

relazioni educative sane, “tra impotenza e onnipotenza, tra eccesso di lontananza e eccesso di coinvolgimento”.<sup>64</sup>

Ma ancor prima di raccontare i propri sentimenti bisogna lasciarsi interpellare dagli stessi, ascoltarli, non negarli, accettare anche quelli più difficili e scomodi. Il secondo passaggio è quello di provare a dar parola, attraverso il racconto di storie, o delle proprie storie suscitate dagli ancoraggi proposti dal formatore, alla propria vita emotiva. Nominare gli stati d’animo ci permette infatti di conoscerli a fondo ed è attraverso questa conoscenza che riagganciamo il senso del nostro essere ed essere in relazione con l’altro, del nostro educare. Si è quindi utilizzata la categoria della narratività intesa come “clima e atteggiamento culturale essenziale a un setting che riconoscesse la dimensione estetica e pedagogico-fenomenologica”;<sup>65</sup> un setting in cui si esercita e utilizza un pensiero simbolico e metaforico e si pensa e comunica in forma di racconto.

Scrivendo Dallari: “la pratica del racconto dà forma agli eventi e li interpreta come parti significanti di situazioni e di comportamenti, di caratteri individuali e collettivi. Il racconto, dunque, rispetto alla mera esposizione, si carica di funzioni euristiche ed emblematiche e può dare luce al ‘destino’ e alla dimensione del senso individuale e collettivo”.<sup>66</sup> Raccontare infatti ci permette in modo particolare di venire a conoscenza degli eventi che narriamo perché non li presentiamo solo agli altri per come sono accaduti ma li interpretiamo, li esploriamo, li commentiamo, ci posizioniamo rispetto ad essi.

Anche la scelta di raccontare in prima persona la ricerca con un piglio in qualche misura “più autorale”, è sostenuta dalla prospettiva fenomenologica secondo la quale il testo è tessuto dall’universo emozionale di un io-autore che, con la ragione, “negozia scelte, sentenze, decisioni, scommesse esistenziali”.<sup>67</sup> Mi è parso

---

<sup>64</sup> Iori V., *op. cit.*

<sup>65</sup> Dallari M., *La dimensione estetica della paideia*, Erickson, Gardolo (TN), 2008.

<sup>66</sup> Dallari M., *op. cit.* Si approfondirà in particolar modo la narratività in rapporto alla autoformazione, secondo la prospettiva di Duccio Demetrio, nelle pagine dedicate alla seconda fase della ricerca.

<sup>67</sup> Dallari M., *op. cit.*

inoltre che una proposta del genere potesse maturare solo in una dimensione estetica, segnata dall'incontro di persone viventi, sensi, sensibilità, in modo che si attivasse un costruzione di senso a partire non da elucubrazioni cogitanti ma sempre da incontri ed esperienze. La dimensione estetica "precede il suo nome e il nome delle cose che invade, riguarda la dimensione originaria e profonda della psiche soggettiva e collettiva, è educabile, orientabile, ma non controllabile",<sup>68</sup> proprio forse come non è del tutto controllabile il desiderio e una ricerca su di esso che rende "educando" lo stesso educatore, in quanto da una parte lo porta a considerare e a rivolgere su se stesso il proprio progetto pedagogico e la propria azione educativa, e dall'altra lo accompagna a capire se il modo che l'educatore ha di apparire agli altri coincide con l'immagine identitaria di se stesso che sta costruendo o ha costruito.

D'altra parte, un tema come il desiderio che è stato inteso come possibilità data nel setting di scandagliare le proprie motivazioni profonde di educatori maturate nell'intrico complesso della propria formazione e della messa in atto della stessa, ci porta a un preciso dialogo con la cornice epistemologica cui afferisce la clinica della formazione messa a punto da Massa, secondo la quale il mondo della formazione è in contatto con il mondo della vita e vi è pertanto l'intenzione di "voler cogliere nel contempo sia i significati vitali della formazione, sia i significati formativi dei diversi mondi vitali".<sup>69</sup>

Un approccio epistemologico che si trova d'accordo con quello fenomenologico per quanto riguarda la sottolineatura della dimensione esperienziale e sperimentale, per cui si è cercato di mettere in atto un processo circolare di teoria-prassi, un continuo confronto della ricerca con l'esperienza, nel suo processo evolutivo. Nell'approccio fenomenologico infatti l'individuo ha un ruolo attivo e una responsabilità nel modo di vivere l'esperienza.

---

<sup>68</sup> Dallari M., *op. cit.*

<sup>69</sup> Massa R. (a cura di), *op. cit.*, pag. 19.

Un'altra caratteristica della ricerca-formazione che mi ha rimandata ad utilizzare l'approccio clinico consiste nel fatto di aver istituito un setting in tutte le fasi della ricerca che ha comportato "il continuo ritorno sull'enigma osservato"<sup>70</sup> con l'intento di attraversare emotivamente il nucleo proposto al fine di decentrarsi e poter quindi anche rileggersi e riflettere sul proprio agire immediato e sui "propri assunti educativi, di rispetto dell'altro e di coinvolgimento critico nella sua vicenda".<sup>71</sup>

L'intera ricerca conferisce inoltre una fondamentale importanza alla dimensione linguistica, altro aspetto a cui l'approccio clinico pone particolare rilievo e che ben si incontra con la categoria della narratività utilizzata dalla cornice fenomenologica.

## **2.5 Ricercare, narrare, riconoscersi: le tre fasi della ricerca**

La ricerca si è articolata in tre diverse fasi. La prima, più strutturata, afferisce alla ricerca-formazione che si è compiuta in cinque incontri della durata di 3,5 ore ciascuno iscritti tra gennaio e maggio 2012. Questa fase ha rappresentato per ogni partecipante un avvicinamento sempre più intimo all'oggetto della ricerca nel tentativo più o meno riuscito, in base all'interesse mostrato da ciascuno, di farlo proprio e di "servirsene". Ognuno ha cercato il proprio posizionamento in base a una ricerca di senso che partiva dall'individuo ed era in continuazione sollecitata dalla dimensione collettiva della ricerca-formazione, in cui i temi emersi venivano esplorati insieme, con un approccio del tutto pratico ed esperienziale.

La seconda fase, databile fra ottobre 2012 e aprile 2013, è consistita nell'incontrare ciascun partecipante individualmente per proporgli un'intervista che partisse dai temi emersi durante la ricerca-formazione e da una rilettura personale degli stessi con la distanza di alcuni mesi dal termine della ricerca per

---

<sup>70</sup> Massa R., *op. cit.*

<sup>71</sup> Massa R., *op. cit.*

consentire un riposizionamento nei confronti della stessa ed esplicitare nuovi punti di vista e nuove connessioni. Al termine di ogni intervista, come si vedrà in dettaglio nella sezione della tesi attinente a questa parte, è stato proposto ad ogni intervistato di passare da un registro riflessivo e dialettico a un registro metaforico in modo da raccontarsi e raccontare la propria professione o stralci della stessa sollecitato da alcune immagini archetipiche relative al mondo fiabesco. In ogni intervista si sono gettati i semi perché io, in un secondo tempo, in qualità di formatrice scrivessi una fiaba che contenesse il ritratto dell'educatore soggetto dell'incontro. La terza fase ha comportato il passaggio istituzionale: è stato scelto di raccontare la ricerca agli altri operatori della cooperativa nel giugno 2013 attraverso un reading delle fiabe precedentemente costruite scegliendo così di resocontare all'istituzione il processo con la stessa chiave metaforica che ha fortemente caratterizzato tutto il percorso di ricerca e di ascoltare i rimandi dei presenti (i soci della cooperativa) per comprendere con che grado di interesse avessero recepito il percorso e che tipo di utilizzo ne percepissero al fine di implementare la proposta e di farla propria.

## **2.6 Attratti dal non ancora: le finalità della ricerca**

Le differenti fasi della ricerca sono state tese a diverse finalità. L'intento primario che le ha accompagnate tutte è stato esplorare e tentare di vivificare l'immaginazione e le intuizioni relative al codice personale che appartiene ad alcuni educatori, al loro desiderio di definirsi tale.

Durante la prima fase della ricerca-formazione una delle finalità era quella di permettere ai partecipanti di ridisegnare il concetto di desiderio legato alla propria ricerca esistenziale e lavorativa al fine di meglio comprenderla, e laddove necessario, di riformularla ipotizzando nuovi percorsi. Si è tentato inoltre di attivare un percorso che avesse l'intenzione di spostare quelli che sono autentici

desideri esistenziali dalla sfera dell'intimità alla sfera della relazionalità, intendendo con relazionalità sia il proprio educando che l'istituzione. Si è cercato inoltre di accompagnare i partecipanti alla conoscenza e all'elaborazione di una rappresentazione dei propri desideri e dei vari problemi ad essi connessi che i vari soggetti possiedono per prevenire a una rappresentazione comprensibile per gli uni e per gli altri. Infine, attraverso questa ricerca-formazione, una volta emerse le rappresentazioni che i vari soggetti avevano del proprio desiderio e dell'idea di desiderio che li ha mossi, abbiamo analizzato che tipo di strade siano state percorse e si stiano percorrendo all'interno della cooperativa per dare voce a ciò e quali percorsi possano ancora intraprendersi per sperimentare un agire creativo, in relazione con la realtà e i contesti.

La fase delle interviste ha avuto una duplice finalità: da una parte rileggere, con la distanza di mesi, il percorso fatto e avanzare nuove riconsiderazioni e posizionamenti; dall'altra insieme a ciascun operatore passare da un territorio riflessivo a uno metaforico, per costruire un ritratto del proprio sé di educatore nutrito da desiderio con la scrittura di una fiaba. La finalità del terzo passaggio è stata quella di far arrivare il senso del percorso agli altri operatori della cooperativa, dando voce alle singole persone che agiscono l'educazione, nel nome di loro stessi prima ancora che nel nome della cooperativa, cercando di raccontare quanta ricchezza e quante sfaccettature e modi di intendere la relazione educativa si nascondono dietro a ciascun operatore e come si sia per ciascuno costruita l'identità di educatore.



## Capitolo III

### Prima fase della ricerca: la ricerca-formazione

#### **3. Metodologia del laboratorio: affacciarsi all'arte per scrivere di sé**

Il laboratorio si è avvalso di un'indagine di tipo qualitativo sulle dinamiche desiderative e sull'orizzonte di senso connesso al desiderio nella professione educativa.

La modalità in cui la ricerca si è articolata si incentra su un percorso in cui la scrittura e la narrazione rivestono un ruolo fondamentale. L'accento viene infatti posto sulla funzione espressiva della scrittura, e sulla proposta della stessa che mira a creare una riflessione fra esperienza e rappresentazione scritta.

Si è cercato, insieme ai partecipanti, di sentire, afferrare, scrivere le parole che per ognuno fossero evocative e pregne e che riuscissero anche parzialmente a raccontare la propria appartenenza all'educare in modo da attivare un circolo virtuoso in cui il fatto di dare un nome "giusto" e sentito alla propria esperienza dell'educare, potesse vivificare l'educare stesso. Non si è mai partiti dalla parola scritta, ma si è cercato di giungere ad essa dopo l'attraversamento da parte dei partecipanti di esperienze ludiche e artistiche variegata, quali ad esempio l'attivazione corporea e l'utilizzo di materiali espressivi diversificati (creta, spezzoni di film, dipinti, carta).

Nel laboratorio gli educatori hanno scritto gli uni accanto agli altri con le medesime consegne, risolvendole ciascuno secondo la propria esperienza, la propria sensibilità e il proprio stile e ogni consegna si è conclusa con la lettura, all'interno del gruppo, dei testi prodotti.

Durante il laboratorio è stato suggerito un piccolo decalogo che guidasse la scrittura, preso in prestito da uno proposto da Messori, artista e scrittore, in un corso di scrittura creativa e qui leggermente modificato<sup>72</sup>.

Si è cercato, con questa metodologia, di permettere ai partecipanti un apprendimento su di sé, usando la propria ed altrui esperienza come libro di testo, in cui leggere motivi e significati del proprio agire. Infatti, come ricorda Rezzara<sup>73</sup>, in un ambito come quello della formazione che può essere vissuto come spazio permeato da dinamiche valutative, la consegna di attenersi a un codice narrativo realizza un effetto di grande valore pedagogico, evitando di chiudere l'esperienza in linguaggi tecnici e specialistici, aprendola alla pensabilità, allo sguardo, all'ascolto e all'esplorazione dei significati.

Essendo il tema trattato di particolare delicatezza, perché affondava nell'intimità dei partecipanti, è stato ritenuto necessario valutare quale fosse "il rischio massimo" che i componenti del gruppo fossero in grado di correre, in modo da non creare un clima di insicurezza, instabilità e tensione fra i partecipanti e il ricercatore. Cosa non sempre facile. In maniera più o meno esplicita ho avuto spesso la sensazione che attraversare davvero questo oggetto non fosse facile da sostenere emotivamente per gli educatori la cui presenza all'interno del setting è stata molto oscillatoria.

Si è cercato di stimolare la discussione di gruppo proponendo non tanto la mia interpretazione sui contenuti emersi ma la restituzione delle immagini e delle

---

<sup>72</sup> Agli educatori è stato infatti suggerito di affidarsi alle seguenti indicazioni:

*"Dimentica il "pedagogichese"; Non farti mai condizionare dai sensi di colpa o da ipotetiche minacce di ritorsione. Se c'è qualcosa che, mentre scrivi, ti fa sentire in imbarazzo, buttati dentro a questa cosa, perché forse ci troverai dentro molte ragioni ed energie per scrivere qualcosa di interessante, cioè qualcosa che interessi a te prima di tutto; Cerca di essere sincero e preciso; Non essere mai astratto; Scrivi sempre di cose concrete, vere, che ti sono vicine; Impara ad essere un po' stupido, a non esercitare un eccessivo controllo su te stesso e a non cercare sempre degli argomenti intelligenti; Scrivi immaginandoti di rivolgerti a una persona che ami; Se racconti qualcosa, non spiegare sempre quali sensazioni hai provato, non dare tante spiegazioni. Mostra soltanto le situazioni o le cose che hai vissuto, o immaginato, senza mai dichiarare o spiegare nulla; Fidati del tuo orecchio quando rileggi ciò che hai scritto, senza preoccuparti assolutamente delle regole grammaticali (ortografia, sintassi); Poi leggeremo. Ma leggerai solo se avrai voglia di leggere. Non preoccuparti".*

<sup>73</sup> Rezzara A., Ulivieri Stiozzi S., *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, Franco Angeli, Milano 2004.

significazioni create nel qui e ora dell'aula, e, da un incontro all'altro, è stato consegnato ai partecipanti il diario di bordo contenente la sbobinatura dell'incontro precedente, le immagini dei materiali utilizzati, i testi prodotti e alcune fotografie degli operatori impegnati nelle esperienze proposte.

Il diario è stato uno strumento assai utile anche per dare agli educatori la possibilità di riposizionarsi sull'oggetto e, con la proposta in alcuni momenti di rileggerne degli stralci, di dare avvio a rinnovate discussioni sullo stesso.

Le proposte offerte nel setting al fine di incontrare il tema in oggetto, sono inscrivibili in quelle che la clinica della formazione chiama come "deissi comunicative", ovvero sia la deissi interna, la deissi esterna e quella simbolico proiettiva che permettono di ancorare le parole al referente, in maniera diretta. Si è scelto di lavorare attraversandole tutte e tre congiuntamente, passando da una all'altra a seconda della prospettiva e delle riflessioni che si volevano indurre nei partecipanti. Non sono state però prese alla lettera e messe in atto con il processo che solitamente è utilizzato nella clinica della formazione. Le "deissi interne" hanno permesso al soggetto di tornare con la mente e con il cuore, ricordare e accedere a situazioni ed esperienze in cui è stato professionalmente o esistenzialmente coinvolto e che sono contrassegnate dal riferimento diretto alla propria esperienza di educatori. Ho tentato quindi di fare un'elaborazione personale dell'impianto deittico suggerito dalla clinica della formazione in base al contesto. Diversamente dall'approccio clinico, ad esempio, il mandato non è mai stato quello di scrivere esplicitamente un episodio di successo o insuccesso educativo ma questa proposta è stata mutuata attraverso differenti esperienze di scrittura o di improvvisazione teatrale messe in atto dai partecipanti che hanno portato naturalmente i soggetti a raccontare di ciò. Le deissi "esterne", in cui sono stati utilizzati documenti ad hoc, come proiezioni di video, di immagini o di poesie che hanno stimolato il dialogo e hanno fatto riflettere i partecipanti che si posizionavano rispetto ad esse, si sono mostrate estremamente utili per rispecchiarsi o prenderne le distanze al fine scoprire parti in più e in meno della

propria esperienza. Non è stato invece offerto il classico plastico proposto in formazione dalla clinica, come deissi “simbolico proiettiva”, ovvero sia un reattivo “volto a far proiettare simbolicamente il proprio mondo vitale e il mondo della formazione attraverso la produzione di estroflessioni determinate, per il tramite di materiali o di situazioni a ciò predisposte”.<sup>74</sup> Piuttosto è stato chiesto ai partecipanti di lavorare col corpo così da agire simbolicamente il desiderio. Sono state scelte delle proposte artistiche forti, cercando di interpretare la prospettiva di Dewey secondo cui “attraverso l’arte, significati di oggetti che altrimenti sono ristretti e contrastanti, si chiariscono e si concentrano; e non mediante un laborioso affaccendarsi del pensiero intorno ad essi, non mediante il rifugio in un mondo di mera sensazione, ma attraverso la creazione di una nuova esperienza”.<sup>75</sup> Le proposte, molte e variegate, sono state, prima di tutto, “proposte”, nel vero senso del termine. La quantità e l’eterogeneità sono state dovute al fatto che non conoscevo i partecipanti e quindi ero mossa dalla volontà di regalar loro dei materiali e degli ancoraggi in cui potessero trovare una loro misura, una loro comodità o un loro spiazzamento. Proposte che sono stati agganci e che hanno avuto poi bisogno di essere praticati dai partecipanti, con l’invito di non aver paura, come ci ricorda ancora una volta Dallari, di essere “dilettanti” o “poetastri”.<sup>76</sup>

Nel momento in cui poi le creazioni dei singoli partecipanti che prendono vita nel setting vengono viste dagli altri, lette agli altri, la consapevolezza poetica di ciascuno si è emancipata infatti dalla dimensione della spontaneità e in maniera naturale la si è elevata a una dignità creativa e culturale che le compete.

L’intenzione di proporre un lavoro sul desiderio in un setting presenziato da un gruppo, prende le mosse dall’idea che sia possibile attraversare un oggetto che ha in sé il seme del cambiamento, solo nella misura in cui sia possibile attivare un

---

<sup>74</sup> Rezzara A., Olivieri Stiozzi S., *op. cit.*

<sup>75</sup> Dewey J., *L’arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze 1974.

<sup>76</sup> Dallari M., *La dimensione estetica della paideia*, Erickson, Gardolo (TN) 2008, pag. 101.

cambiamento, progettarlo, nel gioco di specchi e di riconoscimento che l'altro propone. Si è proposto con questo lavoro un setting di "rigenerazione estetica", aperta, come ci suggerisce Dallari, "al valore dello stupore, della meraviglia, della sorpresa, della soluzione della continuità", un setting in cui si è tentato di accedere a una visione intima di sé e dell'altro che ha un sentire, una gratificazione analoga a quella che si prova quando si incontra l'opera (ma anche un solo verso, una frase, un colore), di un artista.

Istituire un setting in cui la proposta artistica è centrale permette forse di incontrare la proposta stessa non spiegandola, ma misurandosi con essa, in modo che possa dare concretamente la possibilità di allargare semanticamente il desiderio, oggetto che nel nostro caso si voleva incontrare.

Si tratta di un setting in cui l'espressione delle emozioni ha un posto privilegiato, ed è come se esse vi accedessero già predisposte a quel lavoro di approfondimento non troppo cerebrale che le trasmuta in sentimento. Un setting in cui il sentimento è preso in considerazione tanto e quanto la ragione, in una logica che integra i conflitti, ascoltando le proprie parti di sé senza dare più peso all'una o all'altra: una logica attenta nel registrare che non è un caso che alle decisioni importanti richiediamo anche gratificazione affettiva e non solo successo; che non è un caso che si voglia anche "esser felici e non solo bravi e capaci".<sup>77</sup>

---

<sup>77</sup> Dallari M., *La dimensione estetica della paideia*, Erickson, Gardolo (TN) 2008.

# Sguardi sulla metodologia



**SCRITTURA**

Suggerimenti prese dall'arte contemporanea



### 3.1 Le difficoltà del setting: uno stare a volte difficile

Si è dunque trattato di un setting in cui si è cercato di dare voce a un congegno estetico pensando che ci potesse mettere in contatto con la parte più profonda e segreta del nostro universo interiore cercando di non avere paura di un sentire generativo ma difficile da accogliere: il desiderio come oggetto di lavoro richiede un avvicinamento cauto, raccolto.

Si è quindi cercato di istituire un luogo della formazione in cui fossero offerti in misura variegata apprendimenti, esperienze, incontri casuali e piccole “iniziazioni culturali” in grado di sviluppare il pensiero metaforico-simbolico e l’attivazione di un ascolto inedito di sé e dell’altro. Un setting se non attraversato, attratto dal tentativo di voler evocare nei partecipanti esperienze che richiamassero la dimensione della *rêverie* bachelardiana, in cui “la nostra idea di realtà si dilata, conquista orizzonti di ulteriorità perché di essa, e del nostro rapporto con essa, avremo un’idea e una concezione non solamente razionale ma anche sentimentale ed emotiva”.<sup>78</sup> E ancora, si è tentato di costruire un ambiente in qualche misura pervaso da Eros, ovvero sia un luogo esteticamente preparato in modo da coinvolgere i partecipanti, far nascere in loro il desiderio e la gratificazione sensibile di starci.

Sia per il laboratorio che per le interviste è stata utilizzata un’aula predisposta alla formazione presente in Cascina Baraggia, sede della Grande Casa, dotata di videoproiettore e con uno spazio abbastanza ampio per poter proporre ai partecipanti anche alcune attivazioni corporee, senza l’intralcio di mobili fissi. L’aula è stata predisposta ogni volta con cura, con l’intento di trasmettere agli educatori il fatto di entrare in una stanza particolare, che anche visivamente permettesse di attraversare un’esperienza alla quale cercare di dare successivamente un ordine. Durante il primo incontro, nel patto formativo, abbiamo condiviso alcune regole. Si è quindi insistito molto sul fatto che fosse adottata la regola dell’intransitività secondo cui “non si eroga un sapere ma si

---

<sup>78</sup> Dallari M., *op. cit.*

induce scoperta, nominazione e rispecchiamento di significati latenti”,<sup>79</sup> dell’oggettivazione, per cui l’analisi, la restituzione e l’interpretazione “non si esercitano sul mondo interno dei soggetti coinvolti, ma sugli eventi considerati rispetto alle loro incidenze, congruenze e discrepanze reciproche”,<sup>80</sup> della referenzialità, attenta al processo teorico e metodologico da realizzare, dell’impudicizia perché si è affrontato a priori il fatto che si sarebbero potute attraversare delle proposte il cui fine era quello di attivare emozioni e riflessioni di cui poter parlare senza censure. Questo aspetto è stato possibile proprio per il fatto che la conduzione del gruppo fosse affidata a me, ricercatrice “esterna” alla struttura e che quindi anche un atteggiamento non valutativo dei contenuti emersi, fosse garantito. Ho chiesto ai partecipanti se potevo fotografarli e di poter registrare i dialoghi avvenuti in aula, al fine di poter scrivere il diario di bordo e di utilizzarlo come testo per la ricerca, esplicitando il fatto che di volta in volta, sia per garantirne il rispetto, sia per dare voce al loro piglio autorale di coautori alla ricerca, sarebbero potuti intervenire sullo stesso, rettificando, integrando, decidendo di omettere particolari emersi, oltre che ovviamente di cambiare i nomi propri e delle persone coinvolte.

Come vedremo da vicino nel racconto della valutazione dell’esperienza, non è stato facile per gli operatori stare nel setting, così come non era facile per me creare una regia del setting che avesse da un lato una forte connotazione estetica, data dalle peculiarità delle esperienze attraversate in base alla metodologia proposta, e dall’altra che fosse così aperta e disponibile alle molte variabili (in termini di assenza, di accavallamento di impegni, di ritardi...) cui mi mettevano di fronte gli operatori. Sentivo la necessità di un luogo protetto dal rumore esterno perché la qualità delle proposte potesse emergere e attraversare gli educatori, tempi più distesi, spazi diversi: più volte ho pensato che saremmo arrivati a toccare parti più vive se solo avessimo avuto più tempo e avessimo fatto un seminario residenziale. Ma in effetti stavamo facendo un lavoro sul

---

<sup>79</sup> Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano 1992, pag. 31.

<sup>80</sup> Massa R., *op. cit.*



desiderio e stavamo ragionando insieme sul fatto che si trattasse di un oggetto non freddo, non puro: un oggetto da conoscere affondandoci le mani dentro e da interpellare non solo come un credo altissimo e irraggiungibile, ma come un motore da poter aggiustare, oliare, spegnere, far andare al massimo o al minimo. Qualcosa su cui poter lavorare anche nel rumore di tutti i giorni, anche nei rapporti educativi giocati quotidianamente nella propria professione. E la ricerca-formazione faceva parte di quella quotidianità, seppur con delle caratteristiche proprie, o comunque ne era un preciso riflesso: allora, forse, bisognava arrendersi. La scommessa era proprio quella: che i rumori quotidiani entrassero, che contaminassero il desiderio, la ricerca, tutti noi.

### **3.2 Sul crinale tra persona e professionista: le aspettative degli educatori dalla ricerca-formazione**

Prima di affrontare la narrazione di quello che è stato il nucleo più corposo della ricerca, il laboratorio tematico (ricerca-formazione) in Grande Casa dal titolo *Riaccendere le stelle. L'educatore come testimone di desiderio*, mi preme soffermarmi sulla peculiarità di una proposta come questa inserita all'interno dell'offerta formativa della cooperativa. Una proposta, col senno di poi, avvertita dalla cooperativa stessa e dagli operatori sicuramente *sui generis*.

Azzardo l'ipotesi che tale sentimento fosse nato non solo per la strutturazione e l'articolazione della proposta stessa, ma anche per il fatto che fosse situata all'interno di una cooperativa che, se da un lato, come già riportato, dice di sposare con verticalità la prospettiva formativa quale codice identitario della cooperativa stessa, dall'altra parte insiste sul bisogno vitale di creare "appartenenza" fra gli operatori e, mi sembra di aver avvertito, di utilizzare anche i contesti formativi come luoghi privilegiati in cui costituire il senso e il sentimento di appartenenza. Questo tema mi ha fatto molto riflettere perché "appartenere" vuol dire letterariamente "essere di" e se da un lato un mandato

più o meno esplicito di questo tipo trasmette all'educatore che opera in un contesto che trasuda questo bisogno, identità, dall'altra parte il bisogno di appartenenza suggerito o trasmesso da un'istituzione ai suoi operatori corre il rischio di tradursi nel tentativo di livellare le differenze fra gli stessi, non andando fino in fondo a interrogarsi su chi siano i singoli operatori, quali le loro istanze mutate dalle loro storie di vita, dai loro percorsi professionali, che vengono *prima* di questo senso di appartenenza. Mi ha permesso cioè di domandarmi in che modo si declinasse per gli operatori il senso di appartenenza, e se un codice della cooperativa forte, da integrare e fare proprio, contemplasse anche contemporaneamente la possibilità di "svelare", raccontare, chiedersi quali fossero "i codici" dei singoli educatori che operano nella stessa cooperativa e "chinarsi" al loro ascolto.

Le motivazioni che afferiscono a un tale bisogno da parte di un'istituzione sono da un lato la volontà di rendere chiaro ai propri interlocutori territoriali l'orizzonte pedagogico e valoriale dell'istituzione stessa che nella pratica si traduce nella carta etica e nella *mission*, dall'altra parte forse però questo bisogno slitta suo malgrado in un ispessimento e in un corazzamento della propria identità per far fronte evidentemente alle logiche del "mercato dell'educazione", cui le cooperative sono implicate, nell'eterna lotta che le conduce a competere fra loro per aggiudicarsi le gare di appalto.

Lascio all'ultima parte di questo scritto le riflessioni intorno a questo nucleo, le cui tracce sono per certi versi già visibili in quelle che sono state le "aspettative" da parte dei partecipanti.

L'intera ricerca si è articolata in quattro movimenti di cui si sono nutriti sia i cinque incontri del laboratorio tematico sia la fase relativa alle interviste: accorgersi, rappresentare, comprendere, progettare.

Accorgersi voleva dire posizionarsi relativamente all'oggetto in base al reattivo presentato.

Rappresentare ha significato interpretare col proprio corpo o con il disegno la propria relazione con il desiderio.

Comprendere ha voluto dire scrivere e ascoltare ciò che si scriveva.

Progettare ha significato rileggere il materiale emerso e riposizionarsi, trovando e scegliendo una nuova collocazione all'interno di essa.

Sono stati dei moti consecutivi uno all'altro, senza soluzione di continuità, nonostante ci siano stati all'interno della ricerca stessa numerosi punti di arresto, di riconsiderazione, di riprogettazione della stessa e anche di crisi. Trattare con questa ricerca è stato come avere a che fare con una spugna marina. In alcuni momenti mi sembrava di avere un oggetto così pregno da non riuscire mai a strizzarlo completamente. Altre volte invece era come maneggiare un residuo leggero, secco, di uso incomprensibile. Allora toccava prendere e addentrarsi di nuovo in qualche luogo umido, alla ricerca di altra acqua per nutrirlo.

E quindi, pronti via, un bel giorno, dopo aver speso giorni a cercare di elaborare una metodologia idonea e a pensare alla costruzione di un setting adeguato, si inizia.

Ricordo di essere arrivata il primo giorno del laboratorio con largo anticipo; una discreta ansia accompagnava i miei movimenti nell'allestire l'aula dove avremmo lavorato: ho controllato diverse volte che il videoproiettore andasse, ho aperto le imposte in modo che filtrasse una luce sufficiente a bandire i neon, ho predisposto cartellette, fogli e penne sopra le sedie in cerchio, ho spazzato con minuzia il pavimento che avevo sporcato portando in aula il grande sacchettone di terra che avremmo utilizzato da lì a breve e, nell'attesa, ho acceso la musica, scegliendo un dolcissimo Arvo Pärt per riempire il tempo.

Chi sarebbero stati, questi compagni di viaggio?

Per dire la verità li avevo già sentiti uno a uno al telefono giorni prima, per avvertirli che l'incontro, per motivi organizzativi non dipendenti da me, sarebbe slittato. Ecco, non un ottimo inizio. E dalle loro voci, alcune assondate, altre mischiate al traffico, altre ancora cordiali e frettolose non avevo capito granché. Sapevo che, come spesso accade nel mondo dell'educazione, ci sarebbe stata

una grande maggioranza di donne. E che, fra di loro, non si conoscevano se non di sfuggita. Poco altro.

Scocca l'ora X, sono pronta ad iniziare: ho una scaletta corposa e non posso permettermi di perdere molto tempo.

Arrivano in due. E se gestire la preoccupazione da sola non è semplice, ma tuttavia è un affare privato, dividerla in tre è più complesso.

Tra un "piacere" e un "benvenuti" i minuti mi sembrano ore e ne sono passati più di venti dall'orario fissato per l'inizio. Capirò in seguito che è un approccio che accomuna la maggior parte degli operatori di questo luogo.

Ma ora... No, eccoli.

Per fortuna eccoli, eccoli tutti. Mi rilasso, "raccontandomi", per stare tranquilla, che questo ritardo non dipende da me o da come ho formulato la proposta. E che anzi, se comunque, anche se in ritardo, loro sono qui, ci sarà un motivo.

Già, quale?

Rewind. Pronti, via. L'inizio è questo.

Facciamo un giro di presentazione e contestualmente chiedo ai partecipanti il motivo per cui hanno aderito a questa proposta e che aspettative hanno rispetto alla stessa.

*"Io non avevo voglia di un corso di formazione tecnico. E in generale non avevo molta voglia della formazione... Quindi mi sono detta per fare una cosa che non serve, per lo meno faccio una cosa che magari mi piace. Questa è la mia idea iniziale".*

*"Sì, anche io volevo fare una cosa per me. Non capita mai, con questo lavoro. Poi non so se sarà così. Comunque l'ho scelto per il titolo. Mi ha attirata il titolo".*

*"A me interessa l'argomento del desiderio, poi non so come lo affronteremo".*

*“Non lo so... Magari questo può essere un posto per potersi fermare a pensare. Nella quotidianità lo fai ma magari... quando hai un progetto o una cosa non pensi così in generale, con del tempo”.*

*“Noi ci siamo conosciute già nell’altro LTR (Laboratorio di Ricerca Tematico) e mi è piaciuta la conduzione, poi non so che metodo userai questa volta, però ecco, sì”.*

*“Io per il titolo. Mi sembrava meno... Meno tecnico, ecco”.*

*“Mi hanno detto che dovevo fare un corso di aggiornamento. Una cosa del genere. Di formazione. Ci sono finito per caso, perché non ho mai fatto corsi di formazione, io non gli do tanto caso. C’era una lista di corsi e ho detto a una mio collega “Scrivimi dove vuoi”, solo che lei era un po’ svarionata e ci aveva iscritto in tre sullo stesso corso, allora ci ha chiamato uno dell’amministrazione che ci ha detto se volevo iscriverci a un altro che secondo lui era molto bello ma che della nostra comunità non c’era nessuno. Io per non stare lì a perdere tempo, chiamare ecc., gli ho detto, “Guarda, ascolta, lo faccio io, mettimi. Se è bello”. Poi un po’ di giorni prima per curiosità ho guardato su che cosa era, e ho detto ma sì. Magari si parla del desiderio dei ragazzi, del desiderio del perché ho scelto di fare questo lavoro... Non so... Vediamo”.*

Ho voluto riportare tutte le risposte datemi dai partecipanti perché tutte sono accomunate da due aspetti che mi sono sembrati delle richieste forti. Da una parte il bisogno esplicitato di non fare un corso di formazione “tecnico”, mi ha dato la percezione di essere in contatto con educatori con una certa esperienza e un certo grado di elaborazione, saturi forse di acquisire competenze strutturate relative a oggetti parcellizzati del fare educativo, ma con il bisogno di fare un’esperienza formativa che richiamasse la possibilità di vedere il loro essere educatori da un’altra prospettiva, quella più personale ed esistenziale. L’altro dato, molto evidente, richiama il fatto già percepibile, di trovarsi di fronte davanti a un oggetto misterioso e non facilmente nominabile. In quasi tutti i loro rimandi sono presenti le parole “non so”, un “non so” che rimanda forse a una

titubanza nell'aver a che fare con una proposta scelta non per una via strettamente razionale ma più istintiva e meno controllabile. Per questo motivo mi sembra importante che il percorso cerchi di sostenere l'acquisizione da parte dei membri di un linguaggio fedele alle cose che nomina, in modo da riappropriarsi dei significati profondi delle parole, così da creare un linguaggio capace di rinviare alla conoscenza concreta delle cose. Detto in altri termini, le loro aspettative mi rimandano all'esigenza di trasformare questo "non so" in un avvicinamento all'oggetto desiderio in modo che sia poco alla volta per tutti più maneggiabile, in quanto possa contenere all'interno il bagaglio dei vissuti, le intuizioni, le insoddisfazioni e gli slanci che richiama.

*"Il desiderio è per me l'aspettativa. Come ne "Il sabato del villaggio" il giorno prima di qualcosa che potrebbe avverarsi",*

ha detto infine un operatore.

Il tentativo è quindi quello di costruire un percorso in cui forse ci si possa accorgere che la "tensione del giorno prima", come ci ha ricordato un operatore, o che il "desiderio di desiderare", è, per chi fa educazione, una cosa assai importante.

### 3.3 Desiderantes in viaggio: l'esordio della ricerca-formazione



Accorgersi è il primo passo che si fa nella direzione dell'osservazione, della ricerca. Un passo molto spesso inconsapevole per cui ci muoviamo verso una cosa da cui siamo richiamati, tendiamo l'orecchio verso un suono insolito, ci soffermiamo a guardare un particolare inatteso. Accorgersi è ciò che solitamente, dopo aver condiviso le regole del setting, si richiede ai partecipanti per iniziare ad avvicinare il tema in oggetto. Per farlo utilizziamo un contributo offerto da Recalcati che, nel laboratorio, associamo a un'immagine:

“La parola ‘desiderio’ porta già nel suo etimo la dimensione della veglia e dell’attesa, dell’orizzonte aperto e stellare, dell’avvertimento positivo di una mancanza che sospinge la ricerca. Nel De Bello Gallico di Giulio Cesare i desiderantes erano i soldati che aspettavano sotto le stelle i compagni che non erano ancora tornati dal campo di battaglia. Più precisamente l’etimologia della parola “desiderio” deriva dallo stare sotto il cielo a osservare le stelle in un atteggiamento di attesa e di ricerca della via. Sidera significa infatti, in latino, stelle. Mentre il de privativo indica l’impossibilità di seguire la

rotta segnata dalle stelle e quindi una condizione di disorientamento, di perdita di riferimenti, di nostalgia, di lontananza, ma anche l'avvertimento positivo della mancanza di ciò che è necessario alla vita, l'attesa e la ricerca della propria stella".<sup>81</sup>

L'immagine che rappresenta Virgilio che tende la mano a Dante per invitarlo nel viaggio che lo porterà alla scrittura de *La Divina Commedia*, introduce l'oggetto della ricerca e ha lo scopo di suggerire (non di esplicitare) la dimensione relazionale fra educatore ed educando all'interno dei processi formativi e quindi anche quella di questo setting in cui operatori e ricercatore stanno per essere implicati in un processo di apprendimento e di circolazione dei saperi nato dal loro incontro.

Stando attinenti all'immagine rappresentata e cavalcandone la metafora, il fatto di "uscire" dal proprio lavoro quotidiano per andare a "riveder le stelle",<sup>82</sup> permetterà di darci una mano per riguardarle, appunto, da una diversa prospettiva, forse inedita, contaminandoci con i differenti approcci e punti di vista portati in aula.

Per posizionare gli educatori "ai bordi della ricerca-formazione", farli entrare a piccoli passi, iniziando già da qui a utilizzare un linguaggio che caratterizzerà tutta la proposta formativa, come primo passaggio viene chiesto loro di narrare in forma scritta, scegliendo la modalità che preferiscono (racconto, dialogo, parole sparse...), quello che "vedono" della figura, ciò a cui questa figura li richiama.

Il gruppo si spacca. C'è chi nella scrittura sceglie di essere Virgilio, chi Dante. Chi esplicita che ha bisogno di prendere, di capire, di essere condotto, chi mette l'accento sul fatto che solitamente dà. Tutti nella scrittura dicono che sono pronti ad alzarsi e andare, tutti titubano, tutti restituiscono l'immagine con un linguaggio in parte lucido e scivoloso, come se stessero dichiarando che ancora non sono pronti a farsi guidare, a scrollare le parole, a dirsi. Chiedo allora in un

---

<sup>81</sup> Recalcati M., *Ritratti del desiderio*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

<sup>82</sup> Alighieri D., (*Inferno* XXXIV, 139), *La Divina Commedia. Inferno*, Mondadori, Milano 2005.



secondo tempo di far parlare l'altro personaggio, e ancora, di mischiare i personaggi e di rispondere a un dialogo iniziato da un altro. Il circuito si aziona: da questo momento i partecipanti mi sembrano agganciati, ognuno voglioso di rispondere all'altro, prima schermati dall'essere un Dante e un Virgilio, molto presto portati a essere se stessi e raccontare il proprio punto di vista sul desiderio. Certo, un punto di vista ancora razionale e freddo in cui affrontano l'argomento in maniera un po' astratta. Percepisco un movimento ondulatorio che li porta da un lato ad addentrarsi nella proposta e ad esserci per come sono e dall'altro a rispondere in termini "adeguati", come a voler fare bella figura.

Prendo tutto, senza scarti. Accolgo le difese, non giudico. Cerco in ogni modo di abbattere la deriva un po' narcisistica del formatore che vorrebbe un coinvolgimento appassionato e pulito da subito frammista a quella ansiogena del ricercatore che si chiede se mai riuscirà a far parlare dei dati che talvolta sembrano opachi, muti, senza nerbo.

In separata sede, ascoltando le mie preoccupazioni, la mia tutor mi sostiene consigliandomi di leggere tutto ai fini della ricerca, di prendere tutto, di lasciare che le cose accadano, di registrare, di guardare. Tento di farlo.

### **3.4 Ascoltare il testo, scrutare se stessi: l'approccio all'analisi dei dati**

Prima di raccontare le trazioni colte è bene fare chiarezza su come e perché sono state individuate: qual è stato il metodo per leggere i dati. Partendo da un approccio fenomenologico, si è seguito l'imperativo epistemico di andare alle cose stesse. Come ci ricorda Mortari, le cose, per Husserl, padre della fenomenologia, non sono oggetti fattuali, ma elementi della coscienza, oggetto di intuizione. Pertanto "l'essenza delle cose si disvela alla coscienza nel suo apparire: essere e apparire coincidono".<sup>83</sup> Per essere fedeli al fenomeno è necessario fare riferimento al principio di evidenza: come ricercatrice ho tentato

---

<sup>83</sup> Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma 2007.

di fare ricerca soltanto nelle direzioni in cui le cose mi invitano a farla, e cioè, a cercare un'aderenza completa al testo. La fenomenologia riconosce però che nell'apparire l'essere non si rende completamente trasparente al nostro sguardo, ma, come ci ricorda ancora Mortari, "ogni cosa ha un suo specifico modo di trascendere l'apparenza. Nell'apparire occorre perciò vedere l'accadere contemporaneo del disvelarsi e del celarsi dell'essere".<sup>84</sup> Era pertanto necessario che prestassi anche attenzione al lato nascosto e che risalissi a ciò che non appariva immediatamente. Mi è quindi venuto in aiuto un approccio mutuato dalla clinica della formazione: il modello di decodificazione dei dati che ho utilizzato si rifà all'impianto clinico. Dopo un'attenta analisi dei testi si è tentato di dare un'*interpretazione* del desiderio che rimanda quindi alla rappresentazione di educatore che lo incarna, cercando in ultima analisi di enucleare quelle che sono le latenze pedagogiche che sottostanno a questa interpretazione. Per analizzare ciò si deve per forza passare dall'esplorazione delle latenze referenziali, cognitive, affettive dei soggetti coinvolti.

Si è infatti cercato di cogliere la latenza referenziale, ovvero sia come i partecipanti abbiano giocato la propria idea di desiderio in rapporto al proprio progetto (formativo o esistenziale), commisurandola con uno o più eventi di fatto accaduti, attraverso l'analisi stessa dello stile narrativo utilizzata dai partecipanti, lo scenario e i personaggi più significativi dei vari testi che sono stati scritti dagli operatori coinvolti. E, ancora, si è cercato di prestare attenzione anche a come il testo prodotto dai partecipanti parlasse attraverso le sue impennate, gli scioglimenti, i criteri di valutazione utilizzati.

Come già esplicitato, non sono stati trasmessi particolari contenuti di cosa fosse il desiderio, al fine di poter cogliere le rappresentazioni e i pensieri dei partecipanti relativi ad esso ed esplorare così anche la latenza cognitiva e il modello di comprensione messo in atto nelle azioni e nelle progettazioni formative attraversate in varia misura dal desiderio, sia esso particolarmente

---

<sup>84</sup> Mortari L., *op. cit.*

presente o mancante nella scena educativa degli operatori. In accordo con l'approccio fenomenologico, particolare attenzione è stata posta, nell'analisi dei dati, alla latenza affettiva conservata nella materialità dei testi prodotti dai partecipanti.

Si sono inoltre considerate le dimensioni spazio-temporali, corporee, simboliche, finzionali e valutative che definiscono il dispositivo di generazione e di elaborazione dell'esperienza educativa.

L'indagine di questa ricerca è tuttavia peculiare: volutamente si è scelto di non dividere e differenziare l'analisi dell'oggetto della ricerca dall'analisi degli operatori del proprio essere in ricerca su quell'oggetto, proprio per le caratteristiche mobili dell'oggetto stesso, il desiderio, che ha portato a considerazioni sui propri agiti formativi e sul proprio codice educativo e personale passato e attuale in un *continuum* di visione in cui la ricerca-formazione proposta era inclusa. Infatti, come ero in ricerca io, erano in ricerca, seppur da prospettive diverse, anche loro. È quindi risultata fondamentale una restituzione interpretativa delle correlazioni longitudinali sull'attraversamento dell'intero percorso in ordine all'oggetto "desiderio" e alle dinamiche interne dei partecipanti attivate nel setting stesso.

Dai testi scritti dai partecipanti e dal dialogo nato nel setting sono stati estrapolati le aspettative alla ricerca e la valutazione sull'esperienza da parte degli operatori, oltre che le emozioni e i pensieri che la ricerca ha suscitato in loro. Il desiderio è stato esplorato riportando le definizioni implicite o esplicite che ne hanno dato gli operatori, ed è stato indagato attraverso i verbi e le immagini che gli operatori attribuiscono ad esso. Inoltre sono stati riportati quelli che gli educatori rappresentano come oggetti del desiderio. La materialità educativa connessa al desiderio è stata indagata attraverso l'analisi degli spazi e dei corpi. Si è posta infine attenzione a come emerge il desiderio nel rapporto educativo che si crea tra educatore ed educando e come gli operatori parlano del desiderio in relazione all'istituzione. È stata quindi esplorata e analizzata la

rappresentazione di educatore che ciascun operatore ha portato nella ricerca e che la ricerca stessa ha attivato.

### 3.4.1 Tabella riassuntiva per l'analisi dei dati

Educatore	Presenza nel setting/ Aspettative	Definizioni di desiderio	Verbi del desiderio	Immagini del desiderio	Oggetti del desiderio	Emozioni	Pensieri/Riflessioni	Corpo	Spazi	Desiderio nel rapporto educativo	Desiderio e istituzione	Rappresentazione lavoro di educatore	Valutazione esperienza
Massimiliano	-mi sa che ho scritto delle cazzate -non me ne frega niente -vedrai che ti piacerà -a fare cose artistiche non sono portato -ci sono finito per caso -mi sono detto io mi imbosco in un angolo -si parla del desiderio dei ragazzi? -del perché ho scelto di fare questo lavoro?	-è bello -possiamo immaginare qualsiasi cosa -il sabato del villaggio -togliersi una soddisfazione -aspettativa -progetto -obiettivi -desiderio piccolo -desiderio grande -né giusto né sbagliato -vivere cercando di essere davvero me stesso -	-andare -stare - immaginare -muoversi -camminare -spingere -alzarsi -afferrare -ottenere -non ottenere -avverarsi -realizzare - concentrarsi - raggiungere -fuggire -riprovare -cercare -rimanere isolati -provare a cambiare -partire da una vita nuova	-stelle -buio -gelato -pace -riposo -fuga -appetito di vita -scelta -luce -mare -punto di domanda	-stare bene -essere felici -sentirsi bene -vivere in un posto che piace - gestirsi la propria felicità a suo modo	-non c'ho voglia -sentirsi vivi -fatica -importante -felice - concentrarsi -sereno -difficile -fatica -il cammino mi rompe -mi tengo un po' tutto dentro, invece...	-ho sempre preso la vita come arriva -il desiderio come educatore è scindibile da quello personale? -non amo le sicurezze. sono uno che non prende mai tutto in maniera definitiva	- cervello -corpo -cuore -pancia		-possiamo immaginare qualsiasi cosa -non hai voglia di fare niente non mi dimenticherò mai di loro -colgo il lato positivo -risa -pianti -cambiare moltissimo -meno passione, più affetto -vivere -crescere-io dico sempre ai ragazzi di desiderare, ma loro hanno bisogno di una vita un po' impostata -ho sempre lasciato il messaggio di raggiungere	-non avevo mai fatto corsi di formazione. -non gli davo tanto caso -è ovvio che se non ci fossimo sarebbe peggio. ma se non ci sono io, c'è un altro. non danno il proseguo -mi serve molto la supervisione, un occhio esterno	-cucinare -fare le pulizie -cambio di vita -dare retta agli adolescenti -fare i turni -fare le notti -portare la propria originalità -essere un punto di riferimento -imparare da colleghe, colleghi, ragazzi -si cerca di impostare una vita per i loro 20 anni abbastanza tradizionale -non è che fai la stessa vita che trasmetti a loro -sono contento del fatto che uno di loro è diventato un mezzo... uno che gira il mondo -svegliarli al mattino è come essere stato zero -mandarli a scuola -i ragazzi prendono delle	-per andarci ho spostato delle cose -una cosa nuova e interessante -non sono creativo con le cose pratiche -prendo la vita come arriva -qui ho parlato di cose di cui si parla solo con qualche amico-cosa me ne faccio? -c'entrava col lavoro e tutto, ma anche in generale per me. -è stata una cosa nuova e interessante -mi divertivo -abbiamo lavorato con la creta e i

									<p>quello che vogliono -non fai la stessa vita che trasmetti a loro; loro non sono adulti</p>		<p>cose di te, modi di dire, di fare, di pensare -nel nostro lavoro si dice sempre il cammino...il cammino, il cammino mi rompe -coi nostri ragazzi si parla del futuro, ma il futuro è generico, nel futuro si perde il presente, è bene stare molto nel presente -vedo sempre poca serenità -i ragazzi li accudisci, gli dai uno spazio, però se non riesci a dargli delle opportunità... -li mandi a scuola -li svegli -mi serve molto la supervisione. un occhio esterno.</p>	<p>corpi... quasi quasi era meglio tornare a scrivere! -mi hanno aiutato a riflettere. - nel momento in cui non fai le solite cose, ti aiuta -ho proprio cambiato delle cose della mia vita personale, il corso mi ha aiutato a riflettere su cosa fosse successo -ero all'apparenza molto tranquillo, invece io...</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	---	---

Educatore	Presenza nel setting/ Aspettative	Definizioni di desiderio	Verbi del desiderio	Immagini del desiderio	Oggetti del desiderio	Emozioni	Pensieri/Riflessioni	Corpo	Spazi	Desiderio nel rapporto educativo	Desiderio e istituzione	Rappresentazione lavoro di educatore	Valutazione esperienza
Elisa	-faccio fatica per il giudizio di un gruppo nuovo	- slancio che radica all'oggi -qui e ora -impronta di scarpa desiderio piccolo -desiderio grande -dà senso -vero -trucco -non fissità -ostinazione -domanda -sabbie mobili	- -seguire -accogliere -perdersi -girare a vuoto -aggrapparsi - -rincantucciarmi -- dondolarmi -prendermi le gambe -arrivare -girare a vuoto -andare avanti -lavorare -nominare -non sapere nominare -fare, fare... -avere una direzione -vivere -schiacciare un bottone -togliere	-luogo caldo accogliente -utero con uno spiraglio di luce -acqua che dondola -energia resistente -balenghe -danza di donne su un prato -bolle -bollicine -coriandoli -coca cola -leggerezza frizzante -una stanza tutta per sé con scarpe calde e cioccolata -mezzo cm da terra -mare -langhe -biblioteca -isola -bosco -leggerezza -vento -pioggia -uno specchio in cui ci si riflette,	-pienezza -luccichii - brillantezza -sentire la mia voce e farla sentore -qualcuno che venga a portarmi lontano -qualcuno che faccia ripartire la scintilla una stella e poi l'altra, la mia stella -penso che mi masturbo	-paura -spavento -interesse -rabbia -irrequieta -mi innervosisce tantissimo -inadeguatezza -dolore -orgoglio	-è difficili porsi le domande giuste -è difficile sentire dove vogliamo stare, cosa è importante -cosa voglio? -quale è il senso?  -io dove sono? -cosa sta alla base della scelta del mio lavoro? -cerco un senso alla mia esistenza- ma io cosa sono? -riposarsi, galleggiare, essere felice? forse non è la parola giusta	-piedi -pancia -dondolio di gambe -ho la bocca secca -corpo elastico, bambino -sberleffo - -linguaccia - -boccaccia -botte -bacio -pioggia sugli occhi -vento sulla faccia -schiena -piedi per terra	-casa -case degli altri	-mi piaceva insegnare -qualcuno che ti offre la mano sentire la mia voce e farla sentire -nel rapporto educativo si va sempre al ribasso	-il fatto che una formazione in ambito educativo sia legata così intimamente a te è aria, perché di solito c'è molto tecnicismo ma più si è tecnici più si è scollati	-io non lo vivo come una cosa esterna -nel lavoro vero e proprio non c'è la tecnica, ci sei tutta tu -la salvezza del mondo... la rifugio ma il lavoro dell'educatore ti rende onnipotente -cerco un senso alla mia esistenza e lo faccio attraverso questo lavoro? -si parte da una mancanza -non voglio questa responsabilità -la dimensione del gruppo è diversa dalla dimensione uno a uno permette di ricentrarmi su di me -un lavoro globale -in continua ricerca	-c'è stato uno spostamento sulla persona intera. -riscoprire che è il tutto che mi muove e non solo un pezzettino mi interessa di più -aria -voglio la leggerezza, voglio la bellezza, voglio occuparmi di me -un posto dove si parlava di noi -una banca di energia -mi è piaciuto molto -sentire gli altri mi ha permesso di ricentrarmi, capire dove ero io e cosa ero io

				costoso -il mio vicino totoro -luccianza - cannocchiale										
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



Educatore	Presenza nel setting/ Aspettative	Definizioni di desiderio	Verbi del desiderio	Immagini del desiderio	Oggetti del desiderio	Emozioni	Pensieri/Riflessioni	Corpo	Spazi	Desiderio nel rapporto educativo	Desiderio e istituzione	Rappresentazione lavoro di educatore	Valutazione esperienza
Roberta	-non sono brava a scrivere -l'ho scelto per il titolo, per la sensazione che mi emanava	-vita -qualcosa che guida -aspettative -questione di fuori/dentro -enigmatico - -onnipresente -qualcosa vicino alla speranza -realizzare -qualcosa che dà pienezza -una meta -uno strumento -passione -qualcosa che è manipolabile -frustrazione desideri grandi, importanti -desideri piccoli	-portare --essere dentro -sognare -volere -emergere - -combattere -rialzarsi - -camminare -desiderare -il desiderio -percorrere -correre via -scappare -capire -ascoltare	-luce -un bambino che cresce insieme a noi -un vecchio con la barba bianca - -primavera forza -prato verde. energia -degli otto--un dna -molecola	-novità - qualcuno lì per me perché ci vuole essere	-paura -ansia -sicurezza -tranquillità -gelosia -frustrazione -litigio -gioia - -svuotamento -fatica -resistenza -bloccata -stanchezza -difficile -imbarazzo -liberatorio -terapeutico	-mi sono concentrata sulle singole parole -come interagiscono il desiderio e il cambiamento nella relazione educativa	-mano tesa -sguardo -sdraiato -pancia muscoli rigidi -corpo freddo -mente che vaga -rimane - abbraccio -lontano	-casa intima ma soffocante	-mostrare il desiderio -vedono la vita senza orizzonti -usare i desideri per far cambiare i ragazzi -trovare il senso di quello che si fa	-non era un corso di pura formazione dove ascoltavi delle nozioni che ti venivano date -errore madornale esplicitare quel fatto ai servizi	-ogni giorno è quello buono per imparare qualcosa di nuovo. organizzare la settimana -gestire le ragazze -svegliare	-un posto dove fermarsi a pensare - -terapeutico -mi è servito a tirare le somme su quello che voglio -bello avere una stanza in cui fermarsi a pensare a tutto-come una palestra

Educatore	Presenza nel setting/ Aspettative	Definizioni di desiderio	Verbi del desiderio	Immagini del desiderio	Oggetti del desiderio	Emozioni	Pensieri/Riflessioni	Corpo	Spazi	Desiderio nel rapporto educativo	Desiderio e istituzione	Rappresentazione lavoro di educatore	Valutazione esperienza
Valeria	-non mi piace scrivere e parlare	-una cosa che ti sei prefissata -piccoli desideri -piccole emozioni -grande desiderio -qualcosa che ho sempre voluto	-andarci contro -sbatterci contro -illuminare - camminare - -proseguire -sorregge -porta dove vuoi arrivare -mette in difficoltà -fa pensare -devo riuscire a realizzarlo -indicare -avvicinare -spingere	-luce -acqua -freccia		-paura -voglia -passione -ansia -rabbia -tristezza -frustrazione - -rassegnazione	-mi preoccupa dare il nome a queste emozioni di pancia -come faccio? -il desiderio si scontra con la realtà. -come si fa quando i desideri di bambino e genitori sono differenti?	-pancia -pugni sul tavolo  -mani al volto	cucina	-alcuni si erano lasciati trascinare dalla monotonia e dalla fissità su certe tematiche e avevo paura di finire così -l'imprevisto è sempre destabilizzante rispetto al desiderio	-la cooperativa aiuta, i servizi sono un muro -la scuola è un agente inibitore, ti demotiva, non riesci a trovare tu il desiderio -il servizio non capirà	-devo mediare con il mio desiderio e la realtà	mi è piaciuto

Educatore	Presenza nel setting/ Aspettative	Definizioni di desiderio	Verbi del desiderio	Immagini del desiderio	Oggetti del desiderio	Emozioni	Pensieri/Riflessioni	Corpo	Spazi	Desiderio nel rapporto educativo	Desiderio e istituzione	Rappresentazione lavoro di educatore	Valutazione esperienza
Chiara	-ero attratta dal titolo, dal nome	-qualcosa che dà senso -una direzione nel caos, anche se il caos ritorna	-sentire la vita -vedere meglio quello che succede -alzare -muovere -meno voglia di scappare - appartenere -tremare -stare vicini -andare lontano da soli -andare -fermarsi -non siamo in grado di metterci in gioco -proiettare -fare ordine -superare -rimanere	-carica -energia -forza -luce calda -martello -pianta chiodi nella vita - montagne -colline -punta con una direzione	-stare bene -sentirmi bene con me stessa e gli altri	-ho paura -svuotata -riempita - frustrazione -fatica	-ricentrarsi sul dire che cosa mi fa stare bene -mettersi al centro -come si fa a risvegliare il desiderio? -come attivare il desiderio negli "utenti"?	-intimo -testa -tremare -vicini -stretti -pancia -poca fisicità/troppe regole -sudare -sudare anche di cervello	auto -il campo rom -il centro commerciale	-toccare -annusare -il desiderio ha una grande importanza nel nostro lavoro	-io non avevo voglia di un corso di formazione tecnico -non avevo voglia della formazione	-abbracciare -accogliere -dare da mangiare -scaldare -arrivare distrutta con ore di ritardo ma non puoi fare altro	-è stata un'attività forte -troppo bello - partecipazione vera -ho scritto un sacco -siamo partiti dal personale ed è stato interessante -mi è servito a stabilire priorità -grazie a questo ho fatto delle scelte -mi sono divertita -è stato un bel lavoro

Partecipanti	Presenza nel setting/ Aspettative	Definizioni di desiderio	Verbi del desiderio	Immagini del desiderio	Oggetti del desiderio	Emozioni	Pensieri/Riflessioni	Corpo	Spazi	Desiderio nel rapporto educativo	Desiderio e istituzione	Rappresentazione lavoro di educatore	Valutazione esperienza
Alice	non mi piace fare queste cose, non le capisco, che imbarazzo -è totalmente diverso da come mi immaginavo -	non basta -piccolo desiderio, grande desiderio -qualcosa che ti porta a cambiare -mettersi in gioco - -modificare una roba bella il desiderio è il desiderio di voler cambiare -mega desiderio -piccoli desideri -non ci sono mega e piccoli -i desideri alla fine sono domande	-realizzare - raggiungere -arrivare -cambiare -	- strumento -vuoto -strada -un punto di domanda		rabia angosciante piangere ridere serenità imbarazzo inquietudine serenità timidezza preoccupazione	-è un mega pippone quello che sto facendo?! -in realtà non lo raggiungeremo mai, il desiderio cambia -come il desiderio può non appesantire, come non deve appesantire -come fare? -forse è importante esplicitare i propri desideri, cosa vuol dire esplicitare? come faccio quando la realtà si scontra con il mio desiderio ma io so di essere nel giusto?! -è importante confrontare i propri desideri -sento che sta finendo la mia fanciullezza e sta iniziando un nuovo periodo	-occhi chiusi -occhi aperti -mordere - strappare -come quando sei nella pancia della mamma, protetta e coccolata corpo contenuto corpo agitato	divano camera sala bagno	-non sono da sola a cercare qualcosa	-mi dicono che sono emotiva -come al solito fanno fare questi corsi di formazione -troppa burocrazia, se perdo tempo a controllare le temperature del frigo...	-scoperta di essere altro -scoperta dei propri punti d'ombra -non ti preoccupare, ci sono io, ti proteggerò io -un confine sottilissimo fra quello che sei tu e il lavoro -non sono un supereroe -qualsiasi cosa fai io sono qui e non me ne vado -io ci sarò sempre -devono fare un pezzo da soli	-è stato divertente -credevo di riflettere su cosa potevamo fare, affrontare situazioni, gestire cose invece siamo andati a parlare di noi... quindi vai a riflettere -mi sono presa del tempo -si sono dette proprio cose tanto belle -siamo usciti tanto dal professionale -non ti vai a confrontare sul lavoro, parli di te -trovo il tempo per me

### 3.5 Cinque facce del desiderio: i nuclei tematici emersi dalla ricerca-formazione

Dalla lettura approfondita dei testi e dall'analisi della tabella sono emersi materiali che, dopo molte riletture, mi hanno convinta a rimandarvi in questa sezione della tesi l'oggetto desiderio secondo le principali declinazioni, nuclei tematici o meglio ancora, "trazioni"<sup>85</sup> per riprendere una metafora utilizzata da Marcialis relativa ai ruoli dell'educatore, che mi sembra però utilizzabile anche nella trattazione di questo oggetto. Ci troviamo quindi a considerare sotto le lenti dello sguardo pedagogico il rapporto che vi è tra desiderio e identità, desiderio e integrazione, desiderio e corpo, desiderio e vulnerabilità, desiderio e progetto partendo proprio dalle frasi estrapolate dagli educatori in ricerca. Ognuno di questi nuclei tematici non afferisce ad un incontro specifico, ma gli incontri sono stati letti trasversalmente attraverso appunto tutti i testi prodotti. Molte di queste trazioni però sono state enucleate in seguito ad esperienze precise vissute nel setting dagli operatori. In questa sezione della tesi, per riuscire a declinare il punto di vista emerso dai partecipanti verranno contestualmente raccontate le proposte che lo hanno suscitato.

---

<sup>85</sup> Marcialis P., Orsenigo J., Prada G., Faucitano S., *Ritrovare lo sguardo pedagogico. Uno, nessuno, centomila ruoli per l'educatore*, in *Animazione Sociale*, pagg. 20-29, Torino 2010.

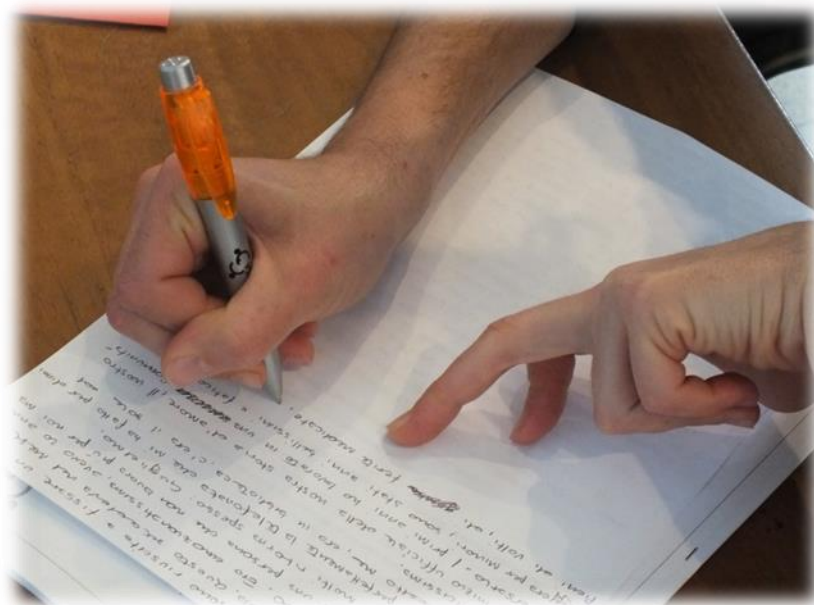
## **Taccuino poetico n. 2**

*io sono spaccata, io sono nel passato prossimo,  
io sono sempre cinque minuti fa,  
il mio dire è fallimentare,  
io non sono mai tutta, mai tutta, io appartengo  
all'essere e non lo so dire, non lo so dire,  
io appartengo e non lo so dire, non lo so dire,  
io appartengo all'essere, all'essere e non lo so dire  
io sono senza aggettivi, io sono senza predicati,  
io indebolisco la sintassi, io consumo le parole,  
io non ho parole pregnanti, io non ho parole  
cangianti, io non ho parole mutevoli,  
io non disarticolò, non ho parole perturbanti,  
io non ho abbastanza parole, le parole mi si  
consumano, io non ho parole che svelino, io non ho  
parole che riposino,  
io non ho mai parole abbastanza, mai abbastanza  
parole, mai abbastanza parole  
ho solo parole correnti, ho solo parole serie,  
ho solo parole di mercato, ho solo parole  
fallimentari, ho solo parole deludenti,  
ho solo parole che mi deludono,  
le mie parole mi deludono, sempre mi deludono  
sempre sempre mi deludono, sempre mi mancano  
io non sono mai tutta, mai tutta, io appartengo  
all'essere e non lo so dire, non lo so dire, io  
appartengo e non lo so dire, non lo so dire,  
io appartengo all'essere, all'essere e non lo so dire  
oh! ascolto!  
oh! pazienza dell'udire!  
oh! udire! udire!  
oh! totalità!  
oh! parola piena!  
oh! perdita!  
oh! perdita che mi caratterizzi!  
oh! solitudine da cui parlo!  
oh! essere! oh! esserci!  
oh! cosa che non ti consumi!  
oh! il tutto che ho dimenticato!  
oh! discorso che non puoi essere tradito!  
oh! discorso che non puoi essere tramandato!*

*oh! discorso che non puoi essere articolato!*  
*oh! sapere! oh! verità!*  
*oh! cangiante, tu, mutevole, tu sempre incinta!*  
*oh! intelligenza dei sentimenti!*  
*oh! il mondo della vita!*

M. Gualtieri, *Fuoco Centrale*

### 3.6 L'esplorazione della propria identità



La poesia che ho riportato prima di leggerla l'ascoltai. Era il 2003.

Mariangela Gualtieri, poetessa e drammaturga del Teatro Valdoca di Cesena, di cui è fondatrice insieme a Cesare Ronconi, la recitava al microfono, accompagnata dalla musica degli Aidoru.

Il titolo del recital era *Non-Splendore Rock*.

Il rock si impennava nello spazio della Palazzina Liberty di Milano fra eccesso e sottigliezza, fra schianti e armonie, e la poesia, portata dalla voce fattasi gigante di Mariangela, volava con quello, con la voglia di strapparsi via dalla pagina scritta, dalla camera chiusa del pensiero e darsi semplicemente, centrando il cuore di chi ascoltava.

Il mio lo centrò, appieno.

Piansi. Felice per il fatto che invece chi recitava le parole le aveva, eccome, e le stava regalando a me e a chi la ascoltava in quel rito sonoro.



Piansi la liberazione che mi procurò sentire un dire che avevo dentro e che da me non usciva se non in forma di balbettio impreciso ma continuo, tanto da portarmi, dopo anni ancora a chiedermi, cosa è, dunque, il desiderio?

Fin da subito, si è rintracciato negli scritti dei partecipanti il fatto di associare il desiderio a un tratto distintivo della propria identità di persone e di educatori, in cui l'identità stessa cerca di dirsi ma non sempre ci riesce, proprio perché lo sforzo di nominare la parte più intima di noi è un'operazione estremamente difficile e rischiosa. Un'operazione della quale, appunto, "non si sa" la riuscita, per riprendere le verbalizzazioni degli educatori relative alle aspettative del corso. A questo proposito prendiamo in considerazione la prospettiva di Hillman, che, a partire dalla "teoria della ghianda" esplicitata nel *Codice dell'anima*, enuclea all'interno della sua visione archetipica della formazione umana, un tratto del desiderio che ci è utile avvicinare.

Il desiderio è complesso iscriverlo dentro un segno semantico definito, una parola, anche perché si tratta di un'emozione complessa da decifrare, una sensazione impetuosa che spinge, che impone il suo ascolto, una sorta di chiamata a fare qualcosa, a immaginare di fare qualcosa, a volere essere o diventare un sé che integra altri tratti. È un bisogno di appartenenza a se stessi che si intravede, ma che si vorrebbe specificare meglio. È la sensazione di non essere tutto, di sentirsi mancanti, di voler cercare qualcosa, anche e se l'immagine in cui si definirà questo qualcosa è ancora sfumata e può sempre mutare.

È un'emozione spaurita e talvolta dolorosa, che però ci sprona alla ricerca.

Scrive Hillman che tutti, presto o tardi, hanno avuto la sensazione che qualcosa li chiamasse per percorrere una certa strada.

E subito dopo ci avvisa che per descrivere questa sensazione userà nel suo libro

"in maniera intercambiabile molti dei termini che designano la nostra ghianda-immagine, carattere, fato, genio, vocazione, daimon, anima, destino (...) Tale uso poco rigoroso si adegua allo stile di altre culture, spesso più antiche della nostra, che hanno di questa enigmatica forza della vita umana una percezione più raffinata che non la nostra

psicologia contemporanea, con la sua tendenza a ridurre a definizioni univoche la comprensione di fenomeni complessi".<sup>86</sup>

Se desiderio, in base all'accezione di questa ricerca può solo in parte comparire come sinonimo di fianco alle definizioni di *daimon* date dall'autore precedentemente, sicuramente è però accomunabile al motore che talvolta accende e talvolta ingolfa quell' "enigmatica forza della vita umana" di cui parla Hillman, e a quella ricerca del dire l'esatto, di cui parla Mariangela Gualtieri. Successivamente Hillman ci dice ancora che la ghianda "non è un argomento e neppure un'ipotesi (...) offre significato alle possibilità e ai misteri e alimenta il nostro interesse per le vie che abbiamo preso e per quelle che non abbiamo potuto prendere".<sup>87</sup>

Nello scrivere queste considerazioni e nel rileggere nuovamente gli scritti degli educatori mi viene in mente che se il desiderio non lo si può mai del tutto dire, come è forse complesso dire la propria identità di persone che fanno educazione anche per la delicatezza di questo compito, che non contempla la necessità di manifesti troppo urlati, forse si può con un'immagine descrivere lo spazio che lo abita.

Ognuno ha i propri fuochi di attenzione: le gambe a penzoloni dei bambini seduti sulle sedie alte è una di quelle immagini regalatemi dalla vita e dal mio lavoro su cui mi capita di soffermarmi spesso.

Mi piacciono i centimetri che vanno dalle loro soles delle scarpe al pavimento. Mi piace quello spazio vuoto, pieno di potenzialità, quei piedi che "non toccano" ancora a terra ma che sembrano dire al suolo, penzolando, che prima o poi, senza fretta, lo raggiungeranno. Uno spazio misterioso e "potenziale", invisibile, eppure per i miei occhi, pieno di energia vitale. È lo spazio di gambe che si allungheranno e che si radicheranno a terra nel momento in cui l'identità si specificherà un po' meglio, un po' di più. Vale solo per il bambino, per l'educando, mi chiedo? O anche

---

<sup>86</sup> Hillman J., *Il codice dell'anima*, Adelphi, Milano 1997.

<sup>87</sup> Hillman J., *op. cit.*

l'educatore anche se è seduto ben bene sulla sedia "non tocca per terra" e deve "individuarsi"? Come lo fa?

Per sbirciare nello spazio che va dai piedi degli educatori al suolo, avviciniamo due tipi di testi prodotti: alcuni sono ispirati alla figura di Dante e Virgilio, altri sono frammenti relativi alla richiesta di scrivere alla propria professione una lettera d'amore, proprio come se fosse una persona, con la libertà, ovviamente di poterle dire qualsiasi cosa. Scrive un'educatrice:

*"Non voglio una stella e poi l'altra. Voglio la mia stella, il mio senso e la mia pienezza. Voglio sapere perché".*

Oppure:

*"Non vedo tanto Dante, ma una persona... Un accasciato... Ecco, l'accasciato si interroga sul desiderio. Non è futuro. È qui e ora. È slancio che radica all'oggi".*

Mentre un altro contributo riporta:

*"Voglio casa, tana, rifugio, ma poi la vita mi spaventa, mi spaventano gli altri invece vorrei sentire la pienezza, avere i luccichii, la brillantezza, sentire la mia voce e farla sentire, condividere, sentire che si allungano le radici e i rami che stringono e arrivano alle stelle. Quando sento il flusso a volte non è quello giusto, è solo un fare e fare che si rivela vuoto. Cosa voglio? Qual è il senso? Lavoro, aiuto, piccole cose, amore, fare la mamma, solo quello, curare gli affetti, la casa, ma io dove sono? Non riesco a trovarmi lì e allora forza, che venga qualcuno a portarmi lontano. Aspetto qualcuno, ma è debolezza o forse no, forse qualcuno che non mi prenda ma faccia partire la scintilla. Balenghe, mi immagino la danza di donne su un prato, donne fuori dalle righe".*

Si avverte in questi primi scritti una ricerca rispetto a una mancanza, un forte desiderio di individuazione che può avvenire forse davvero solo nell'incontro col

nuovo, con l'inaudito. Come se per certi versi qui anche l'educatore cercasse una dinamica formativa in grado di "aprire, di far scoprire, di far sorgere, ma anche del ritrarre, dell'appartare e del rinchiudere".<sup>88</sup> Emerge un educatore in forte ricerca di un potenziamento del sé, di cambiamento, di creatività, un educatore che, attraverso una danza, cerca di collegarsi alla forza di Eros. Una persona dentro a una dinamica che Massa dice relativa "al perdersi e al ritrovarsi, e con la consueta enfasi iniziatica e religiosa, relativa alla morte e alla rinascita".<sup>89</sup> Si delinea una figura di educatore che, per dirsi, decide di esplicitare le dimensioni da cui è attraversato così da tentare un posizionamento, per cercare una strada, come suggerisce Ulivieri Stiozzi in quel "mistero che ci si para davanti, nella nebbia che avvolge le nostre vite, così caduche, imperscrutabili, così poco nostre, in fondo".<sup>90</sup> Un educatore che sa bene che la vita ancora non si è detta del tutto e ha ancora molti margini per specificarsi e rettificarsi. L'ipotesi che ne emerge è che quindi anche l'educatore - e non solo l'educando - avverta il desiderio di individuarsi attraverso la relazione educativa, o come direbbero Hillman e i piedi a penzolini dei bambini, di discendere per dire chi si è.

Leggiamo in un testo in cui un educatore racconta del proprio "essere professionale":

*"A un certo punto mi accorsi che non mi sembrava più nemmeno di andare al lavoro: semplicemente passavo momenti della mia vita in Comunità e lì, appunto, vivevo: tra risa, pianti, momenti di gioia, litigi, fatiche, imprevisti, cose concrete. Tutto ciò grazie ai miei colleghi, innanzitutto al coordinatore, tutte persone che mi sono state di esempio. Sono cambiato tantissimo da quando sono entrato in Comunità. La cosa che mi viene da dire è che prima per me nel rapporto con le altre persone era bianco o nero. In comunità ho scoperto che ci può essere anche il rosso, il verde, il giallo e il blu".*

---

<sup>88</sup> Massa R., in Orsenigo J. (a cura di), *Lavorare di cuore. Il desiderio nella relazione educativa*, Franco Angeli, Milano 2010.

<sup>89</sup> Massa R., *op. cit.*

<sup>90</sup> Ulivieri Stiozzi S., in Orsenigo J. (a cura di), *Lavorare di cuore. Il desiderio nella relazione educativa*, Franco Angeli, Milano 2010.

Non è questa la sede per trattare se in questo caso vi siano spontaneismo o poca progettualità che rischiano di confondere le acque fra mondo della vita e mondo della formazione. Ci interessa di questa frase il fatto che emerge da essa un educatore che sente la necessità di fare i conti con un posizionamento, talvolta radicale, che, come ci ricorda nuovamente Ulivieri Stiozzi, è “un modo per rispondere alla domanda: chi voglio essere? Che persona voglio diventare?”<sup>91</sup>

Scrive un’educatrice:

*“Attraverso questo lavoro e i ragazzi incontrati, M., prima di tutto, ma anche F., D., T., grazie a tutte le lettere dell’alfabeto mi sono individuata, interrogata, ho studiato, cercato quello che mi stava intorno e dentro. Grazie, non sono mai stata tanto dentro la vita”.*

Si tratta di un desiderio, quello che attraversa la professione educativa dei partecipanti alla ricerca, che forse non ci colpisce con la forza di un’annunciazione, come nell’accezione hillmaniana di *daimon*, ma che ci spinge continuamente a chiederci “ecco quello che devo fare, ecco quello che devo avere. Ecco chi sono”.<sup>92</sup> Leggendo un altro contributo è ancora più chiara questa dinamica di individuazione che viene esplicitata nel rapporto con l’educando, fatto dall’incontro/scontro tra due materie potenti, acqua e roccia e dalla mescolanza di luce e ombra, il cui risultato è un “frastuono”, un rumore potente che porta a continue considerazioni.

*“Io sono stata sempre una testa matta, ribelle, uno spirito libero, e tu cosa mi hai mostrato? Mi hai mostrato che quell’io che immaginavo e che pensavo ben definito in realtà è tanto altro. Sono un po’ come una scogliera frastagliata. Sai quando c’è il sole a mezzogiorno che dall’alto punta dritto e sembra che illumini quasi tutto e che non lasci nulla nell’ombra e invece i punti d’ombra ci sono e pian piano insieme li scopriremo. E il frastuono delle onde che si scagliano sugli scogli?”*

---

<sup>91</sup> Ulivieri Stiozzi S., in Orsenigo J. (a cura di), *Lavorare di cuore. Il desiderio nella relazione educativa*, Franco Angeli, Milano 2010.

<sup>92</sup> Hillman J., *op. cit.*

Attraverso l'incontro educatore ed educando conoscono nuove parti di sé, permettendo alla propria identità, al proprio "codice" di specificarsi, ognuno nel diverso ruolo, intenti ad arrivare a un nucleo profondo, un nucleo attaccato all'osso, un nucleo che può dirsi da solo.

*"Se togliessi da me qualsiasi persona, no? Mio figlio, la mia famiglia, ma anche i ragazzi con cui lavoro, IO cosa sono? Io sono parte di loro, nella relazione mi costruiscono... Ma c'è anche altro? Ecco, io quel desiderio lì non so nominarlo, ed è invece la cosa che mi interessa di più, perché il resto, non so come dire, mi dà senso ma non è vero, non è tutto, c'è dell'altro".*

Già, c'è dell'altro. Qualcosa di più nascosto, imboscato nella stiva.

Una parte di noi libera, eppure rinchiusa. Quello che Mariangela Gualtieri chiama *Un mio me*<sup>93</sup>, un bambino bastardo che scalcia laggiù nella stiva, nel profondo della nostra anima e reclama la vita.

Abbiamo la possibilità di tenerlo zitto tutta la vita, questo "me" che scalcia. Ma come accorgersi della sua esistenza? Forse proprio affrontando il rapporto con l'altro e con se stessi, per poi vedere che cosa resta.

Il rapporto educativo è tale se non si esaurisce in se stesso, ma al contrario esiste nella sua pienezza solo nel momento in cui riesce a dare luce e rilievo allo spazio residuale che "avanza" da questo rapporto. Si tratta di contaminarsi con una relazione sufficientemente da potersi affacciare a una parte di sé sconosciuta, uno spazio di libertà in cui poi, trovandosi soli, si è maggiormente portati a fare i conti con se stessi, scendere le scale della stiva, a chiedere a se stessi di se stessi, liberare il proprio prigioniero.

---

<sup>93</sup> Gualtieri M., *Bestia di gioia*, Einaudi, Torino 2011.

Si legge in un testo:

*“Soprattutto perché è un lavoro in cui dai tanto ma restituisce tanto e che soprattutto è un lavoro globale. Cioè, sono io. È come se fossi in continua ricerca, intanto che sto facendo una cosa. E per me questo è importantissimo. Non potrei fare l’impiegata. Occuparmi di una cosa che ha poco a che fare con la mia vita”.*

Ci siamo chiesti quindi se e in che misura il processo educativo sia l’iter per cui possa prendere forma la “ghianda individuale” di educatore e di educando, se proprio il processo educativo (non qualsiasi, si intende) sia in realtà l’occasione per specificarsela e raccontarsela reciprocamente.

Il lavoro dell’educatore dovrebbe forse consistere nell’aver cura di quel desiderio e nella sua rettificazione, di dare casa a quel sentire contemporaneamente fragile e audace di quello che siamo o non siamo ancora, o anche, come ci dice Hillman, di dare sostegno alle rivelazioni di un futuro intuito che in molte occasioni nell’ambito educativo è letto invece come disturbo, distanziamento dalla retta via. Un desiderio che a tratti si fa sentire, a tratti si costruisce in un incontro felice. Allora palpita, sussurra con voce più nitida, sussulta. Sicuramente, al pari della ghianda, si fa sentire nei modi più strani e diversi da una persona all’altra. Quello che è certo è che non esiste un modello generale né uno specifico per ciascuno. E proprio qui sta un’ulteriore difficoltà dell’educatore che deve chinarsi su questo specifico, chiedersi se parla al suo desiderio e se sì in che misura.

Ne consegue che sicuramente non tutti gli educatori vanno bene per tutti gli educandi ma che nel mondo dell’educazione il desiderio si alimenta laddove si è maggiormente disposti a far parlare il nucleo intimo di sé, laddove ci sono le condizioni perché l’anima, da una parte e dall’altra, possa venire a nudo. La responsabilità è senz’altro nelle mani dell’educatore che se sa riconoscere e quindi maneggiare con delicatezza e cura quella forza identitaria può quindi regalare all’educando e a se stesso il piacere di stare nel mondo pienamente.

Quando è possibile che i desideri si incontrino? Quando è possibile che ci sia un dialogo fra desideri, quell'espressione vitale in cui si fa scorta di una nuova parte di sé, la si rafforza, la si alimenta? Hillman suggerisce la strada dell'innamoramento. La dimensione erotica, l' "eros pedagogico" è sicuramente stata al centro della discussione pedagogica per molti anni. Si tratta, per dirla con Bertolini<sup>94</sup>, di quell'autentica apertura, dell'interesse, della simpatia, della comprensione verso l'altro, dell'apertura nei suoi confronti, chiunque sia e qualunque comportamento abbia. Per questo motivo accogliere l'intensità e la reciprocità della relazione di insegnamento-apprendimento significa legittimare il desiderio e creare con l'altro un rapporto di comunicazione profonda che fa dialogare il rispetto per la soggettività "raggiunta" con la scoperta di nuove parti di sé.

L'innamoramento richiede un'inversione di visione che non si traduce nello sguardo buonista di accettazione dell'altro ma nello scorgere dove e in che misura l'altro ci pungola, ci fa sobbalzare. In che misura l'altro, con le sue fragilità, i suoi sintomi, ci incuriosisce, ci chiama. In che misura l'altro reclama la volontà di lasciargli posto in modo che si possa strutturare, possa esplodere, possa riconoscersi, senza essere normalizzato, senza divenire come noi lo vorremmo.

In questa accezione allora forse il compito dell'educatore dovrebbe essere quello di ascoltare il proprio educando nel tentativo di intercettare il suo *daimon* e umanizzarlo: vale a dire portarlo dalla sua immagine archetipica che in quanto tale non ammette compromessi, a una immagine incarnata, alla propria umana possibilità di stare al mondo. Se infatti in chiave psicologica Hillman ci mostra che il compito del *daimon* è quello di discendere, in ambito pedagogico possiamo osare dire che è quello di incarnarsi. Prendere forma di sé vuol dire anche vivere con consapevolezza le proprie possibilità, radicandole, in modo da potervi attingere in maniera sana e critica senza che questo comporti una ferita per l'anima.

Stare nel desiderio vuol dire forse accettare il fatto di essere uguale e diversi da tutti gli altri, e anche di essere uguali al proprio tempo passato eppure così

---

<sup>94</sup> Bertolini P. in Dallari M. (a cura di), *L'eros in educazione. Considerazioni pedagogiche*, Pedagogia al Limite, La Nuova Italia, Firenze 1988.



infinitamente diversi. E vuol dire forse per educatore ed educando, anche cercare di vivere con pienezza quel caos dotato di stabilità contemporaneamente inedito e ripetitivo in cui si traducono le ore della relazione educativa. Stare nel desiderio è forse allora cercare di ricordarsi di rimanere sempre ricettivi verso le proprie condizioni iniziali, cioè verso il proprio nucleo profondo con cui siamo venuti al mondo, con cui ci affacciamo nel mondo.

Riconoscere il proprio desiderio vuol dire allora riconoscere se stessi ed è un passo fondamentale e non definitivo per chi nel proprio codice ha il “desiderio” di educare. Chi educa infatti continua e continuerà per tutta la vita a costituire la propria forma includendo e lavorando sul proprio desiderio e la propria immagine in rapporto al desiderio e all’immagine che gli rimanda la relazione col proprio educando.

A sostegno di queste considerazioni ci viene incontro anche Adam Phillips<sup>95</sup> che, narrandoci di sé, ci racconta che nella nostra esperienza esistenziale è molto importante il modo, semplice e complesso, in cui raggruppiamo le cose. Il fatto di raggruppare le nostre parti di noi più o meno facilmente è connesso al fatto di percepirle come autentiche e quindi di lavorarle. Ma l’autenticità è del tutto personale, è qualcosa che aggancia la parte più intima di noi, è qualcosa che ci fa risuonare. Come è avvenuto il suo riconoscimento? Scrive Phillips:

“La cultura nella quale sono cresciuto mi ha insegnato che ho un sé autentico, un vero sé; poi, durante l’adolescenza, negli anni Sessanta e Settanta, ho scoperto che non esisteva nulla del genere. Ho continuato a vivere come se ne avessi uno, ma più lo cercavo, e cercavo di avvertirne la presenza, più mi rendevo conto che non c’era. Il fatto di aver rimosso il sé gli ha restituito una nuova realtà; la sua assenza mi ha permesso di riflettere sul sé, laddove la sua presenza me lo aveva impedito. Prima della sua amputazione, potevo chiedermi cosa fosse il mio sé più autentico, e aspirare ad esserlo; in seguito ho

---

<sup>95</sup> Phillips A., *Sull’equilibrio. La vita in bilico tra eccessi, desideri e paure*, Ponte alle Grazie, Firenze 2010.

potuto chiedermi cosa ero io, che cosa era possibile se il sé non esisteva. Più tardi, quando sono diventato psicoanalista, ho avuto la possibilità di chiedermi che cosa aggiungeva il fatto di considerare 'autentica' la vita istintuale, e domandarmi perché pensare all'autenticità sembrava di per sé un'attività autentica. Oggi direi che tutti gli scopi della psicanalisi - gratificare gli istinti, diventare il proprio vero sé, diventare il soggetto del proprio desiderio - e così via, sono altrettanti tentativi di raggiungere l'autenticità".<sup>96</sup>

Andando avanti nella spiegazione lo psicoanalista riporta il caso del poeta ottocentesco John Clare, che attribuisce all'autenticità il fatto di riconoscere a qualcosa la possibilità di essere concesso, a cui viene dato il permesso. Questa riflessione ha un'importante connessione con la riflessione pedagogica che stiamo cercando di portare avanti e sul rapporto fra educatore ed educando. L'educatore, che è in una relazione di potere, può infatti permettere e facilitare l'educando a riconoscere, ad ammettere ciò che per lui ha valore di autenticità e lo fa ponendosi in un ascolto partecipativo e intenso cercando di leggere i segnali che provengono dalla sua espressione gestuale, fisica, verbale. Ancora una volta, l'educatore fa un ulteriore passaggio se riesce a fare una lettura così profonda non solo da individuare i bisogni dell'educando, ma in modo da riuscire a portarlo ad ammettere e cogliere i propri desideri.

L'autenticità però non ha terreno solo nel campo della realtà. Tutt'altro. Si annida anche e soprattutto nel territorio dell'immaginazione. Ma Clare, ci racconta ancora Phillips, fa un ulteriore passaggio, perché ritiene autentiche le fiabe, ovvero sia dei racconti fantastici. Non si tratta quindi di qualcosa che accade nel mondo reale, ma di credere a un'immagine che richiama, a una possibilità narrativa, a un particolare che la finzione narrativa ha saputo cogliere, condensare, mettere in evidenza. Quindi, conclude lo psicoanalista, il riconoscimento dell'autenticità ci consente di accedere a ciò che per noi conta di più, alle nostre emozioni intense, allo stupore. E allora nello stupore accediamo a parti inedite del nostro sé, anche contraddittorie, in cui non sappiamo bene chi siamo e rimaniamo quindi smarriti,

---

<sup>96</sup> Phillips A., *op. cit.*

impotenti. Accogliere l'autenticità e accogliere il desiderio significa anche, e soprattutto, accogliere l'impotenza. Essere impotenti è la condizione iniziale in cui ci troviamo nella relazione con la madre quando nasciamo. Phillips ci ricorda che l'impotenza è la preconditione dei legami umani, dello scambio, dell'intendersi. Per essere aiutati, per essere capiti, per diventare creature morali dobbiamo essere soggetti impotenti. Impotenti non vuol dire soltanto bisognosi, però. Vuol dire essere soggetti aperti a tutto ciò che abbiamo di umano, soggetti in grado di essere affacciati a quella che Massa definisce la "radura dell'essere",<sup>97</sup> in cui l'umano si mostra completamente, in tutta la sua dimensione non ideologica e quindi contraddittoria. Soggetti che sanno dirsi e riconoscersi come imperfetti e credono nella relazione d'aiuto come ampliamento della propria personalità e del proprio sé. Ma siamo stati educati o incoraggiati a detestare la nostra impotenza, a sentirci profondamente imbarazzati nei confronti di essa, a vergognarcene. Nei primi anni della vita non ci viene in mente che si è impotenti. Questa percezione matura con la crescita. E più ce ne rendiamo conto, più cerchiamo di porvi rimedio. Phillips allora ci scuote con quella che solo apparentemente risulta una provocazione:

"E se invece pensassimo di diventare sempre più impotenti man mano che cresciamo? (...) Potremmo pensare all'impotenza come a qualcosa che ci sostiene. Non sarebbe semplicemente uno degli aspetti migliori di noi stessi, ma l'aspetto, la condizione senza la quale non potremmo essere quello che siamo. In quest'ottica, non esiste una versione di noi stessi che non sia impotente, anche se, in aree differenti della nostra vita, vi sono forme diverse di impotenza, e siamo impotenti in modi diversi. Possiamo essere competenti, ma siamo sempre impotenti".<sup>98</sup>

---

<sup>97</sup> Massa R, in Orsenigo J. (a cura di), *Lavorare di cuore. Il desiderio nella relazione educativa*, Franco Angeli, Milano 2010.

<sup>98</sup> Phillips A., *op. cit.*

Forse, allora, vale davvero la pena di abbandonarsi all'impotenza e farlo con leggerezza, se la posta in gioco è la possibilità di diventare un po' più se stessi. Ce lo ricorda un educatore quando scrive:

*“Non so neanche io cosa voglio in realtà, ma forse ciò che mi piace è vivere cercando di essere davvero me stesso”.*

**Taccuino poetico n. 3**

*Un mio me  
soffre. Chi è? Chi scalcia sul fondo  
di questo quieto piroscifo. Giù  
nella stiva il passeggero più vivo  
batte i suoi colpi.  
Chi lo tiene sepolto? E che cosa vuole  
questo bastardo bambino che scalcia?  
Nel fondo di me, un me soffre -  
la sua bandiera stropicciata  
non ha nessun vento.  
E' murato. Il bambino più vivo  
murato sul fondo.  
Con la sua magra manina  
mi stringe il cuore al mattino  
un poco stringe e duole.  
Che cosa prometto quest'oggi al mio  
prigioniero? Con quali parole false  
lo tengo zitto per un giorno intero?*

M. Gualtieri, *Bestia di gioia*

### 3.7 Desideri lontani o vicinissimi: integrare il desiderio dentro di sé



Un'altra prospettiva di particolare rilievo che io e gli educatori abbiamo incontrato durante il laboratorio tematico è quella che ci mostra da un lato il desiderio come qualcosa che eleva, suggerisce una direzione, affascina e rende attivi, mentre dall'altro lato schiaccia, rende il soggetto passivo, non gli dà la possibilità di stare dentro la vita; in termini pedagogici questa ambivalenza richiama la trazione fra l'“essere tutto o niente” dell'educatore, che si percepisce talvolta onnipotente nei confronti dell'educando credendo di rivestire un ruolo fondamentale per la sua “salvezza” e talvolta invece si sente totalmente inefficace, sottolineando come non sia stato “fatto abbastanza” per questa “salvezza”, per mancanze principalmente strutturali.

Gran parte degli argomenti relativi a questo nucleo tematico emergono dopo la proposta, fatta agli operatori, di dare una forma con l'argilla al proprio desiderio, visto qui come una pasta grigia e informe.

Utilizzare questo materiale ci dà la possibilità di compiere tre importanti passaggi per avvicinarci al nostro oggetto: produrre un'immagine mentale e pianificare di rappresentarla in concreto; comprenderne il significato; saperla comunicare agli altri. Gli operatori vengono invitati a cercare il proprio pezzo di argilla dentro un sacco molto grosso pieno di terra. Dopo averlo fatto abitare nell'universo stellato, proprio perché discenda, è necessario rovesciare questa immagine e darsi la possibilità di scovarlo e, a quel punto, di prenderlo, toccarlo, rilavorarlo sporcandosi le mani, non essendone schiacciati. Cercare il desiderio nella terra, piuttosto che nel cielo, vuole dare questa suggestione. Ci viene in mente che uno dei "problemi" del desiderio che ce lo fa avvertire come qualcosa di imprendibile non è la sua mutevolezza ma, al contrario, forse la sua fissità, il suo essere siderale, freddo. Quando le cose sono troppo fisse, troppo ferme, c'è sempre un problema, perché noi biologicamente non lo siamo. Il dialogo allora tra noi, mutevoli e mutanti, e il desiderio, se considerato come una stella fissa, è faticoso. Questa deissi in cui si usa la creta dà la possibilità di tramutare l'immagine del desiderio da rigida a morbida, lavorando appunto un materiale duttile, da prendere, da modellarsi anche un po' addosso, senza pensare che qualcosa o qualcuno fuori da noi, o un nostro "altro tempo", lo abbia plasmato per sempre. Qualcosa a cui si crede che si debba ancora aderire perché nessuno ci ha fatto capire con efficacia che possiamo rimodellarlo e crediamo che da soli ci costerebbe troppa fatica e non sapremmo come fare.

Le riflessioni si allargano quando andiamo a vedere cosa hanno costruito gli educatori con la creta. Uno ci racconta:

*"Il desiderio è come un martello, ho fatto un martello. È una cosa che mi serve per piantare dei chiodi nella mia vita. Mi serve per inseguire quello che voglio... È una cosa che può far male anche. Cioè il fatto di avere questo martello in testa che diventa una fissa... Cioè il desiderio alcune volte può fare male perché è irraggiungibile, quindi ho usato il martello come immagine e poi ho trovato le varie motivazioni... Ecco, come educatrice spero di non essere un martello".*

Mi sembra interessante questa immagine che regala l'educatore proprio per il fatto che, soprattutto in un contesto come quello de La Grande Casa, uno degli obiettivi principali nei confronti degli utenti sia fare in modo che il loro vissuto doloroso non sia più "un chiodo che batte in continuazione in testa", ma si possano contemplare altre possibilità di relazione orientate al benessere. A volte però è l'obiettivo dell'educatore, la *mission* che si pone l'educatore ad essere un martello, essere così pressante e potente, da non contemplare la possibilità di insuccesso. E se l'insuccesso per qualche ragione arriva, è allora davvero doloroso e poco sostenibile perché mette in discussione tutto e in primo luogo come mai si sia deciso di intraprendere questo lavoro.

Scriva un'educatrice:

*"Ma cosa sta alla base di questa scelta? La salvezza del mondo perché mi sento onnipotente e lo voglio diverso, piuttosto che dare un senso alla mia esistenza e lo faccio attraverso questo tipo di lavoro... Sono cose che non mi piacciono razionalmente, ma poi... Cioè io vedo che gli educatori che conosco si infilano in questo mondo, hanno un ritorno in qualche modo che ti alimenta, a volte di più e a volte di meno, però non lo sai nominare, invece ecco, sapere che tipo di desiderio ti spinge a stare in questo lavoro ti permette di sbagliare molto bene, di prendere delle decisioni, delle direzioni... A volte come il fatto che siamo tutti dentro, che entri tutto nel lavoro, che ci sei completamente, questa cosa confonde, confonde tutto, confonde i piani, invece è importante capire esattamente qual è per me quel punto lì e poi prenderne le distanze oppure andarci davvero a fondo allora".*

E, ancora:

*"Io ho fatto un'impronta di una scarpa. Quindi un po' per quella cosa di andare, alzarsi, arrivare da qualche parte o forse no, non lo so. Mi sembrava che rappresentasse bene sia quello che provo sia... La possibilità di cambiare... Ho voglia di lasciare questo lavoro perché mi sono troppo scottata e ho scoperto di non essere onnipotente? Davvero credevo solo nelle rose? No, è solo che forse non mi interessa più come prima. Non è la delusione*



*che mi spinge a lasciarlo. Cos'è allora? Fatico a nominarlo, ma... Voglio bellezza, gioia, leggerezza, voglio occuparmi di me".*

Aderire a tal punto all'idea di cosa voglia dire questo lavoro, farne in qualche modo una ragione di vita, e forse "desiderarlo" troppo, provoca ad un certo punto, il forte desiderio di scappare lontano. Un'altra educatrice, come confermando l'ipotesi, ci racconta:

*"Questa è una cartolina. Vi saluto tutti. Il mio desiderio in questo momento è una cartolina e ho fatto una cartolina di creta. C'è il mare, c'è una barca a vela, io sono sulla barca a vela e scrivo 'Tanti saluti a tutti. Qui è bellissimo, torno presto'. È molto legato a questo mio momento, alla necessità di andare a prendere un po' di bellezze qua e là. Ho cambiato... Prima mi è venuto un volto e poi però questa qui era più forte. Prima mi è venuto un volto perché volevo dire che a me piace molto stare con le persone, conoscere persone nuove ecc. Però sento che non è quello che c'è oggi. Quindi questo è più vero".*

Ma la creta non serve solo a piantare chiodi e rimanerci male se non stanno ficcati dentro con la conseguenza di voler fuggire. La creta a qualcuno dà anche la possibilità di toccare con mano qualcosa di totalmente misterioso, nascosto nella parte più interna di noi, di cui essere addirittura gelosi:

*"A me è piaciuto scavare nella terra, sporcare, la sensazione. Sono molto gelosa dei miei desideri personali e quindi ho pensato al senso che hanno per me i desideri. Anche in ambito educativo, nel lavoro... Li sento vicini alla speranza. Ho pensato al DNA, all'idea dell'otto e ho fatto questi".*

Vien qui quasi da pensare che in fondo il desiderio rappresenti un intreccio di molecole indispensabili per lo sviluppo ed il corretto funzionamento dell'organismo vivente quale è l'uomo. Molecole in cui s'intreccia misteriosamente ciò che dell'umano è amabile e ammirabile con ciò che non lo è: il bene, la

bellezza, la speranza e l'inseguimento della loro realizzazione sono intrecciate ad orizzonti limitati che possono essere ridestati solo da fuori, da qualcuno, da qualcosa.

Il lavoro educativo pare iscritto in questa realizzazione, nella prospettiva dell'educatrice che ci riporta:

*"Se io fossi una ragazza vorrei incontrare qualcuno, un'educatrice, che mi desse il senso di quello che faccio, mi desse la speranza che tutto può cambiare, persino io e le mie convinzioni più profonde".*

Già, ma accedere a quella speranza, essere disponibili a quella speranza e attivarla è un moto che può avvenire tra educatore e utente, ma non è per niente scontato che accada. È possibile se l'educatore si rende disponibile al dialogo serrato e mai sopito tra ciò che è dentro e ciò che è fuori di noi, tra la nostra parte giovane e istintiva e quella vecchia e razionale, tra la nostra parte mercuriale e quella più saggia e pacata. Il desiderio, pare allora

*"Una questione di fuori-dentro, e credo che ognuno lo veda in modo diverso. Io me lo immagino talvolta bambino che cresce insieme a noi; altre volte vecchio, antico che non si è mai realizzato ma continua ad essere lì presente con la sua "barba bianca".*

Ci serve tornare ad Hillman per allargare questo concetto. Il codice dell'educatore, il suo DNA, può forse essere riscontrabile in quello spazio dentro di noi che l'autore definisce *Samotracia*. Il luogo dove *Puer* e *Senex* si ricongiungono, come accade per Ulisse. Qui Hillman ci dice che lo spirito giovane trova la sua controparte ammonitrice che gli insegna la sopravvivenza.

In chiave educativa, la natura essenzialmente duplice del *Puer* è particolarmente feconda perché ci rimanda alla constatazione che, forse, sia educatore che educando sono entrambi in cerca dell'altro perduto o mancante, mossi da nostalgia.

Secondo Hillman “la coscienza del Puer è una coscienza gemellare e la consapevolezza di questa duplicità dell’individualità è esattamente l’iniziazione”,<sup>99</sup> e il culto di Samotracia ci permette di trasformare la nostra coscienza riguardo alla propria individualità, portandoci alla consapevolezza che l’individualità non è essenzialmente unità ma duplicità e il nostro essere è metaforico, sempre a due livelli. Se proviamo a tradurre questo importantissimo concetto in chiave pedagogica possiamo dedurre che il movimento educativo ha in sé la coscienza del *Puer*; nella relazione educativa è necessario un effettivo moto tra educatore ed educando che attraversa il loro essere desideranti perché l’educazione stessa avvenga e le personalità di entrambi fioriscano.

Forse il compito dell’educatore è di intercettare la presenza dell’alterità dell’educando e portarlo a conoscere e riconoscere in cosa consista.

In egual modo anche per l’educatore l’incontro con l’educando gli può permettere di scoprire o rivitalizzare una parte di sé che mai altrimenti avrebbe riconosciuto con la stessa precisione. Si tratta, in definitiva, di un incontro di mondi.

In una prospettiva educativa in cui si ha a cuore il desiderio, educatore ed educando vivono in *sizigia*, sono cioè coinvolti in una danza che permette a entrambi di riconoscere l’altro invisibile cui anelano, che non è l’alterità che rappresentano l’uno per l’altro ma una terza strada, fertile, cui il loro incontro rimanda. Hillman ci mette in guardia sul fatto che questo altro è un altro irraggiungibile, o almeno prendibile *solo* attraverso l’immaginazione.

Di cosa sia fatta o cosa si possa incontrare in questa terra è quello che ho tentato di descrivere con questa ricerca considerando il territorio dell’immaginazione un terreno metaforico in cui sia invece possibile un apprendimento generativo.

Generativo e complesso. L’atto generativo ha in sé l’ambivalenza portata all’apice più grande dell’estremo dolore con l’estremo piacere. E proprio di ambivalenza si occupa sempre Hillman nella descrizione di un *Puer aeternus* incarnante il desiderio che se da una parte vola, dall’altra zoppica, è ferito. E questo ci può

---

<sup>99</sup> Hillman J., *op. cit.*

raccontare come l'incontro con l'altro da sé e come l'incontro con altre parti di sé nell'ambito educativo non sia sempre facile, tutt'altro.

Ci obbliga a una definizione sempre maggiore di noi stessi che non può però procedere solo come moto di negazione (non sono come tu mi vorresti) ma deve anche espandersi nel suo potenziale generativo (la possibilità che tu mi abbia riconosciuto mi permette di non avere meno paura dell'altro mondo che sento dentro di me, di un'altra me in cui poter essere più io, io più vicina a me stessa).

La dinamica fra *Puer* e *Senex* è riscontrabile anche nel discorso di un educatore che sembra inizialmente che non sappia quali vesti indossare fra i due protagonisti:

*“È un po' una contraddizione... Non è una contraddizione, no, per carità, anzi. Da quando faccio l'educatore ai ragazzi si cerca sempre di... Però son ragazzi particolari, con delle situazioni così... Si cerca di impostare una vita per i loro vent'anni, abbastanza tradizionale. Che ne so: Il lavoro, la casa... Io invece fuori dal lavoro anche allora non sono proprio così. Però ho quarantacinque anni, loro son adolescenti”.*

Per poi tornare sulla sua posizione di adulto:

*“No, no, nel senso che io dico sempre ai ragazzi di desiderare ecc., ma loro hanno bisogno di una vita un po' impostata, del lavoro, di piccoli sacrifici, visto che di lavoro non ce n'è molto. Però a loro ho sempre lasciato questo messaggio di raggiungere quello che vogliono, sempre. Poi some sempre... Penso come altre colleghe, altri colleghi. Non è che fai la stessa vita che trasmetti a loro. Perché loro non sono adulti. Noi siamo adulti e viviamo in un modo che ci sembra consono, ecco. Se io dico adesso a loro “Vai a vivere con...” Non è che poi voglio dire che la loro vita in futuro deve essere una famiglia, dei figli e vedrai che sarai felice così. Io sono contento nel sapere che uno dei miei ragazzi è diventato un mezzo... Uno che gira il mondo, diciamo... Perché so che magari ognuno può gestire la propria felicità a modo suo. Non posso giudicare. So che magari uno ha come obiettivo fare una famiglia, fare dei figli... Così... Non è il mio, ma per carità, valgono anche quelli degli altri”.*

Il *Puer* riconosce nel *Senex* da una parte un nemico, qualcosa cui fuggire a causa della sua indole normalizzata e poco vitale, dall'altra parte anche un mentore, qualcuno cui in fondo anelare, proprio per questa sua natura. Se la dinamica che lega educatore ed educando è vitale ci troviamo davanti a un *Puer* che ha integrato il *Senex* e ad un *Senex* che ha integrato il *Puer*, o a un *Puer et Senex* in cui l'educatore fa la parte del mentore, di colui che ha vissuto la stessa ferita, cicatrizzata ma ancora visibile, in modo che l'educando la possa riconoscere, in modo che sappia che chi, nell'avventura della sua formazione umana, si propone come co-pilota, ha parlato la sua stessa lingua e di lui ci si può fidare.

Fra mentore ed educando non può però esserci solo riconoscimento. Il desiderio, una volta riconosciuto, deve essere lavorato attraverso il processo formativo. Quest'ultimo è necessario che sia a sua volta permeabile alle necessità vitali, tra la realtà psichica e la realtà esterna. Scrive a questo proposito De Kaës :

“È dell'uomo in quanto desidera che si occupa a questo punto la formazione. Per questa via sollecita la passione e il sentimento del rischio, poiché si tratta di rendere l'uomo disponibile alla formulazione del desiderio e al riconoscimento della realtà per mezzo dei quali l'essere umano prende forma. È anche vero che la formazione si può sempre ridurre a una pura tecnica che eviti il rischio e renda ragionevole la passione; la formazione perderebbe allora la sorgente stessa del suo interesse per l'uomo, cesserebbe di essere così un'opera di immaginazione e di desiderio, una poetica dell'umano”.<sup>100</sup>

L'educando, se sente che il mentore-educatore ha riconosciuto il suo desiderio, sarà allora disposto a entrare nel processo formativo con entusiasmo e passione, avvertendo il divario che lo separa dal suo progetto e che gli permette di costituirsi nella sua soggettività e formarsi. Il processo formativo non ha quindi mai una coincidenza perfetta. Ci ricorda ancora De Kaës che

---

<sup>100</sup> AA.VV., *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e pedagogia*, Armando, Roma 1981, pag. 16.

“proprio mantenendo il divario fra la richiesta dell’essere in formazione e l’offerta del formatore, contro l’illusione fusionale della coincidenza perfetta che il processo di formazione prende a funzionare”.<sup>101</sup>

Proviamo a completare l’idea di un desiderio integrato, così come dei diversi moti di sé integrati accostando la prospettiva di Hillman con quella di Massimo Recalcati. Hillman, nel *Saggio sul Puer* ci finisce col dire che Ulisse termina l’Odissea tornando a casa come *Senex et Puer* e il suo viaggio narra, in ultima analisi, la storia del processo diversificato e politropico di questo ritorno. Dall’altra parte abbiamo un figlio, Telemaco, che aspetta questo ritorno per godere finalmente della vicinanza con un padre profondamente umano, portatore di responsabilità etica, che lo porta a desiderare di congiungersi nuovamente con sua moglie, un padre che vuole passare il tempo con suo figlio perché lo ama, un padre adulto che vuole vivere nella sua comunità, rinunciando al sogno dell’immortalità promessogli dalla seducente Calipso.

---

<sup>101</sup> *Ivi*, pag. 85.

### 3.8 Desiderio come vulnerabilità: scoprirsi fragili e audaci



Scoprire che desiderare potesse voler dire, nel significato più profondo, anche essere vulnerabili, proprio non me lo aspettavo. Proprio non ce lo aspettavamo. Comprimerlo non è stato affatto banale. Ricordo che ero in campagna nel weekend in cui stavo preparando il terzo incontro. Ero parecchio demoralizzata. Mi sembrava che tutto girasse a vuoto e stavano crollando una ad una tutte le mie certezze. Mi sentivo assolutamente impreparata come ricercatrice. Non capivo bene neanche intorno a cosa stessi ricercando. Continuavo a riformulare le domande iniziali e ogni volta che lo avevo fatto le dimenticavo come se il tutto avesse già preso un'altra forma. Ma non era davvero una forma. Era un grumo fatto di certezze acquisite precedentemente, di studio, di riflessioni pregresse mischiato a una realtà che non rispondeva a niente di ciò che avevo pensato e a una mia realtà emotiva che non era più corrispondente con quella che aveva generato la ricerca. Un disastro, insomma. Per quanto mi riguarda ero arrivata nel

gruppo con un bel bagaglio di aspettative; mi sentivo “forte” e preparata, colma delle mie domande di ricerca e delle ipotesi che avevo attivato precedentemente, sicura di una metodologia, lucida sulle finalità a cui miravo. E in qualche modo, connessa a quello che pensavo di volere. Ma dopo pochi incontri però, l’esigenza di arretrare rispetto a un sapere è stata talmente forte da sentirne il portato fisico. Ero bloccata. Non potevo andare avanti così. Non mi interessava. Non interessava. Non potevo andare avanti... Dovevo andare indietro!

Tutto ciò che avevo preparato, il setting per come lo avevo impostato, i ragionamenti che mi circolavano in testa, i materiali... Ogni cosa mi sembrava troppo rigida e strutturata, troppo già detta. Ho condiviso con Stefania Ulieri Stiozzi, la mia tutor, questa esigenza. Cosa potevo fare per riposizionarmi? Cosa, per amare nuovamente questa avventura, cosa, per percepirne il nuovo?

Sì, arretrare era la risposta giusta. Mi sono messa a descrivere esattamente a cosa avrei voluto assistere, in qualche verso, che ho chiamato per gioco “La fila dei se”.

*Se il fornaio arretrasse nella farina*

*Se lo scultore arretrasse in argilla*

*Se l’ostetrica arretrasse nell’utero*

*Se il nostro amore arretrasse nella prima attenzione*

*Se le mie risposte arretrassero in domande*

*Se le domande arretrassero nel silenzio*

*Se io arretrassi nell’infanzia*

*Se io arretrassi nel prima di tutto*

*Se il falegname arretrasse nel tronco, nell’albero, nel seme*

*Se le tue rughe arretrassero nel sorriso*

*Se anche la luce arretrasse nel buio*

*Se il pulcino arretrasse in albume, se*

*Se non si arretrasse in un prima*

*Se non si arretrasse*



*No, se non si arretrasse*

*Se si stesse*

*Se si stesse dov'è il fecondo*

*Se fosse più intero*

*Se tutto fosse più intero*

Ecco, avevo bisogno di arretrare per poi stare. O di stare soltanto, interrompendo un po' la funzionalità performativa che mi aveva fatto impostare un setting certamente ricco e bello per gli altri, ma paradossalmente imprevedibile per me.

Dove ero io?

Avevo bisogno in pratica di fare silenzio attorno al desiderio per agganciare la parte di me che fosse in grado di sorprendermi per la sua autenticità e la sua impotenza, per poter cogliere così più lucidamente anche il punto di vista degli operatori.

Avvertivo l'esigenza di non leggerli secondo le categorie pregresse, che anche se accantonate c'erano e pulsavano, ma ascoltarli tollerando il mio vuoto di sapere e sostenendo il vuoto di sapere altrui. Ho riflettuto ancora sulla cornice teorica. Avvertivo l'esigenza di abbracciare altri paradigmi? No, l'intreccio tra prospettiva fenomenologica e clinica racchiudeva già tutto. Dovevo solo entrarci un po' meglio e un po' di più, o forse farle più mie facendole meno mie, destrutturando sapendo di destrutturare.

In altre parole, avevo bisogno di perdermi. "Perdersi" è uno dei verbi che Adam Phillips connette al desiderio, perché il desiderio permette di perderci e di sussultare, sobbalzare, provare angoscia di fronte alla perdita. Ma il fatto di spaventarci ci permette anche di trovare, con fatica, altre mappe per ri-orientarci. È simile a quando, ci ricorda Phillips, usciamo dalla casa dai genitori e ci sentiamo indipendenti, ma anche, inevitabilmente, un po' perduti. In un testo prodotto da un'operatrice si legge bene questo sentimento:

*“Andiamo? Sì. No. Non so. Perché? Perché è così difficile porsi le domande giuste, sentire dove vogliamo stare, cosa è importante. Giro a vuoto cercando quell’energia resistente. La sento in mille rivoli, mi sembra di raccoglierla, di seguirla e poi mi perdo di nuovo. Quando mi perdo cerco un rifugio e mi perdo di più, mi aggrappo alla piccola vita e cerco il senso lì, e forse è lì, ma allora voglio rincantucciarmi, sedermi, prendermi le gambe e dondolarmi”.*

Per tentare di uscire da questo dondolio consolatorio ma paralizzante, spesso proviamo a generare una mappa. E il luogo della ricerca è un luogo che tenta in ogni modo di offrire ai propri utenti la possibilità di costruirsi nuove mappe. Sono ospiti della Grande Casa, struttura che è articolata in vari servizi, di cui la maggior parte comunità. Le comunità, le case di accoglienza sono case un po’ *sui generis* però, che gli utenti inizialmente resistono a considerare tali. Vedono il luogo che li ha accolti come una casa che inizialmente è difficile interpretare come propria tanto da volere tornarci, soprattutto se sono ospiti adulti, che si ritrovano a dover gestire un senso di sconfitta rispetto al proprio progetto di vita. O una casa in cui si è costretti, per le vicissitudini dell’esistenza in cui sono incappati gli ospiti più giovani, a dover trovare una nuova mappa. In cosa consiste questa mappa? Torniamo, con le parole degli operatori, ancora al desiderio.

*“Mi viene in mente come una specie di... di percorso, ma anche di corrimano... Il desiderio non ha un oggetto preciso, non è una mappa definita. In realtà è proprio come se fosse il desiderio di voler cambiare, quindi credo che sia importante alimentare questo”.*

Il desiderio da oggetto diventa quindi, nella prospettiva degli operatori, strumento.

*“Usiamo i desideri per farle cambiare. Il lavoro sul cambiamento che fai con loro per farle crescere. E cosa usi? Usi quello, usi la relazione... Che poi il rapporto con gli altri ti fa vedere te stesso in modi diversi e questo fa parte del cambiamento e cambi anche tu alla fine. Quindi non c’è un desiderio di partenza secondo me. È il desiderare la cosa importante”.*

La memoria di un'operatrice va allora a recuperare un'esperienza che definisce molto forte, vissuta in carcere.

*“A me era capitata un'esperienza che ho avuto in carcere con le donne e c'era una giornata in cui veniva proprio tematizzato il desiderio e loro come lo vedevano. Cercare di far vedere loro il desiderio, perché loro non lo vedevano, loro vedevano la loro vita senza orizzonti. E il lavoro era quello di cercare di non farle andare in depressione e mi viene molto in mente il tema della speranza. Alcune volte nella vita non hai desideri, e loro hanno fatto varie sedute per far ritrovare loro la speranza e si era lavorato con la poesia con le carcerate, spesso era qualcosa che usavano loro spontaneamente per riuscire a desiderare. È difficile per loro vedersi in futuro, se hanno la prospettiva di stare dentro 10 anni, 15 anni”.*

Si tratta di uno strumento, uno strumento non facilmente individualizzabile, una risorsa interna che può essere sollecitata dall'esterno, ma solo con delicatezza e leggerezza, solo con poesia, forse, proprio per permettere di uscire dall'orizzonte fisico e/o mentale angusto cui ti costringe una prospettiva castrante.

*“Il desiderio può non appesantire e non deve appesantire. Il desiderio non è una pesantezza, ma è una ricchezza perché tu se lo prendi in mano come noi abbiamo fatto con la creta e vedi che forma esce... Boh, ti fa cambiare, e cambiare fa sempre bene”.*

Co-costruire una mappa, usare il desiderio come strumento leggero, non è però sempre facile né possibile. Ce lo racconta affaticata un'educatrice che riporta la sua relazione con una ragazzina rom che segue tramite un'assistenza domiciliare. In realtà la ragazzina vive al campo in una roulotte. La comunità rom non permette all'educatrice di entrare nel campo, pur avendone parzialmente accettato la presenza, e quindi la scelta è stata quella di trasferire il “domicilio” nell'auto dell'educatrice, luogo deputato alla maggior parte delle loro conversazioni. Conversazioni, che però, sono spesso inutili e sterili, lamenta l'educatrice, che

sottolinea il fatto che “pur avendole provate tutte”, non riesce ad agganciare la ragazza in nessun modo.

La loro relazione si risolve spesso in un combattimento sottile attorno all’autoradio: la ragazza boicotta tutte le proposte dell’educatrice cambiando musica e alzando molto il volume, proprio per non voler parlare.

Faccio la proposta all’educatrice di approfondire questo tema provando a drammatizzare una scena tipo vissuta con questa ragazza e di utilizzare il gruppo come risorsa per vederla dall’esterno e darle dei rimandi utili a un possibile intervento. Riporto qui il dialogo della drammatizzazione:

*Io e T. Un giorno qualunque.*

- Sei andata a scuola?

- No.

- Perché?

- Non c’era la macchina e nessuno mi poteva accompagnare.

- Sai che se continui così verrai bocciata.

- E va beh...

- Non ti interessa?

- Sì che mi interessa.

- E allora perché non vai a scuola?

- Perché non mi va, non mi trovo, non mi piace.

- Lo so, ma perché non fai uno sforzo in questi mesi? Vai a scuola e l’anno prossimo andrai in una scuola nuova.

*(silenzio)*

- T? Non vuoi fare la fine di tuo fratello?

- Nooo.

- E se ti bocciano?

- Amen. Sto a casa.

- A fare cosa? Non ti piace cucinare, non ti piace aiutare la nonna. Cosa fai al campo tutto il giorno? Cosa vorresti fare? Cosa ti piace fare?

- Boh. Guarda che bella macchina! Io voglio quella. Mi piacerebbe davvero averla.

Ci troviamo davanti a un dialogo scarno, ma tuttavia molto significativo, soprattutto se ce lo immaginiamo all'interno di una macchina, con l'autoradio al massimo volume.

È un dialogo muto, che segue due prospettive di desiderio totalmente opposte, e in cui c'è il tentativo, non sufficiente, di utilizzare il desiderio come strumento.

*“Il desiderio nella ragazzina”, riporta l'educatrice, “non riesco proprio a vederlo. Sì, le piacciono le macchine costose, ma è un desiderio quello? Tutti i dialoghi sono così, non riusciamo davvero a comunicare e io ho fatto proprio moltissimi sforzi”.*

Il gruppo le rimanda allora che la dimensione del desiderio è una dimensione solitaria, per certi versi clandestina. Si ha voglia di esperirla da soli, anche perché è difficile nominarla prima di tutto a se stessi e quindi ancora di più agli altri.

Che tipo di approccio avere quindi quando il desiderio sembra non esserci? Che tipo di contesto costruire?

Prendo a prestito il suggerimento di Contini per cui il nucleo in cui è avvertito deve essere preservato come prezioso e in cui deve essere evitato un approccio prescrittivo e una tonalità predicatoria. Ancora una volta: il desiderio può solo essere attraversato a passi lievi.

*“In chi educa è frequente l'illusione di poter addomesticare il divergere di opinioni e di scelte esistenziali rispetto ai nostri parametri di riferimento, in chi ci è caro e in chi conosciamo da poco; col tempo lamentiamo lo scadere di un rapporto comunicativo che si snoda nella ripetitività più prevedibile se invece l'altro non si adegua alle nostre aspettative, subiamo la fatica di un interagire conflittuale in cui i giochi di potere si alternano alla frustrazione: quasi l'altro ci avesse ingannati, lasciandoci intravedere la possibilità di essere o di diventare come noi lo volevamo”.*<sup>102</sup>

---

<sup>102</sup> Contini M.G., *Figure di felicità. Orizzonti di senso*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

La fatica di educare è quindi anche quella di desiderare in due e la fatica può esserci sempre laddove i desideri sono entrambi intensi e laddove nell'educando o nell'educatore siano tiepidi, poco pronunciati o addirittura assenti. Certo è che l'educatore ha la responsabilità di dare voce ai desideri di entrambi e, solo allora, sarà possibile costruire un dialogo che schiuda a nuove possibilità. Il passaggio, forse, perché qualcosa avvenga e si sciogla, è quello di stare in silenzio con della musica assordante nelle orecchie e aspettare che qualcosa possa accadere. Non riempire di senso, di prescrizioni, ma aprirsi a quella vulnerabilità così faticosa e difficile da accogliere e gestire. Aprirsi anche alla possibilità di cadere.

Continuiamo a desiderare la caduta connessa alla vulnerabilità, alla perdita di equilibrio a cui ci conduce la nostra vulnerabilità. Phillips dice che questo nostro desiderio è connesso al fatto che vogliamo sperimentare, oltre all'oggetto alla relazione oggettuale del nostro desiderio anche la relazione con la nostra vulnerabilità e la nostra relazione con chi si occuperà della nostra caduta, del nostro essere vulnerabili. E questo ci fa tastare i limiti della nostra dipendenza dagli altri. Il nostro desiderare quindi ci connette inevitabilmente con gli altri, non solo perché si desidera l'Altro, ma perché, in maniera meno esplicita, si desidera vedere come l'Altro può entrare in relazione con me, come può sostenermi, come può modificarmi. Lo spazio dell'autenticità è uno spazio mobile. Uno spazio in cui la verità che si dice e che si ascolta non è fissa, ma viene pronunciata in maniera diversa, ha bisogno di specificarsi, di rettificarsi. Lo spazio della bugia, invece, è sempre uguale a se stesso. Possiamo allora dire che un autentico percorso educativo è un percorso in cui non vi è la fissità del ruolo e della stigmatizzazione reciproca delle persone, delle identità. È un viaggio in cui il desiderio e il sé prendono forma con parole diverse, specificandosi, avvicinandosi. Possiamo allora forse distinguere non tanto in veri e falsi desideri quanto in immagini stereotipate della lettura di sé e nella costruzione di immagini ampie. Quando il desiderio si incista, si ripete, è la sua immagine stereotipata a parlarci e farci muovere verso di esso, con tutta l'insoddisfazione che ne consegue. Il grande potere del desiderio

autentico, come una forza che ci rende umani, è invece aperto alla vita e al suo rinnovamento. Una forza che, nella relazione educativa, rinnova sia l'educatore che l'educando.

Se siamo infatti troppo sicuri di avere una bussola infallibile, toglieremo al nucleo dell'essere educatore qualcosa che gli appartiene: la sua esitazione, il suo mettersi continuamente e serenamente in discussione. Perché questa attitudine gli permetterà di costruire percorsi sofisticati ed essenziali in cui lo stato desiderante non è taciuto ma esplorato.

Prendo a prestito un altro contributo di Phillips, *Elogio della gentilezza*, per proseguire il ragionamento sul fatto che abitare il desiderio significhi, in pratica, sostare nella propria e altrui vulnerabilità, considerando quello spazio, fragile e faticoso, anche generativo e creativo. Questo perché "prendersi carico della vulnerabilità degli altri significa condividerla nei pensieri e nelle azioni, senza sentire il bisogno di sbarazzarsene o di respingerla con forza – significa prendersi carico della propria".<sup>103</sup> Il progetto pedagogico, l'indicazione educativa che ne deriva è senz'altro rischiosa, ma indubbiamente affascinante: mescolare, contaminare i nostri bisogni, con i bisogni e i desideri degli altri ci porta a conoscere noi stessi e gli altri in maniera inedita e sorprendente e a poter rivivere effettivamente la vita con rinnovato stupore.

Phillips però ci mette in guardia: si tratta di una via non facile. Non facile perché la vulnerabilità non è una cosa facile da tollerare. Il baluardo dell'autostima che sembra un diktat necessario per poter sopravvivere già nei primi anni di vita e la cui mancanza fa molto preoccupare i genitori che non riescono per primi a tollerare le frustrazioni del loro figlio, trasmettendogli empaticamente il fatto che le frustrazioni sono intollerabili, sventola nella maggior parte delle nostre case.

---

<sup>103</sup> Phillips A., *Elogio della gentilezza*, Ponte alle Grazie, Firenze 2009.

Essere nella vulnerabilità, ascoltare i desideri, il loro appagamento impreciso, la loro elusione permette in qualche modo ad educatore ed educando di essere complici e alleati nella crescita comune, riconoscendo lo spazio della vulnerabilità come uno spazio profondamente umano, senza il quale non è possibile un'autentica relazione. Una relazione la cui cifra è quella data dall'intimità e dal coinvolgimento, dalla consapevolezza che la risorsa migliore risiede in quello che possiamo essere gli uni per gli altri. Essere aperti e quindi vulnerabili agli altri, ai desideri degli altri, non vuol dire sacrificare noi stessi, ma anzi potenziarci e contemporaneamente depotenziarci, regalandoci la consapevolezza di una umanità vissuta nella normalità, vissuta fino in fondo, consapevole che molti sono i *non so* che ci attraversano, come ci ricorda ancora Mariangela Gualtieri nel suo *Monologo dei non so*.

Scelgo di riportare interamente questo lungo testo così che il lettore possa riconoscere qualche *non so* che gli appartiene, o essere portato a snocciolarne di nuovi, metterseli in tasca, rigirarseli fra le dita, all'occorrenza.



#### **Taccuino poetico n. 4**

*Io non so se questa mia vita sta spianata su un  
buco vuoto. Non so se il silenzio che indago  
è intrecciato alla mia sostanza molle.*

*Io non so se quello che cerco e ho cercato e  
cercherò, non so se quello che cerco  
è un insulto a quel vuoto.*

*Non so se questo fatto di non avere  
un paio d'ali sia premio o castigo,  
io non so se la polveriera  
della mia inquietudine sia un trono  
su cui mi siedo minacciato, se la fuga che  
a scatti regolari mi pungola, se quel  
puerile sogno di fuga sia uno sgambetto  
d'angelo, d'un buffone d'angelo che  
mi vuole inciampare.*

*Io non so se l'amore sia una guerra o una  
tregua, non so se l'abbandono d'amore  
sia una legge che la vita cuce fino al  
ricamo finale. Io non so  
che farmene di questi nemici che premono,  
non so che farmene oggi di questo oggi  
e me lo ciondolo fra le dita perplesse,  
non so parlare di quello che  
è sentito nel profondo me, non so parlarlo  
quell'essere che è qui presente fra le vite degli  
altri.*

*Io non so spiegarmi l'imperturbabilità  
di Dio, e non mi spiego di non udire il  
suo grave lamento, il suo urlo di collera o  
d'amore, e non so vederlo che sono in cecità  
ma vorrei sentirlo almeno piangere come piango io  
guardando le facce indolorate, guardando le  
facce con grave malattia terrestre,  
io non so invocarlo né bestemmiarlo che  
è troppo nella sottrazione e troppo  
astratto per i miei chili umani.*

*Io non so forse non voglio  
consegnarmi negli uffici del mondo,  
e stare buono nelle sale d'aspetto della  
vita. Io non so nient'altro*

*che la vita e molte nuvole intorno che  
me la confondono me la confondono e non  
so cosa aspetto, cosa sto aspettando in questo  
sporgermi al tempo che viene. Io non so  
e vorrei, vorrei, non so stare  
fuori misura, fuori misura umana,  
fuori da questa taglia finita.*

*Io non so perché guardando l'acqua del mare  
mi salta in petto una gioia di figlio con la  
madre. Non so se questa uscita mia in un secolo  
a caso, se questo essere qui a casaccio,  
io non so spiegarmi questa malattia  
all'attacco del mondo, non so guarire  
questa malattia che indolora e vorrei  
sistemare ogni cosa, in un sogno puerile di  
tregua, in un'arcadia anche retorica,  
in un dormire abbracciato dei  
guerrieri che si innamorano.*

*Io non ho capito e dovrei,  
non ho capito il mondo della  
vita, io non ho capito la legge sottostante  
e non ho da fare la consegna a  
questi cuccioli che aspettano, che esigono  
da me l'aver capito.*

*Io non so la canzone  
che spensiera e non so soccorrervi  
non so pur volendolo  
con quella forza di cagna  
che dà il latte, non so soccorrervi nel vostro  
sbando, io non so farvi da balsamo  
io non so mettervi nel coraggio essenziale,  
nello slancio, nel palpito.*

...

*Io non so se la bellezza è questa accademia di  
centimetri, se la bellezza, la bellezza è questa  
carnevalesca decadenza di saltimbanchi,  
io non mi spiego la crocifissione  
della grazia, e non mi spiego perché  
mi trovo in questo covo rivoltato  
in questa fossa con gli orchii attuali  
in questo lato barbarico della specie,  
e non so perché stando a occidente non si  
ode quell'alleluia delle cose.*

*Io non so se in questa schiena  
senza ali ci son grandi pianure da cui fare  
il decollo, se in questa spina dorsale  
ci sono istruzioni  
per la manovra di decollo, se sono io la freccia  
di questo arco della schiena, se sono io  
arco e freccia, non so in quale mano  
non mano o zampa di Dio mi stanno  
torchando, e sottoponendo al duro  
allenamento dei dolori terrestri.  
Io non so se la solitudine, se quello  
strazio chiamato solitudine, se quell'andare  
via dei corpi cari, se quel restare soli  
dei vivi, io non so se quel lamento della  
solitudine, se quel portarci via le facce  
se quel loro sparire  
di facce che avevamo dentro il respiro, non so  
se il dono sia questo portarci via le  
carezze, questa slacciatura.  
E' poco il poco che so e di questo  
poco io chiedo perdono. Io chiedo  
perdono per quello che so, perdono io chiedo  
per tutto quello che so.*

M. Gualtieri, *Bestia di gioia*

### 3.9 Corpi attraversati da desiderio: fatiche e resistenze



Durante gli anni in cui ho studiato drammaturgia alla Scuola d'Arte Drammatica Paolo Grassi, ho avuto la possibilità di conoscere da vicino il training corporeo degli attori. Molte lezioni di noi drammaturghi infatti erano in comune con il corso attori e il lavoro fisico proposto era per lo più di impronta grotowskiana: si lavorava molto a togliere, più che a mettere, per arrivare alla consapevolezza di essere corpi e quindi corpi in relazione, le cui azioni e reazioni, se vissute con presenza, si dotavano di senso, creando storie. Ho quindi avuto la fortuna di comprendere un po' meglio e un po' più da vicino ciò che Artaud descrive ne *Il teatro e il suo doppio* quando esplicita che

“l'azione del teatro, come quella della peste, è benefica, perché spinge gli uomini a vedersi quali sono, fa cadere la maschera, mette a nudo la menzogna, la rilassatezza, la bassezza e

l'ipocrisia; scuote l'asfissiante inerzia della materia che deforma persino i dati più chiari dei sensi; e rivelando alla comunità la loro oscura potenza, la loro forza nascosta, la invita ad assumere di fronte al destino un atteggiamento eroico e superiore che mai altrimenti avrebbe assunto".<sup>104</sup>

Studiando poi Massa ho sentito risuonare in me ciò che nell'esperienza attraversata durante gli anni trascorsi alla Scuola d'Arte Drammatica mi era risultato più fecondo: ovvero sia la possibilità, attraverso il teatro, e soprattutto attraverso una ricerca teatrale vissuta molto nella sua dimensione fisica, di conoscere la vita da una prospettiva inedita e di carpirne un senso concentrato e bruciante, tutto da esplorare. Per Massa infatti attraverso il teatro

“la nostra vita può essere ripresa in mano, esplorata, interpretata, elaborata. Questa consapevolezza viene tematizzata nell'evento teatrale ed è simile alla consapevolezza pedagogica: l'educazione è resa possibile da questo spazio di azione, di vita, ma anche di elaborazione e di interpretazione”.<sup>105</sup>

Mi sono poi allontanata dal training attoriale e sebbene la vita mi abbia portata a vivere più con la testa, che con il corpo, subendo una di quelle dolorose fratture che accomunano il mondo occidentale, negli anni ho esercitato inconsapevolmente nei confronti dei corpi una vera e propria attenzione. Spesso, delle donne, degli uomini e dei bambini che incontro, mi incantano e raccontano più i particolari corporei che i loro ragionamenti e discorsi. Mi accorgo, ad esempio, di ricordare alla perfezione le loro unghie, le gengive, il loro modo di camminare. Sono rapita dalla forma dei lobi delle orecchie, dalle caviglie. E quando penso a qualcuno, solitamente a riemergere alla mia memoria è prima un gesto, un'espressione, poi una frase. Forse per questo motivo ho avvertito, negli anni, la volontà e il bisogno di approfondire la dimensione corporea e sono andata in cerca

---

<sup>104</sup> Artaud A., *Il teatro e il suo doppio*, Einaudi, Torino 1968.

<sup>105</sup> Antonacci F., Cappa F. (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su "Il teatro, la peste e l'educazione"*, Franco Angeli, Milano 2003.

di esperienze laboratoriali variegata - dal training teatrale alla bioenergetica - accomunate dal fatto di dare al corpo l'occasione di essere (di più... o fino in fondo) se stesso. Mi accorgo che quando ciò accade, quando il lavoro è stato più profondo, la sensazione che avverto è sempre la stessa: quella di un'appartenenza alla vita in cui armonia e sconcerto si mescolano insieme. Nell'unione di testa e corpo sono sorpresa, quieta, viva e desiderante.

Per questo motivo, affrontando un lavoro sul desiderio, mi è sembrato importante, nonostante non sia una trainer, di chiamare a raccolta nozioni e sensazioni precedentemente apprese per proporre ai partecipanti del percorso di ricerca-formazione anche un lavoro sul corpo.

La dimensione corporea era in realtà già presente in alcuni materiali utilizzati per accendere la discussione sul coinvolgimento del corpo in quello che è il proprio stare nella relazione educativa con desiderio. In particolar modo avevo proposto la visione del video musicale *Überlin* dei Rem, che ha come protagonista un ragazzo che balla per le strade di Berlino, creando con ciò che incontra un incredibile dialogo fisico. Ci siamo poi soffermati su alcuni video estratti dal film *Pina*, di Wim Wenders, film che articola tra loro testimonianze dei membri del Tanztheater Wuppertal Pina Bausch, estratti di spettacoli andati in scena, qualche immagine di repertorio di Bausch sul palco o al lavoro durante le prove e soprattutto coreografie rimesse in scena dagli stessi danzatori del gruppo in diversi spazi: anche in questi fotogrammi a parlare è, prima di tutto, la relazione che si crea fra chi balla e lo spazio, il dialogo che nasce fra la libertà espressa dal danzatore e la realtà fisica che lo circonda. Ci siamo quindi chiesti: è possibile fare un paragone tra queste visioni e il nostro modo di essere educatori? Una partecipante aveva inoltre proposto la visione del video *La notte dei desideri* di Jovanotti e aveva evidenziato che a c'entrare col nostro tema non era solamente il titolo, ma le continue trasformazioni che Jovanotti interpreta nel video riconducibili alle trasformazioni vissute quotidianamente dagli educatori che rivestono ruoli

differenti a seconda delle relazioni e dei contesti (nel video Jovanotti cambia in continuazione di abito, dandoci la visione di molti possibili diversi sé).

Come ho raccontato, alcuni incontri del percorso di ricerca-formazione mi avevano lasciato la sensazione che sorvolassimo sul tema senza lasciarci davvero attraversare da esso, tanto da avvertire la necessità di arretrare, di esplicitare il mio *non so*, di fare silenzio attorno al tema.

In quel periodo avevo casualmente appena visto il film *The Tree of Life*, di Terence Malick. Si tratta di una visione talmente epica, inerente alla genesi del creato, da lasciare di stucco. Sostanze che si mescolano, vulcani che esplodono, molecole che si separano. E ancora: un continuo sciabordio di onde che si frangono nel vuoto di una cascata, mentre corpi celesti incandescenti si scontrano, si uniscono, si separano. A essere coinvolti non sono solo gli occhi, ma anche le orecchie: Brahms, Mahler, Mozart, Bach accompagnano questa esplosione di sensi entro una cornice affacciata sul tutto.

Mossa da queste suggestioni ho proposto un'improvvisazione teatrale che ho intitolato *Big Bang*: i partecipanti iniziavano l'improvvisazione uniti in un unico corpo, molto vicini gli uni agli altri. Facendo prima movimenti impercettibili volti ad avvertire la presenza gli uni degli altri, passavano gradualmente a un maggiore livello di energia e a movimenti più espliciti che li portavano poi a "esplodere", a dividersi. Si trovavano quindi corpi solitari dispersi nello spazio, in cerca di qualcosa, volti a dare forma al proprio desiderio.

La mia suggestione si fermava qui: a quel punto erano liberi di improvvisare come volevano.

Faccio questa proposta durante il quarto incontro, quando il gruppo mi sembra coeso e con un grado di complicità sufficiente per affrontare un'esperienza che so essere non semplice per tutti: in effetti qualche sguardo sorpreso e imbarazzato lo avverto già quando chiedo loro di togliere le scarpe, nonostante nel patto formativo su cui ci eravamo accordati durante il primo incontro fosse esplicitato

che avremmo probabilmente anche lavorato col corpo. Scrive un'educatrice dopo l'esperienza:

*“Corpi sconosciuti, corpi non capiti, fatica, quanta fatica e resistenza. Sentire i muscoli irrigidirsi, il corpo freddo, la mente che vaga, vaga, vaga ha voglia di volare via, di correre fuori, libera, scappare fuori da questa stanza, da questo momento troppo difficile. Prato verde, tanto sole, voglia di correre, di lasciare andare il mio corpo. Sono totalmente bloccata. A volte nella vita mi trovo così paralizzata davanti a scelte, non riesco e non voglio decidere, sì lo so, ma comunque scappo, non voglio, non riesco a decidere. Perché devo per forza decidere? Voglio dire NO, NO, NO, NO, NO, NO! Sono stanca, stanca di decidere e stanca che decidano gli altri quando invece voglio decidere. Che confusione, mamma quanta confusione. Voglia di libertà, di nessuna costrizione, che il tempo si fermi, anzi no, scorra, ma come dico io. Voglia di andare via, non so dove ma con qualcuno che mi capisca, che mi ascolti, che sia lì per me solo perché ci vuole essere: lì per me! Lì per me! Solo per me! E tutto il resto... Quante ansie... Quante cose da ricordare, quante cose che è meglio dimenticare. Aiuto! No, no, no...”*

La dimensione corporea, vissuta con particolare difficoltà, ha il potere di rievocare immediatamente l'urgenza di esplicitare un malessere che va molto al di là dell'improvvisazione: un malessere in cui il proprio ruolo è vissuto faticosamente a causa del peso delle scelte cui l'educatrice si sente sottoposta. L'espressione della propria scelta (e quindi il proprio desiderio) individuale sembra essere mutilata o repressa quando incontra quella dell'altro, laddove l'altro, in ambito educativo, è rappresentato ora dall'educando, ora dal gruppo di lavoro, ora dall'istituzione. Lo conferma un altro contributo che riporta:

*“Abbiamo poca fisicità. Troppe regole. Mi sento imbecille”.*

Gli educatori durante l'improvvisazione si sono cercati, hanno mosso gli occhi molte volte da sé agli altri, dagli altri a sé. Si sono aperti e chiusi. Si sono tenuti per



mano e si sono lasciati andare. Hanno assunto diverse forme. A cerchio. In fila. Sono stati in piedi, seduti, sdraiati, in posizione fetale come bambini piccoli in cerca di protezione. In più momenti si sono disposti a spirale.

Ciò mi ha fatto ripensare a quanto Gamelli scrive nel suo libro:

“Dal punto di vista simbolico la spirale si connette all’aspetto cosmico della luna (...), della fertilità e della sessualità (...) La spirale come movimento si ritrova nei riti di iniziazione (che non sono che condensati di ancestrali memorie motorie) di quasi tutte le culture”<sup>106</sup>.

Ma poi la spirale si è sciolta e hanno giocato fra di loro. Si sono pizzicati, dati degli sberlotti, accarezzati, consolati. Hanno pestato i piedi, urlato, sussurrato. Hanno fatto per mordersi, uno con l’altro, uno contro tutti. Sono stati in posizioni comode e quotidiane per romperle improvvisamente con una gestualità molto simbolica. Hanno assunto un equilibrio precario e i loro corpi in quei momenti erano attraversati da tensioni evidenti. Poi perdevano l’equilibrio, così come a turno ciascuno perdeva la concentrazione e guardava il gruppo da fuori. Quindi faceva un passo in avanti, per rientrare, titubante.

Scriva un’educatrice, sempre al termine dell’esperienza:

*“Tira. Mordì, spintoni, strappi, ti tocchi, ti lasci ti schianti ti riposi occhi chiusi occhi aperti fermi in movimento tutto e niente pace e quiete luce e buio brutto bello paura serenità rabbia e riso. Non ci sto dentro, non mi piace, non mi sento è imbarazzante provo copio guardo, capisco cosa vuoi fare, cerco gli altri che cosa boh, non lo so io e forse non lo sanno neanche loro cerchiamo tutti qualcosa ma perché sempre così rabbiosamente o agitatamente che inquietudine, io voglio la serenità. Niente versi brutti o strani ma il silenzio anche lui dice tanto. Uffi alla fine è stato in alcuni momenti divertente. Ma che imbarazzo, si va beh, che dico, non mi piace fare queste cose, non le capisco e so di non*

---

<sup>106</sup> Gamelli I., *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2011.

*riuscire a esprimere quello che penso. L'italiano è bello, ricco di tante parole che possono cercare di dare i colori e le sfumature ai pensieri. Usiamoli, no?"*

La sua testimonianza ci racconta di quanto ancora, in ambito educativo, la dimensione del corpo sia una dimensione se non negata sottovalutata, di cui si è ancora molto inconsapevoli e da cui si tengono volutamente le distanze, affidandosi appunto alle mille sfumature offerteci dalla lingua italiana.

Solitamente quando viene data attenzione al corpo viene accordata per dare agli operatori "strumenti" per apprendere i segni del corpo, piuttosto che trasmettergli la consapevolezza che è alquanto complesso, se non addirittura impossibile, esprimersi senza corpo. Consapevolezza che si può poco a poco raggiungere nell' "osservare quali effetti la relazione fra i corpi produce nella comunicazione"<sup>107</sup>.

C'è da dire che gli operatori della Grande Casa lavorano in contesti in cui molto spesso a subire maltrattamenti sono stati anche i corpi e quindi avere a che fare con la dimensione corporea, prendere le misure con quei corpi feriti, non è affatto facile.

Ma è poi proprio la stessa educatrice di cui ho sopra riportato l'inciso che ricorre invece al corpo e che parla di corpo quando, poco dopo, sulla scia dell'improvvisazione, ci racconta del caso di un ragazzo che dopo aver ricevuto una brutta notizia risponde con il corpo e con i gesti prima ancora che a parole. E anche la risposta dell'educatrice sarà efficace solo quando la dimensione corporea sarà consapevolmente attivata, in un gesto e in un "fare insieme col corpo" che scioglie il conflitto e porta le persone ad accedere a una dimensione ulteriore in cui la comprensione, l'ascolto e l'arricchimento reciproco sono nuovamente possibili.

*"C'è l'incontro con il servizio e viene comunicato a J. che a giugno rientra a casa. Rientra in comunità, è agitato, rompe le palle a tutti, lo accolgo e cerco di avere pazienza perché è stata una giornata difficile. Dopo la doccia esce mezzo nudo dal bagno urlando, lo riporto a vestirsi. Va in sala, lancia libri, sedie, tovaglia, tutto. È fuori, non ci sta dentro. Lo prendo e*

---

<sup>107</sup> Gamelli I., *op. cit.*

*lo porto in camera. Urla, ma in camera è più contenibile. Lancia ancora tutto. Lo contengo. Lo lascio sul letto e mi urla 'Qui fa cagare tutto, non mi vedi più, tanto non ti ascolto, torno a casa e faccio quello che voglio, la mamma dice di non ascoltarvi perché tanto torno lì!' Urlo per strapparlo, mi siedo accanto a lui, ride, lancia i pupazzi, mi sfida, sputa. Gli chiedo: 'Perché tutto questo?' Fa per scappare io dico 'Mi dispiace vedere che stai male, ma qualsiasi cosa fai io sono qui e non me ne vado'. Sto accanto a lui. Dopo un po' lo tocco, gli metto una mano sulla schiena. Si calma. Parliamo un po'. Alla fine lui mi dice 'Scusa, ti voglio bene, adesso pulisco'. Io gli rispondo 'Anche io. Lo facciamo insieme'."*

Con questo racconto mi viene in mente ciò che Gamelli definisce

“una pedagogia dei gesti e dei movimenti si offre come una pedagogia dell’ascolto e della presenza, un’attitudine che legittima un diverso atteggiamento e un differente posizionamento in relazione all’altro, che consente di trasformare gli schemi abitudinari e proporre spiazamenti apprenditivi”.<sup>108</sup>

Porre l’attenzione sul proprio corpo ha permesso all’educatrice di sentire il corpo dell’altro e di attingere a un’esperienza per lei dolorosa in via di elaborazione in cui sono stati soprattutto i corpi, i protagonisti. Questo caso ci ricorda quanto sia importante riconoscere cosa si sente attraverso il corpo per cercare di comprendere cosa prova l’altro e di generare con lui una sintonia che porti a evidenziare e nominare situazioni e sentimenti. L’esercitazione corporea ha rappresentato, dal mio punto di vista, uno degli apici e dei momenti più interessanti del laboratorio. Un momento ricco di tensioni e di contraddizioni in cui la propria identità umana e di educatori è stata illuminata da una luce particolare. Il fatto di usare il corpo, di vivere con il corpo, di porre attenzione al corpo, di staccarlo dalla quotidianità, di prestarci attenzione, ha permesso di fare molte riflessioni sul loro lavoro quotidiano di educatori e di rivederlo da un’altra

---

<sup>108</sup> Gamelli I., *op. cit.*

prospettiva. È in questo senso che ci ritroviamo in quello che dice ancora Gamelli quando ci fa notare che

“i concetti di quotidiano e di extra-quotidiano, applicati alla gestualità, segnano la distanza che separano un’attitudine corporea abituale e scontata da una in grado di suscitare nell’altro un interesse particolare”.<sup>109</sup>

Se infatti le altre proposte fatte nel laboratorio attorno al tema del desiderio ci avevano permesso di utilizzarlo per una lettura identitaria della propria persona l’esperienza corporea mette in luce quanto la conoscenza di se stessi nasce e si alimenta dall’incontro con l’altro. Questo ci dà la possibilità di riagganciarci nuovamente a Hillman per esplorare un’ulteriore sfumatura e senso del desiderio in educazione.

Nel saggio sul *Puer aeternus*, Hillman, riprendendo il mito platonico del Cratilo, ci parla del desiderio nostalgico come *photos*, non solo un moto verso “ciò che non può essere raggiunto”<sup>110</sup> ma anche una delle tre istanze di cui è composto Eros. Da una parte c’è *himeros*, il desiderio fisico per l’immediatamente presente che va afferrato nell’eccitazione del momento; *anteros*, l’amore corrisposto e *photos*, il desiderio per l’irraggiungibile, l’inafferrabile, una idealizzazione che si accompagna ad ogni amore, ogni conquista.

Ci si chiede allora se sia possibile vedere nei moti d’animo dell’educatore, nel suo nucleo fondante, nel suo codice, queste tre componenti. E la risposta è sicuramente sì, nella misura in cui l’educatore è preso da *himeros*, ama anche il corpo del proprio educando, ne è attratto fisicamente e legge attraverso il corpo il carattere e il modo di stare al mondo della persona che gli sta accanto. Ma gli appartiene anche *anteros*, quando si pone come mentore individuando nella relazione che sta avendo con quell’altro da sé una forma di reciprocità che parla allo spirito di entrambi, un incastro di prospettive, un’alleanza da cui è possibile

---

<sup>109</sup> Gamelli I., *op. cit.*

<sup>110</sup> Hillman J., *Saggi sul puer*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1988.

partire per accedere alla parte più profonda di Eros, *photos*, quel luogo in cui il desiderio è spinto oltre, in cui si vince la paura dell'osare, dello scoprire quali e quante sfumature può avere la vita nel momento in cui non viene normalizzata, ma liberata per la sua effettiva messa in gioco. Scrive di nuovo Hillman "è quell'elemento della fantasia che spinge il carro oltre l'immediato",<sup>111</sup> che riconosce la pienezza dell'essere qui e la ricerca dell'altrove non come moti contrastanti, ma come la condizione più pregnante dell'esistenza umana.

Per essere testimone di desiderio l'educatore deve essere in continuo contatto con esso. Ed è allora che può diventare mentore dell'educando, riconoscendo in lui ciò che è essenziale.

C'è anche infatti chi attraverso l'improvvisazione corporea sembra aver introiettato e quindi esplicitato la sensazione di avvertire un desiderio pieno che tiene insieme molte dimensioni. Scrive:

*"Corpo Big Ben Corpo Scomodo Corpo Celeste Corpo desiderio Corpo Vuoto qui lì là, oplà, tanta voglia di giocare con il corpo elastico, bambino, da riempire di bolle, bollicine, coca cola, coriandoli, corpo vuoto pieno d'aria che vola, che incontra nuvole, cielo, vento, trasportato, leggero, leggerezza frizzante. Non altro desiderio che volare blu blu blu nel cielo blu desiderio di pensiero che vola una stanza tutta per sé con sciarpe calde e cioccolata, libri, pensieri belli e camminare volo volo volo non zavorre, pesi impegni, tornare bambini ma con la consapevolezza che non si ha da piccoli, passeggiare a mezzo cm da terra, vivere schiacciare bottone e trovarsi una volta al mare, chiudere la porta rischiacciare il bottone e trovarsi nelle Langhe e di nuovo bottone prato pieno di soffioni e di nuovo bottone neve ancora pioggia ancora biblioteca uscire a perdere tempo per prendersi gioco della morte farle lo sberleffo, la boccaccia, la linguaccia, tornare nella stanza al caldo, tè, bagno, libro e tanti lustrini colorati. Da sola? Sì, sì, sì, ma nel cielo quando volo incontrare qualcuno, un sorriso, tante botte, un bacio poi via bottone stanza di un'altra persona, curiosare, bottone isola, mangiare tutti i lamponi, bottone bosco incontro di corpi per via. Desiderare la leggerezza in barba agli insegnamenti, alla morale,*

---

<sup>111</sup> Hillman J., *op. cit.*

*ai doversi, non fare altro che volare, piano, forte, sentire il vento sulla faccia, la pioggia sugli occhi, il caldo, il calore sulla schiena. Riposarsi, galleggiare, essere felice? Forse non è la parola giusta”.*

## **Taccuino poetico n. 5**

*Giuro per i miei denti da latte  
giuro per il correre e per il sudare  
giuro per l'acqua e per la sete  
giuro per tutti per i baci d'amore  
giuro per quando si parla piano la notte  
giuro per quando si ride forte  
giuro per la parola no  
e giuro per la parola mai e per l'ebrezza giuro,  
per la contentezza lo giuro.  
Giuro che questa terra non sta per finire  
giuro che io sento a volte una gioia così grande,  
giuro che la gioia esiste, che esiste e io la sento,  
e giuro che non mi lascerò intristire  
da nessun piagnucoloso profeta,  
da nessun artista che mercanteggia col dolore,  
da nessuno che scorrazza nel sangue e me lo spiega  
da nessun imbonitore con le sue parole soffocanti.  
Giuro che io salverò la delicatezza mia  
la delicatezza del poco e del niente  
del poco poco,  
salverò il poco e il niente il colore sfumato,  
l'ombra piccola  
l'impercettibile che viene alla luce  
il seme dentro il seme,  
il niente dentro quel seme.  
Perché da quel niente nasce ogni frutto.  
Da quel niente  
tutto viene.*

M. Gualtieri, *Senza polvere senza peso*

### 3.10 La dimensione desiderativa del progetto educativo: quando il futuro si scontra col presente



Durante la ricerca ci si è più volte chiesto che tipo di relazione si instauri fra desiderio e progetto e come questo dialogo si esprima nella progettazione educativa. Contemporaneamente gli educatori durante il percorso di ricerca avevano fatto più volte riferimento, in maniera più o meno esplicita, al loro progetto esistenziale e alla loro storia professionale che si incastrava per qualcuno più docilmente, per qualcun altro in maniera più complessa, con questo.

Durante un incontro ho proposto agli educatori di affrontare il tema del progetto e il rapporto fra desiderio e progetto, utilizzando come ancoraggio la carta. Avevano a disposizione molti fogli bianchi, colla, scotch, forbici e colori. Potevano utilizzarla come volevano, tagliare, incollare, scrivere, calpestarla, stropicciarla, lasciare delle impronte, farla a pezzettini, arrotolarla, mettercela addosso. Potevano fare tutto al fine, appunto, di raccontare l'oggetto che stavamo trattando.



L'idea di utilizzare la carta per questo tema mi era venuta dal fatto che si tratta di un materiale di uso quotidiano e quindi era una proposta che non li avrebbe inibiti, anzi. Amo la carta, la considero un materiale tanto delicato quanto emozionale e versatile: un materiale con cui siamo tutti in grado di relazionarci ma che al tempo stesso è neutro e quindi facile da riempire con significati diversi, a seconda di chi sceglie di utilizzarlo. Inoltre è un materiale che può passare da una bidimensionalità a una tridimensionalità in maniera molto facile. Insomma, è un materiale davvero sorprendente! Mi piaceva l'idea di farli lavorare proponendo dei banalissimi fogli in formato A4, uno dei mezzi e degli oggetti più comuni usati nella nostra quotidianità, oltre ad essere il formato normalmente usato per il trasporto dell'informazione.

Cosa avrebbero detto, raccontato con quei fogli? Come li avrebbero utilizzati?

Come ho fatto anche per le altre, ho accompagnato questa attività con una musica: *Divenire*, di Ludovico Einaudi.

I prodotti sono stati i più diversi. C'è chi ha incollato molti fogli così da formare un punto interrogativo, chi ha costruito una lunga striscia su cui si è appuntato delle parole, chi ha composto arzigogolate forme piene di tagli, di buchi, di dossi. Ognuno poi ha spiegato il suo progetto, o almeno la sua idea di progetto in relazione al desiderio, andando a specificare la propria collocazione all'interno di esso. In molti casi la discussione si è spostata dal qui e ora della scultura: gli operatori procedendo per libere associazioni hanno raccontato della loro idea di progettazione connessa al servizio in cui lavoravano.

L'autrice del punto interrogativo ci dice:

*“Quello che mi chiedevo io è: i desideri tutti ce li hanno e ce li avremo sempre. Però alla fine non riusciamo a raggiungere i desideri, ma non so se riusciremo mai a raggiungere il desiderio che veramente noi vogliamo, perché il tempo che ci mettiamo per raggiungerlo in realtà cambia in noi delle cose... E quindi in realtà quando arrivi...”.*

Innanzitutto questo aspetto ci mette davanti alla possibilità di continue modificazioni che il soggetto in educazione attraversa: ciò implica per Iori, “impegno e scelta personale nel progetto di sé e del mondo”. Infatti, specifica l’autrice,

“una relazione che non conosca l’affascinante e complicato rapporto con il tempo non è educativa. L’educazione fa scorrere il suo tempo tra le sponde dell’esistenza, contemplando un prima e un dopo e ponendosi come tempo del tragitto, fatto di avanzamenti, di arresti, di avvicinamenti e di sviamenti, di smarrimenti e ritrovamenti, in un procedere incessante”.<sup>112</sup>

A dialogare con Iori e gli operatori poniamo anche il punto di vista di Contini che ci ricorda che se è vero infatti che quando una possibilità esistenziale si avvera c’è appagamento, come è vero che quando Ulisse torna a Itaca c’è la ricompensa dell’approdo, non sappiamo però in effetti, che tipo di Odissea lo aspetti al suo ritorno. Come ci suggerisce Kazantzakis nel libro di Contini *Figure di felicità e orizzonti di senso*: “Ulisse ora è un altro Ulisse, che ritrova un’altra Penelope. E Itaca è un’altra isola, allo stesso posto, ma non nella stessa data; egli stesso, all’inseguimento della sua propria immagine e della sua propria giovinezza, non si ritrova: l’esiliato ricorreva alla ricerca della propria patria, ed ora che l’ha ritrovata non la riconosce più”.<sup>113</sup>

E proprio per l’educatore questo non è un concetto banale. Il progetto e il patto esplicito o implicito che un educatore fa con l’educando in vista della sua realizzazione deve tener conto del continuo rimodellamento e dei nuovi orizzonti di senso che sia la vita dell’educatore che quella dell’educando portano, in una continua riprogettazione che non azzerava il tempo precedente ma da quello prende le mosse per rettificarlo e stare nel qui e ora con lucidità e pregnanza.

---

<sup>112</sup> Iori V., *Filosofia dell’educazione. Per una ricerca di senso nell’agire educativo*, Guerini, Milano 2000.

<sup>113</sup> Contini M., *Figure di Felicità. Orizzonti di senso*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

Prendiamo ancora a prestito da Hillman l'integrazione tra *Puer et Senex* a proposito dell'enorme quesito circa la progettualità dell'educazione e la sua imprevedibilità pedagogica. Nel suo saggio l'autore pone ancora un iato tra le due facce della stessa medaglia quando le legge attraverso le categorie del caso/opportunità e del sistema. Se le traduciamo in termini pedagogici possiamo riportarle ai due ambiti della progettualità e dell'imprevisto pedagogico, entro cui l'educatore continuamente si deve muovere nella relazione con i suoi utenti.

L'opportunità è una breccia nel tempo (*senex*) in cui il *puer* può passare nell'ordine costituito e aprire delle soglie. Certo, non sono molto semplici. "Un'intuizione porta ad un'altra; un'invenzione stimola un'altra variante - sempre più cose paiono premere attraverso il varco, e sempre di più noi ci troviamo spinti in un caos di possibilità"<sup>114</sup>. Che fare allora perché anche il percorso formativo non diventi imprevedibile?

Stare nel tempo, darsi un tempo progettuale che apra dei varchi che permettono la creazione di nuove forme, nuove visioni, in cui non si può parlare di obiettivi rigidi ma di una costruzione per spiazziamenti e riconsiderazioni la cui stabilità e introiezione sta nel fatto poi, di essere leggibili, di divenire, ad un certo punto, narrazioni.

La narrazione consente a entrambi, educatore ed educando, di dare una forma alle loro parole. Se la coscienza *puer* "non ha note a piè di pagina e la sua idea non offre appigli",<sup>115</sup> se le sue parole spirano attraverso la finestra rinfrescanti ma inafferrabili, il compito dell'educatore è invece quello di non ingabbiarle in note a piè di pagina, ma di renderle nuovamente fruibili, fare in modo che quel sapere possa essere attraversato e che in quel sapere si possa anche sostare. L'educatore deve mettersi nelle condizioni di offrire un sapere di soglia che non vuole in nessun modo usurpare il mondo dell'educando ma consente a quelle parole che fuoriescono, portate via ora dalla brezza ora da un forte vento, di lasciare qualche traccia, di non essere vacue. Qualche, non tutte. Una soglia è tale se può essere

---

<sup>114</sup> Hillman J., *Saggi sul puer*, pag. 65.

<sup>115</sup> Hillman J., *op. cit.*

aperta o chiusa all'occorrenza, lasciando la possibilità di rientrare nel proprio mondo pazzoide per assaltare il cielo, o di stare nella propria stanza conosciuta. In ogni caso per prendere nuovo respiro.

Una soglia è tale se lascia il pertugio sufficientemente dischiuso da fare in modo di fare entrare ciò che è accidentale e che ci permette di non avere un desiderio fissato troppo in là, perché ci ricongiunge a ciò che accade al reale e questo reale lo informa. In questo modo il desiderio, il proprio codice può essere rettificato alla luce degli accidenti stessi, in modo da sporcarlo un po', da renderlo più duttile e prendibile.

Ed essere pronti, allora, a mettere in pratica. Mettere in pratica il proprio *puer senexizzato*, la propria parte vecchia ancora bambina. Mettere in pratica con costanza. Il desiderio esige costanza, esige terra, esige a un certo punto, proprio per non sfuggire dalle mani, concretezza. È in quella concretezza che si riescono a sentire meno forti le voci critiche interiori, i giudizi degli altri. È l'ancoraggio a una pratica di dedizione, in cui il desiderio non abita soltanto la dimensione del pensiero e non ci affligge col suo carico celeste e la sua massa di impalpabilità, ma diventa un essere morbido e mobile, qualcosa che oltre a stare nel vivo è di fatto vivo, vive nel mondo, con tutta la difficoltà del caso.

Delle difficoltà ci parla un operatore che ha scritto sulla sua opera di carta una serie di parole che afferiscono col mondo dell'educazione e che proprio nel momento in cui le spiega, si sgretolano.

Ci dice:

*“Sì, ho scritto così, ma poi sai non è sempre veramente così... Si parla sempre di cammino, di andare avanti, tramite il progettare ma non è sempre così... Al momento lo fai, ma poi purtroppo... Io mi sono stufato di queste parole”.*

Ci fermiamo per richiamare all'attenzione Iori che ci spiega che "il presente è il fulcro dell'azione educativa ma il suo senso si trova nel passato e nel futuro. È di fondamentale importanza", ci rammenta Iori,

"non dimenticare che ogni evento educativo si svolge qui (e non altrove) e ora (e non in un altro momento). (...) Il presente è trascorso attraverso l'immaginazione, il progetto e l'utopia che sostengono il cambiamento e sottraggono l'educazione all'immobilità. Non si ha educazione dove la situazione resta schiacciata dal passato e l'educatore non sa guardare al futuro".<sup>116</sup>

*"Aldilà del momento di crisi, alcune volte mi chiedo i ragazzi usciti dalla comunità che ritornano... Prima tornavano più strutturati, stavano fino a 21 anni, io li vedo ben inseriti, adesso visto che il Comune li fa uscire a 18. Allora tornano in comunità, non hanno da mangiare... Adesso sono forse messi peggio. A volte dobbiamo dire di no perché oltre i dieci che abbiamo arrivano diversi ospiti che vorrebbero fermarsi a cena... Allora dici "Va beh". Non che adesso non ha più senso, eh. Però adesso tante volte dici "Ok, se non lo finisci il progetto"... Al momento li accudisci, gli dai uno spazio, però se poi non riesci a dargli delle opportunità.*

*Proprio il momento in cui magari sarebbero pronti per prendere di più... Non è che con gli altri è stato facile, però ad esempio se trovavano un lavoro, il primo, erano ancora in comunità e tu li svegliavi al mattino eccetera eccetera, e dopo un po' lo hanno mantenuto, hanno preso una vita. Adesso questi qui li hanno rimandati da dove sono venuti, non vanno al lavoro... E quindi è come essere stato zero, non lo so. Un percorso lo hanno fatto, delle cose gliele abbiamo date, non dico di no. Ma ad esempio una aveva trovato posto in una scuola da estetista, doveva diventare un lavoro, l'hanno rimandata a casa, e col papà e sta tutto il giorno a casa a farsi i cannoni e il lavoro lo ha perso, non si alza la mattina, e poi viene da noi a raccontare, il papà la picchia, viene a scroccare le telefonate... Un pezzo lo abbiamo fatto, sì, ovvio. Tre anni... Però anche lì, un tempo li mandavi a scuola, li svegliavi tu, ci litigavi e poi succedeva la stessa cosa col lavoro. Perché il problema non è trovare un lavoro, adesso sì, non vai neanche in giro a cercarlo, prima era mantenerlo. Cioè... lo*

---

<sup>116</sup> Iori V., *op. cit.*

*personalmente sono... Sono tranquillo di carattere. Però quando sei convinto che la cosa non è giusta. Non è tanto non sopportare l'incertezza, è una cosa forse di età. Li vedi che non era la cosa giusta, e quindi ti arrabbi. Questi qua che sono i più poveri, messi male... Noi abbiamo due casi... Un caso dove c'era stato comunque un tentato suicidio allora il Comune di Milano il prosieguo glielo ha dato subito perché se poi succede qualcosa... Questi qua che invece erano proprio i poveri, non so come dirti... No. Poi va beh, c'è il discorso dell'assistenza, di quell'altro, di quell'altro ancora... Però ci sono. Ci sono alcuni che ti dicono che no. C'è un ragazzo marocchino che volevamo andasse dalla psicologa regolarmente e questa qua ha detto "È inutile che viene... Non elabora". Poi quando ha compiuto 18 anni lo chiamavano una volta a settimana per poter scrivere che era autonomo, improvvisamente. Perché la motivazione non poteva essere economica, dovevano dire che non c'era più bisogno di... Queste sono cose che noto. Quindi ti ritrovi ragazzini più piccoli, a fare progetti per loro più brevi e..."*

Questo racconto rimanda a una serie di casi in cui la progettazione è stata interrotta per motivi istituzionali o per mancanza di soldi e il progetto educativo intrapreso con l'educando non è potuto andare avanti, causando nell'educatore un consistente sentimento di rabbia e messa in discussione del proprio ruolo.

*"Però si va un po' al ribasso. Io sento sempre che a un certo punto gli educatori si dicono 'Beh però ha avuto di fianco un adulto, ha visto un altro modo di...' Cioè, tiri sempre più indietro, fino a che... Ci perdiamo, vale tutto e non vale nulla".*

Aggiunge un'altra educatrice. E il finale non è dei più ottimisti:

*"Va beh, è ovvio che se non ci fossimo sarebbe peggio. Ma però io personalmente... Se non ci sono io... C'è un altro".*

Anche Iori è concorde:

“Quando si ha un arresto nello scorrere della temporalità educativa, si ha una patologia del processo educativo, poiché l’educazione consegna la possibilità alla situazione, il futuro al presente. La perdita della speranza ‘chiude’ il progetto; nella disperazione o nel rimpianto si ha una chiusura della temporalità che sopprime la progettualità”.<sup>117</sup>

Come è possibile uscirne? Gli educatori quando si trovano a dover affrontare dei lutti progettuali generalmente si dividono in due gruppi: c’è chi alla luce di un futuro che non si è avverato calca le potenzialità con cui ha cercato di arricchire il presente e chi invece svilisce la propria figura professionale sentendosi inutile. Si tratta di situazioni molto difficili: non possiamo in questo caso fare ciò che ci suggerisce Benasayag quando scrive “abitare il presente, essere nell’agire, fa cessare l’angoscia di ciò che potrebbe succedere. Le prospettive, quello che in psicanalisi è identificabile come la minaccia di morte, non spariscono, al contrario, fanno parte del presente”.<sup>118</sup> E allora forse non rimane che “accettare il fatto di essere mortale”, in quanto “può essere soltanto un elemento positivo del presente”.<sup>119</sup>

### **3.11 Valutazione del percorso di ricerca-formazione: la voce degli operatori**

Mi sembra importante dedicare alcune riflessioni relative alla valutazione del percorso di ricerca-formazione intrapreso insieme agli educatori della Grande Casa. Affrontare un tema come il desiderio ha fatto sì di non potere in alcun modo separare l’oggetto della ricerca dal “lavorio” e dagli effetti che un percorso di questo tipo ha prodotto in ciascuno di noi.

Detto in altri termini, la valutazione che gli operatori hanno fatto del percorso è stata per molti versi una “autovalutazione” della loro messa in gioco all’interno del setting. Hanno posto l’accento non solo sugli aspetti contenutistici ma anche,

---

<sup>117</sup> Iori V., *op. cit.*

<sup>118</sup> Benasayag M., *Contro il niente. Abc dell’impegno*, Feltrinelli, Milano 2004.

<sup>119</sup> Benasayag M., *op. cit.*

soprattutto, su quelli relazionali e sul processo intimo che il percorso ha tracciato in ognuno di noi, seppur con modalità diverse. Scrive un'educatrice:

*“Sono una persona molto inquieta. Lo sono tuttora. Il desiderio per me se ci penso così a botta calda è doloroso. Con questo corso ho trovato molto più soddisfazione nel cercare di capire... Perché in realtà al desiderio non ci sono arrivata ma costituzionalmente non ci posso arrivare. Per cui se mi guardo indietro vedo sia il dolore, e lo sento tuttora perché non sono arrivata a... Però sono anche molto orgogliosa di avere cercato la strada, ecco. Di averlo fatto insieme e da sola. E questa esperienza è stata anche che il desiderio si ancorasse anche alle esperienze degli altri, che mi riportassero un po' con i piedi per terra e con cui confrontarmi per sentire che no, io questa cosa qui... Perché anche in ambito lavorativo... Anche se si è parlato di noi, in ambito lavorativo mi è servito per dire 'No, questa cosa qui io non sono', di vedere con più chiarezza come sono e come sono in relazione e quindi è un percorso che mi ha permesso di togliere, di togliere, di togliere”.*

Il modo in cui è stato affrontato il tema della valutazione è stato duplice. Da un lato, all'interno del processo sono state diverse le occasioni in cui io e gli educatori abbiamo avvertito l'esigenza di fare un passo indietro e valutare, auto-valutare il modo in cui stavamo lavorando, anche in relazione alle aspettative iniziali che gli operatori avevano del percorso, o partendo proprio da quelle. Lo abbiamo fatto sia in maniera informale durante l'intero arco dell'esperienza, esplicitando ora le difficoltà, ora lo stato di benessere e l'interesse mostrato nei confronti delle singole proposte - come è emerso particolarmente ad esempio nell'incontro dedicato al corpo -, sia in maniera più strutturata, con la proposta di un'improvvisazione in cui ognuno doveva raccontare agli altri del percorso come se lo avesse vissuto venti anni fa. Ciò ha permesso a ognuno di giocare con la propria vita e di usare una chiave ludica e schermata per entrare nel merito dei contenuti e raccontare com'è stato vissuto il percorso e quali effetti ha lasciato.

In questo modo abbiamo fatto nostra la proposta di Rezzara secondo la quale “un nuovo rapporto e un nuovo atteggiamento verso la valutazione significano non



considerarla più come una funzione specifica e separata rispetto alla relazione educativa”,<sup>120</sup> anche se ovviamente in questo contesto la relazione educativa vigente non era quella fra un docente e degli allievi ma piuttosto fra educatori e un formatore tutti accomunati dall’essere inclusi nella dimensione della ricerca costitutiva del percorso di ricerca-formazione, nel tentativo di assumere la valutazione a una “funzione pedagogica di regolazione del processo educativo”.<sup>121</sup> Dall’altro lato vi è stata poi la valutazione formale della cooperativa che perseguendo la procedura di rilevazione e controllo della qualità dei processi, ha chiesto agli educatori di valutare il processo compilando una scheda anonima che andasse a vagliare il percorso nei suoi contenuti, negli aspetti organizzativi, negli obiettivi, nella spendibilità pratica, oltre che nella professionalità del relatore, attribuendo un punteggio. Tale procedura assurge la valutazione principalmente alla funzione burocratica di certificazione delle competenze.

Se di per sé la valutazione è un argomento complesso e centrale nella dimensione pedagogica, è forse ancor più complessa la valutazione di un percorso formativo di secondo livello, rivolto agli educatori da parte degli educatori stessi.

Come ci rammenta infatti Rezzara, la natura complessa della valutazione si esprime in particolare in tre grandi ordini di domande che riguardano la sua identità (che cos’è, che cosa contiene, di quali elementi e variabili si compone), la sua ragione d’essere (quali sono le sue funzioni essenziali) e i suoi valori di riferimento (quali criteri guidano le sue scelte).

Valutare e condividere le valutazioni ci ha permesso di mettere l’accento su quella che è “una comunicazione di particolare potenza pragmatica in educazione (...) perché produce effetti rilevanti anche nella motivazione (...) e nella consapevolezza di sé e del proprio processo formativo”.<sup>122</sup>

Un processo formativo e auto-formativo che quando viene rilevato e svelato dall’educatore stesso provoca una sorta di spiazzamento. La sensazione che ho

---

<sup>120</sup> Rezzara A., *Pensare la valutazione. Pratiche valutative scolastiche e riflessione pedagogica*, Mursia, Milano 2000.

<sup>121</sup> Rezzara A., *op. cit.*

<sup>122</sup> Rezzara A., *op. cit.*

avvertito è che tale pratica non fosse un processo usuale negli ambiti formativi abitualmente frequentati dagli educatori. Gli stessi mettevano infatti in mostra una percezione di sé di “discenti passivi” a cui trasmettere soprattutto tecniche, nozioni e strumenti. Tale considerazione viene esplicitata da un’educatrice che dice:

*“La difficoltà che mi ricordo era che non c’era una persona che conduceva, non eravamo noi a seguire e basta e quindi noi ascoltavamo, non era un corso puro di formazione in cui ascoltavi delle nozioni che ti venivano date, ma in realtà eri tu che dovevi partecipare”.*

Scriva un’educatrice a proposito della sua scelta iniziale e delle sue aspettative:

*“Poi alla fine scelgo l’educatore come portatore di desiderio. Inizio questo corso e non conosco nessuno a parte una collega con cui avevo lavorato in un’altra comunità. Poi in realtà mi trovo in questo corso che è totalmente diverso da quello che mi immaginavo. Perché nell’educatore come portatore di desiderio io credevo di riflettere su quali fossero i desideri che potevano portare i bambini, di come affrontare determinate situazioni, come gestire determinate cose, in realtà siamo andati a parlare di quello che era secondo noi il desiderio. Quindi vai a pensare... Ti fai diecimila pensieri sul desiderio che avevo io”.*

Il fatto di attribuire alla formazione un ruolo incentrato su competenze da acquisire (“come affrontare... come gestire”), avvalorava questa ipotesi. Gli educatori trovano spiazzante una dimensione in cui si “parla” attivamente, si parla di “sé”.

Essere in un processo che esplicitamente tenta di tenere insieme la dimensione professionale con quella personale è ciò che agli occhi degli educatori sembra risultare più sorprendente:

*“Le cose che abbiamo fatto stamattina mi hanno spiazzato. Nel senso che leggendo il progetto e immaginando... Avevo proprio l’idea di venire qui quasi ed esclusivamente con il mio lavoro, quindi di interrogarmi proprio sul lavoro educativo. Lo spostamento che c’è*

*stato è stato invece più sulla persona intera. Forse perché io il mio lavoro lo vivo non come una cosa esterna, non so se sia bene un male, però non so, questo spostamento mi interessa addirittura di più. Il fatto di aver riscoperto che è il tutto che mi muove, e che non è solo un pezzettino mi interessa di più. Poi non so, è proprio aria. Il fatto che una formazione in ambito educativo sia così legata sia intimamente a sé che alla vita in generale e al proprio lavoro è aria rispetto a quello che siamo abituati a fare, perché in realtà c'è scollamento che di solito mi sono trovata a fare e il lavoro vero e proprio. Perché nel lavoro vero e proprio c'è la tecnica ma ci sei tutta tu, con una serie di rinculi anche sulla tua vita provata e invece nelle formazioni non c'è mai, non viene mai considerato. Mi sembra una buona misura questa. Una misura un po' difficile. Che parla di te, che parla dell'oggetto in sé... Aria".*

Un altro operatore riporta:

*"Solo che non c'entrava tanto con... Cioè, c'entrava col lavoro, e tutto, ma molto anche col desiderio in generale, per noi, per me. Su cosa uno desidera. E siccome io non avevo mai fatto queste cose alla fine mi piaceva. Sono andato anche agli altri incontri spostando anche delle cose, perché comunque è stata per me una cosa nuova e interessante. Mi divertivo. Facevo delle cose nuove. (...) Beh, ma tutte queste cose mi hanno aiutato a riflettere. Proprio casualmente ho proprio cambiato delle cose della mia vita personale. Quindi non dico che c'entrasse col corso, ma mi ha aiutato a riflettere su quello che mi era successo".*

Altri educatori valutano come positiva invece la dimensione relazionale della ricerca. Un'educatrice racconta:

*"Sicuramente io da questo corso mi sono portata a casa un bagaglio dagli altri, perché quella volta lì si sono dette proprio tante cose belle. E poi mi sono portata a casa il fatto di non essere da sola a cercare qualcosa".*

E ancora:

*“Diciamo per come sono fatta io, il momento di vuoto, il casino e le domande ci sono sempre. Poi però qua c’è stato il confronto. Che è stato importante e che è una parte che ho riportato anche tanto sul lavoro. Dopo il confronto è come se ognuno trova una strada, no? Non si vede tanto, è... gialla, ma è una strada”.*

Fino a dire:

*“Eh... Qui si è parlato di cose che... Di cui generalmente magari si parla solo con qualche amico, così”.*

Emerge un quadro in cui è la dimensione intima, quasi confidenziale, a permettere un confronto sereno e a rendere possibile un dialogo alla pari in cui il punto di vista dell’altro emerge meglio perché non è stressato dall’emergenza della situazione o della sclerotizzazione dei ruoli in cui inevitabilmente si incorre all’interno dei gruppi di lavoro.

Il tratto più ricorrente in tutti gli educatori che ho incontrato è quello di avere la sensazione di essere fagocitati sempre dall’emergenza delle situazioni, tanto da non poter quasi tollerare di starne senza, pur lamentandosi della fatica di essere sempre in prima linea. L’essere in emergenza, sentirsi in emergenza, divenire risolutori delle emergenze ha infatti sicuramente a che fare con gli aspetti narcisistici e seduttivi di questa professione. La sensazione di essere capaci di risolvere le situazioni più impervie regala agli educatori lo statuto di superuomini e superdonne. Statuto che aiuta a reggere l’enorme fatica relazionale e gestionale a cui sono spesso esposti gli operatori del sociale. Uno statuto che non fa sconti e che si porta appresso, come controparte, insieme al logorio delle proprie energie, un vuoto di pensiero che non dà la possibilità di pensare a sé e di pensare ai cambiamenti da cui è attraversato così spesso il sé proprio anche grazie e a causa di queste situazioni emergenziali. Solitamente è un vuoto di pensiero che dà come

unica possibilità e unico sfogo o soluzione il fatto di reagire per lo più in maniera fortemente adrenalina alla vita, fino a che le forze personali tengono.

Qualcuno infatti dice:

*“È terapeutico, lo stavo dicendo a loro prima. Qui mi sembra di avere la possibilità di essere più istintiva... Ma istintiva diversa, sana... però poi allo stesso tempo quando vado via mi porta a riflettere su alcune cose, mi serve. Mi serve, non so come dire. Anche a dover ripensare a come è iniziata”.*

Riporta un altro contributo:

*“Bello, molto bello. La cosa bella in realtà più di tutte è stata proprio incontrare delle persone che non conoscevo e che non avrei mai incontrato che partivano da... Partivamo tutti da un desiderio comune, perché tutti avevamo scelto il lavoro educativo e ci eravamo rimasti, quindi in realtà questa parte in comune ha cementato forte. Con una leggerezza. In quel momento lì eravamo uniti, molto presenti, c’era molto scambio, per cui insomma... Al momento... Mi ha dato più motivazione. Il concetto di terapia che condivido è che è bello avere una stanza in cui puoi fermarti e pensare a tutto. Pensare a te, pensare al lavoro, perché nella quotidianità non riesci. E ti dà la spinta per trovare la motivazione quando vorresti che le cose cambiassero, se vanno in un modo che non vuoi... E mi ricordo che insomma quello che ha rappresentato per me è stato questo. Era la mia palestra, in quei giorni. Un momento di sfogo che mi ha aiutato a realizzare quello che volevo. Pensare di fermarsi un po’ di più ogni tanto e prendersi proprio dei momenti. Quello è importante. E poi le esperienze degli altri. Sono sempre utili. Tanto”.*

Dalla dimensione relazionale fra partecipanti si passa poi a valutare il percorso sulla spendibilità professionale. A questo proposito ci racconta un’educatrice:

*“Io pensavo un’altra cosa rispetto al desiderio nel nostro lavoro. Io lavoro con gli adulti, con le donne, coi grandi, e spesso le prime domande non sono attorno a che cosa desideri nella tua vita e invece potrebbe essere secondo me una domanda iniziale molto*

*interessante. Che progetto esistenziale ti guida? Per tutti mi sembra di aver capito che il desiderio guida, quindi anche per le persone con cui lavoriamo, no?! E quindi piuttosto che chiedere altro... Sarebbe una delle domande prioritarie, e non la facciamo di solito. Interpretiamo molto. Crediamo già di sapere. Chiediamo poco. Poi magari il desiderio si modifica, il loro, il nostro. Ma vale proprio la pena che venga messo sul tavolo e che venga trattato con delicatezza”.*

Sembra che sia per certi versi percepito l'intento di proporre una distanza, una lentezza, un'attenzione e uno sguardo che portano a pensare a se stessi in forma di narrazioni inedite. Uno sguardo che viene trovato interessante, forse perché conduce i partecipanti a distaccarsi da quella che Dallari nomina come l' "ossessione degli obiettivi",<sup>123</sup> che impregna anche molto, anche se in maniera sotterranea, il campo dell'educazione e della valutazione.

Forse è vero. Il desiderio, oltre che tenere insieme l'aspetto progettuale abbraccia anche un aspetto più delicato, fragile, intangibile. Qualcosa che si mette sul tavolo, come un dono. Come l'insolito regalo fattoci da un'educatrice durante l'ultimo incontro:

*“Vi ho portato un regalo, un augurio. E' una striscia di Linus che ci augura di essere vergognosamente felici. Ah, e poi io ho una domanda: ma poi noi, ci rivedremo?”*

Il fatto che la valutazione del percorso formativo si chiuda con la volontà di rivedersi mi fa molto riflettere. Cerco di capire e interpretare cosa intendesse l'educatrice che lo ha proposto. Mi viene in mente che parlando di desiderio e analizzando il percorso che ciascuno di noi ha fatto durante questa esperienza di ricerca (che ha avuto un chiaro connotato auto-formativo) a nascere sia stata la volontà di rivedersi per mostrarsi e raccontarsi, forse diversamente.

---

<sup>123</sup> Dallari M., *op. cit.*

La sua domanda mi sembra possa contenere questa richiesta: “Sarete nuovamente testimoni della possibilità di un’altra me”?

È a partire da ciò che ho avvertito che la ricerca non era affatto conclusa, anzi. Mancava un pezzo. Mancava il fatto di poter vedere la possibilità di un altro sé.

### **3.11.1 Valutazione del percorso di ricerca-formazione: la voce del formatore**

Mi è sembrato dunque che il lavoro su di sé abbia via via interessato i partecipanti che hanno considerato il laboratorio come una stanza di pensiero in cui far entrare anche il proprio essere persone, oltre che educatori. Le affermazioni riportate in fase di valutazione mi hanno fatto intendere che si è trattato di un percorso che ha offerto loro la possibilità di riflettere sul proprio lavoro e sulle proprie scelte professionali in un modo che non era possibile trovare altrove nel programma generale di formazione, non perché non fosse ricco di queste proposte interessanti, tutt’altro, ma perché erano per la maggior parte più sbilanciate a comprendere e ad approcciare l’utenza piuttosto che aiutare gli educatori a comprendere se stessi per capire come l’*Altro* desse la possibilità al proprio nucleo identitario di espandersi, strutturarsi, articolarsi.

Ho mano a mano capito che dietro alla richiesta esplicita di agganciare gli operatori in maniera pressante c’era una ragione: a un interesse recepito da me come reale si accompagnava un atteggiamento di totale disorganizzazione relativo alla presenza degli educatori nel setting, che pareva trascendere la loro volontà di partecipare al percorso. I partecipanti erano quasi sempre in ritardo, avevano spesso - subito prima o subito dopo le ore dedicate al laboratorio - altri appuntamenti che finivano sempre per accavallarsi con lo stesso, per cui alcuni dovevano andare via in anticipo, altri arrivavano dopo, rendendo il lavoro di gruppo in alcuni momenti estremamente complesso e sfilacciato. La cosa, in amministrazione, quando chiedevo se per caso c’erano stati problemi organizzativi, non destava scalpore: “Succede sempre così”, mi dicevano.

Sempre quando?

Mi ha dato da pensare che evidentemente si trattava di una cultura organizzativa che prevedeva pochi momenti “normali”, in cui sfiatare e prendere respiro. Da una parte quindi gli educatori per forza di cose se li ritagliavano (chiacchiere molto prolungate fuori dall’aula della formazione, necessità di lunghe pause), dall’altra parte “ritagliavano” la formazione, togliendole pezzi da dedicare ad altre cose obbligatorie che la cooperativa richiedeva: presenze a supervisioni o riunioni di altro tipo con orari in parte accavallati. Di fatto, come quasi sempre accade nelle organizzazioni che si muovono nel mondo del sociale, vi è un totale sbilanciamento nei confronti dell’ascolto dei bisogni degli utenti - anche se con le ambiguità purtroppo spesso dettate da problemi di budget -, a discapito non tanto delle esigenze, quanto dell’ascolto delle individualità degli uomini e delle donne dell’organizzazione.

La Grande Casa esplicita sul suo sito che, nucleo fondamentale dello stile educativo che la contraddistingue è il fatto di “riconoscere, promuovere, valorizzare l’altro, la sua storia, le sue specificità, le sue diversità, le sue emozioni, coinvolgendolo, in base alle sue possibilità personali, nella progettazione degli interventi che lo riguardano, in una logica pedagogica che opta non per il progettare ‘su’ qualcuno, ma per il progettare ‘con’, insieme”.<sup>124</sup>

E la frase si interrompe. Chi c’è dall’altra parte della parola insieme?

Un uomo o una donna, educatore o educatrice che arriva con la sua storia di vita, il suo portato, le sue idee sull’educazione che sono affrontate sicuramente in molti passaggi (i colloqui di selezione primi fra tutti, le supervisioni), ma su cui vale la pena sempre di tornare e riflettere, di tornare a interrogare il “sogno e il desiderio” del socio lavoratore che coopera, come c’è scritto nel sito. Infatti “ogni cultura organizzativa, indipendentemente dai fini che si prefigge, si compone di una serie di elementi consci ed espliciti come la missione, la struttura gerarchica, le regole e le procedure, i processi produttivi, persino rituali e miti aziendali, ma

---

<sup>124</sup> Dal sito [www.lagrandecasa.it](http://www.lagrandecasa.it).



comprende anche diversi aspetti nascosti, impliciti o non dichiarati, o francamente inconsci, che l'organizzazione considera irrilevanti o per così dire "non sa nulla".<sup>125</sup>

Il socio lavoratore educatore, così come l'educando, cresce, cambia, modifica i suoi punti di vista, la sua percezione dei problemi e della realtà. E se le persone all'interno dell'organizzazione si muovono, crescono, cambiano se stesse e il loro punto di vista, anche l'organizzazione non può fare a meno di comprendere e ascoltare questi cambiamenti. Scrive infatti Perini:

"Qual è l'obiettivo di un'organizzazione, per cui una data organizzazione esiste? La risposta più razionale sarebbe che è formata da persone che si sono riunite e lavorano insieme per un fine condiviso: questo può essere un prodotto dei più vari, un giornale, un componente di automobile, una prestazione sanitaria, un investimento finanziario redditizio, una scoperta scientifica, una nuova tecnologia o qualsiasi altro prodotto o servizio possiamo immaginare.

D'altra parte l'organizzazione - qualunque organizzazione - oltre a perseguire attraverso il lavoro dei suoi membri un obiettivo ed una missione razionali ed espliciti (il suo compito primario) è anche portatrice di finalità e significati impliciti che corrispondono ad altrettanti bisogni emotivi degli individui e della collettività nel suo insieme".<sup>126</sup>

Non si deve dimenticare, come ci ricorda ancora una volta Perini che "per le organizzazioni esistono due livelli, uno visibile e uno nascosto; mentre l'organizzazione manifesta è razionale, coerente, orientata al compito, quella nascosta è irrazionale ed orientata al soddisfacimento dei bisogni emotivi delle persone, quelli primari di identità, appartenenza, sicurezza, ed altri più oscuri e primitivi. (...) Il tessuto dell'organizzazione nascosta è densamente impregnato di

---

<sup>125</sup> Perini M., *L'organizzazione nascosta. Dinamiche inconsce e zona d'ombra nelle moderne organizzazioni*, Franco Angeli, Milano 2007.

<sup>126</sup> Perini M., *op. cit.*

emozioni, molte delle quali si rivelano problematiche o di segno negativo: ansia, rabbia, desiderio, gelosia, tristezza, paura, invidia e rivalità”.<sup>127</sup>

Il mio contributo quindi è stato quello di tentare di esplicitare questo pensiero a un’istituzione che ha a cuore, da quanto ho potuto osservare, il benessere dei suoi soci e una idea specifica del lavorare insieme. La Grande Casa esplicita e realizza egregiamente molte dimensioni del cooperare, è un’organizzazione in cui la denominazione cooperativa sociale ha un senso reale e non è solo una dicitura scelta dalle aziende per impostare un regime fiscale piuttosto che un altro, come, purtroppo, accade molto spesso in altre realtà. Ma l’istanza del cooperare, messa a mio avviso in atto della cooperativa in maniera limpida, può essere maggiormente affrontata con uno sguardo approfondito ai componenti della relazione che si instaura fra le persone e alle loro storie di vita. Come afferma Perini, infatti,

“le relazioni tra le persone e il loro comportamento all’interno di un’organizzazione o di un team di lavoro sono profondamente influenzati da fattori consci e inconsci, che possono rivelarsi determinanti nel condizionare l’operato del manager e dei loro collaboratori, orientare politiche aziendali e decisioni strategiche, favorire od ostacolare i cambiamenti e pertanto contribuire in misura significativa al destino, al successo o viceversa all’insuccesso delle organizzazioni”.<sup>128</sup>

Ma c’è di più. È necessario riflettere anche che compresa nella parola insieme vi è, oltre all’educando, appunto l’educatore e la lettura che ne fa la società di questa figura professionale. Nonostante i cambiamenti repentini che stanno attraversando le società occidentali a causa della crisi economica che li sta attraversando, possiamo ancora dire con Perini che “il tipo di lavoro svolto è un elemento che ci individua a livello personale in modo chiaro e riconoscibile. In effetti una delle prime domande che ci rivolgono quando facciamo una nuova

---

<sup>127</sup> Perini M., *op. cit.*

<sup>128</sup> Perini M., *op. cit.*

conoscenza è proprio quale sia il nostro lavoro". Se ciò è vero per la maggior parte delle professioni, quella di educatore ha ancora del vago. Per la maggior parte dei non addetti ai lavori è una figura professionale che viene assimilata a quella degli insegnanti, o, nei casi problematici, agli insegnanti di sostegno. Se si tratta invece della presa in carico di soggetti vulnerabili adulti, si pensa sempre in primo luogo agli assistenti sociali.

Si tratta quindi di una figura professionale che è percepita come debole e si auto-percepisce spesso altrettanto marginale anche a fronte della retribuzione che percepisce per il suo operato.

Scandagliare questa figura professionale nei mille rivoli, passaggi, nella storia di vita in cui si può strutturare penso che sia un'operazione che la rafforza, che le dà consistenza e che l'aiuta a fare di ciò che apparentemente è dispersione, eterogeneità di percorso, cambiamento repentino, vulnerabilità, un tratto identitario peculiare che diventa distintivo e che può essere quindi esplicitato, raccontato senza vergogne.

D'altra parte, non è stato facile fare un lavoro che voleva smuovere delle corde così profonde con un gruppo di sconosciuti: nonostante si fosse creato subito un buon clima nel setting, ogni tanto avevo l'impressione che le persone volessero gestire alcuni momenti in solitaria, o con un gruppo di persone che si fosse scelto.

Così come non è stato affatto semplice condividere con un gruppo di sconosciuti un'idea di bellezza, attivare in loro un'attenzione al bello che permettesse di sintonizzarsi sul desiderio. E questo perché, come ci spiega Piero Ferrucci, "ognuno di noi si pone davanti alla bellezza in maniera del tutto particolare"<sup>129</sup> e che dalla relazione che abbiamo con la bellezza dipende l'intera struttura della nostra personalità.

---

<sup>129</sup> Ferrucci P., *La bellezza e l'anima. Come l'esperienza del bello cambia la nostra vita*, Mondadori, Milano 2009.

Ho cercato di fare in modo che le proposte, catalogabili come deissi esterne fossero “belle”. Attivando un’attenzione alla bellezza volevo trasmettere agli educatori la necessità di occuparsene, con la presunzione, forse, di volerla risvegliare, assolutamente convinta che senza la bellezza, si muoia. Però non sempre la mia idea del bello accendeva la loro. Oppure a tratti la sensazione era che fosse *troppo*, certe volte sembrava davvero *un troppo inedito* per un’aula formativa, e mi sembrava che la loro percezione fosse più orientata a smaltire la sorpresa che a coglierla lasciandosene trasportare.

Forse in molti momenti sono incappata nella stessa difficoltà che descrive Ferrucci a proposito sulle sue interviste sull’esperienza estetica: “ti sembra di capire qualcosa che non provi o non consideravi? Ti sembra che il bello ti porti una nuova conoscenza? La risposta è immediatamente e invariabilmente sì. Però se poi chiedo di descrivere questa conoscenza, subentrano l’imbarazzo e l’imprecisione, anche nelle persone più articolate e in contatto con il proprio mondo interiore (...) Le risposte sono generiche oppure descrivono emozioni”.<sup>130</sup>

Questa sensazione di genericità, di deriva estetizzante dei loro testi, l’ho avvertita in alcuni momenti molto anch’io.

Era molto difficile trovare la giusta misura del dare, dell’aprire a piccole iniziazioni culturali per smuovere un immaginario e contemporaneamente fare silenzio in modo che fossero solo le loro immagini a parlare. Ho cercato di aggiustare il tiro fino alla fine e non so se sono mai riuscita a essere nella misura giusta.

Al di là della mia sensazione mi sembrava però importante un dato: avevo fra le mani quei testi prodotti e non potevo fare null’altro che leggerli e rileggerli, considerarli come tutto quello che c’era e provare minuziosamente ad ascoltarli, ad ascoltare parola per parola, per cercare di scovare all’interno di essa il suo seme generativo. E quando mi sembrava di averlo trovato, di tenerlo lì e fare silenzio attorno.

---

<sup>130</sup> Ferrucci P., *op. cit.*

## Capitolo IV

Seconda fase della ricerca: dalla narrazione di sé alla narrazione per sé

### 4. Le ragioni di un processo autoformativo

La seconda fase della ricerca, che è consistita nell'incontrare nuovamente gli educatori alcuni mesi dopo il percorso di ricerca-formazione, proporre loro un'intervista narrativa e riformulare poi il racconto di sé prodotto da ciascun intervistato nella scrittura di una fiaba, è inscrivibile nel paradigma epistemologico dell'autoformazione intesa come processo in cui "ogni individuo intenziona e progetta il proprio percorso esistenziale, alla luce dell'elaborazione che fa delle esperienze passate e dei significati che attribuisce alla propria storia".<sup>131</sup> L'uomo, che nella visione heideggeriana si riconosce come soggetto mancante d'essere, si costituisce come soggetto che fa di questa mancanza la condizione per poter essere desiderante e progettuale: l'autoformazione è un processo di revisione attiva in cui l'essere umano, attarverso le sue esperienze, valuta e riconsidera il proprio progetto esistenziale.

Un lavoro sul desiderio è territorio fecondo per il paradigma autoformativo: una persona che è portata a riconsiderare il significato sotteso al proprio sé desiderante, e che prova a raccontarlo dandogli un nome, una collocazione, a situarlo in una storia e in una concatenazione di eventi accetta il rischio di vivere quella sfida che Stefania Ulivieri Stiozzi colloca sul "crinale di angoscia e speranza"<sup>132</sup>: l'essere umano è conscio del vuoto dato dalla condizione di una vita ontologicamente incompleta e perciò prova angoscia e insoddisfazione rispetto a se stesso; contemporaneamente è portato a non abbattersi e ad esprimere il proprio sé progettuale che aspira a quella pienezza. La persona che intraprende un

---

<sup>131</sup> Ulivieri Stiozzi S., *Pensarsi padri. Narrazioni nel corso del tempo*, Guerini Scientifica, Milano 2008.

<sup>132</sup> Ulivieri Stiozzi S., *op. cit.*

percorso autoformativo recide infatti “i ponti con forme di vita e di identità in cui non si identifica più, senza averne trovate altre più prossime alla progettualità del vivere presente”.<sup>133</sup>

Per un gruppo di educatori, essere disponibili a lavorare sul proprio desiderio, ha significato per forza di cose essere disposti ad autoformarsi, a rileggere la propria storia sotto nuove lenti che regalavano la necessità di affrontare l’espressione di nuove parti di sé. In gran parte del materiale prodotto durante il laboratorio e nelle interviste, la tensione degli educatori era manifestata nel tentativo di provare a illuminare il presente e la propria identità professionale di luce nuova.

Attraversare il tema del desiderio, abitarlo con le proprie narrazioni, ha avuto un valore autoformativo proprio per il fatto che è il desiderio per costituzione il protagonista assoluto dei momenti di transizione esistenziale, in cui si avverte la mancanza di qualcosa e si è ancora forse incapaci di progettare la strada per il suo soddisfacimento.

Chinarsi quindi sui testi narrati, prendersi cura di questi testi e, in ultima istanza, ascoltarli riformulati, crediamo abbia dato la possibilità agli educatori protagonisti di questo processo di rivedere e rivedersi attraversando un processo autenticamente formativo.<sup>134</sup>

Occorre infatti prendere atto della “saturazione” formativa che sperimenta la maggior parte degli operatori dei servizi, in cui spesso la formazione da esterna è diventata interna ed è gestita dal proprio personale, dando esiti controversi. Da un lato è una strategia attenta a valorizzare le risorse che già esistono all’interno della struttura aziendale: nel caso delle cooperative, permette ai soci lavoratori di avanzare nella loro carriera, passando da essere operatori di primo livello ad operatori di secondo livello e di trasmettere le competenze maturate ai colleghi più inesperti; si tratta di un metodo che è sicuramente per molti versi salutare, in quanto racconta di un’organizzazione del lavoro volta a premiare il merito e le

---

<sup>133</sup> Ulivieri Stiozzi S., *op. cit.*

<sup>134</sup> Sul rapporto tra narrazione e riflessione pedagogica non si può non rimandare al fondamentale testo di D. Demetrio *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.

competenze di chi lavora con dedizione e profitto, oltre ad avere come esito il fatto di ridurre ampiamente i budget da impiegare altrimenti con la formazione esterna. Dall'altro lato è evidente e incombente il rischio che da formazione si trasformi in un passaggio di esperienze, metodi, nozioni e strategie del tutto autoreferenziale, volto a consolidare l'identità dell'azienda e della sua *mission* (o progetto pedagogico) portando i suoi membri ad appartenere sempre di più alla stessa, piuttosto che ascoltare le differenze di cui è composta, attraverso le storie individuali e professionali dei suoi lavoratori. È perciò sempre consigliabile progettare ed erogare una formazione che sia anche eterodiretta. È stato notato nel capitolo precedente come gli stessi operatori associno la parola formazione a un passaggio di nozioni, strumenti e metodi che portano l'operatore a fare suo e a conoscere più approfonditamente l'identità della cooperativa in cui lavora, a discapito, però della considerazione e della strutturazione della propria identità personale e professionale.

Gli educatori hanno messo in luce le resistenze e il disinteresse per un tipo di formazione informativa, razionalistica, che trascura le emozioni e il coinvolgimento diretto dell'educando. Come se ogni tanto ci si dimenticasse che nella formazione vi è una parte che è deputata totalmente all'educando: la sua partecipazione, la disponibilità al coinvolgimento, l'attitudine a cercare e prendere tracce vitali che lo portino a fare nuove considerazioni di sé.

D'altro canto, la formazione ha senso solo se c'è una *domanda formativa*, quindi una *libera adesione* alla proposta, innescando l'*autoformazione*, e suscitando, quindi, l'*adulità*<sup>135</sup> della persona. Una tale maturità si esprime nell'assunzione consapevole e responsabile della propria vita reale, sapendo integrare successi e fallimenti nel rinnovamento quotidiano delle scelte di fondo che hanno animato il proprio percorso esistenziale. In questo senso la pratica narrativa che attinge direttamente al vissuto esperienziale ed emotivo dell'educando e, nel nostro caso,

---

<sup>135</sup> Si veda a proposito Demetrio D., *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma 2003.

dei co-partecipanti alla ricerca, tenta di promuovere invece un'attitudine attiva che conduce l'educando stesso ad autoformarsi, ripunteggiando la propria esperienza alla luce del racconto di sé fatto.

#### **4.1 Raccontarsi: le interviste**

Incontro gli educatori che hanno partecipato alla ricerca-formazione circa sei mesi dopo la fine della stessa, per proporre loro un'intervista individuale. L'intervista ha lo scopo principale di permettere agli educatori di re-immersersi e di ricordare l'esperienza vissuta, riposizionandosi rispetto a quanto precedentemente esperito, al fine di far emergere nuove considerazioni e nuovi posizionamenti dopo un certo periodo di tempo.

Per fare questo propongo come prima cosa a ciascun intervistato di leggere il "suo" materiale prodotto durante la ricerca: vale a dire tutte le frasi e i testi da lui scritti nel laboratorio, montati in fila uno all'altro, così da avere sotto gli occhi una sorta di proprio monologo interiore, di flusso di coscienza in cui potersi reimmergere e da cui poter ripartire.

Questa seconda fase non era stata preventivata; inizialmente credevo di concludere la ricerca sul campo con il laboratorio. Nel corso del tempo, analizzando i materiali attraverso le lenti sopra descritte, è maturata la necessità di approfondire alcuni aspetti. Mi sono infatti accorta che il desiderio veniva esplicitato soprattutto nella sua accezione identitaria, raccontandoci diverse possibilità di essere educatori, tutti accomunati da essere persone e professionisti che esplicitano la propria natura vulnerabile.

Le interviste mi permettevano quindi di compiere alcuni passaggi importanti per fare della ricerca un atto più compiuto:



- scoprire se, dopo un periodo di tempo, i partecipanti attribuissero al lavoro significati ulteriori; se il laboratorio avesse lasciato dei segni riconoscibili; se sì, quali;
- non abbandonare il registro utilizzato durante il laboratorio e la cornice estetica entro cui era stato iscritto, ma anzi approfondirlo insieme a ciascun educatore, e provare con delicatezza a fare in modo che anche lui si esprimesse con un linguaggio metaforico. Ciò mi avrebbe permesso di affrontare l'ultima fase della ricerca che poi esplicheremo: la conclusione del circolo pedagogico innescato fra me e gli educatori durante tutta la ricerca e il racconto della ricerca stessa all'istituzione.

Il fatto che le interviste non fossero state inizialmente preventivate e la richiesta a ciascuno di un ulteriore approfondimento ha spaccato il piccolo gruppo in due parti: quattro persone si sono mostrate molto vogliose e disponibili nell'affrontare un nuovo step, mentre due persone, additando l'impossibilità a incontrarci al momento emergenziale vissuto sul luogo di lavoro (nuovi inserimenti di utenti, relazioni da scrivere, decisioni repentine da prendere in equipe... un tema, quello dell'emergenzialità, a mio avviso eternamente ricorrente in questa cooperativa) si sono più volte negate.

Mi è dispiaciuto molto non avere il loro contributo, oltre ad essermi preoccupata di non averlo al fine della ricerca; ma non ho potuto far altro che prendere atto della loro posizione e leggerla come parte del processo stesso di ricerca. Forse era fisiologico che fossero portate ad approfondire un tema e a carburare un rapporto le persone che lo avevano maggiormente vissuto e assunto su di sé durante il laboratorio. Un percorso formativo, così come un colloquio teso a un'intervista, sono sempre, prima di tutto, un incontro fra persone, fra mondi che si annusano, si esplorano, si osservano. Ma perché l'incontro sia fecondo è necessario che i due mondi siano interessanti, uno per l'altro. Evidentemente nel caso di questi due partecipanti, l'interesse si era esaurito nel percorso formativo.

Del resto, è vero che per la riuscita di una buona intervista, come ricorda Atkinson, bisogna appuntare l'attenzione su una persona che "vi intriga, vi ispira, vi affascina o vi lascia perplessi (...) Basate la vostra scelta essenzialmente sul fatto che l'intervistando abbia a che fare con qualche parte della vostra vita",<sup>136</sup> ci ricorda l'autore.

Quindi forse è stato normale che dopo che ci siamo conosciuti, con alcune persone reciprocamente ci scegliessimo e con altre rimanessimo a un livello di incontro più superficiale.

Ho scelto di fare delle *interviste narrative*, ovvero sia la richiesta era che le risposte dell'intervistato fossero "formulate come un racconto", cioè che assumessero la forma di storie. L'intervistato partendo da quanto aveva detto e scritto durante il laboratorio, ampliava i temi che istintivamente gli stavano più a cuore, finendo quasi sempre nel riportare casi particolari, esperienze vissute, storie trascorse e attuali.

Il fatto che io fossi una persona a loro conosciuta, che avessimo avuto del tempo per entrare in confidenza, il fatto che il tema in oggetto fosse stato già ampiamente esplicitato, ha permesso a ciascuno degli intervistati di posizionarsi agilmente all'interno del discorso che stavano facendo. L'intervista è stata l'occasione di esprimere le tante cose venute in mente durante il tempo trascorso dalla fine del laboratorio.

Gli educatori che hanno affrontato l'intervista hanno colto quel momento per raccontare in maniera diretta i continui e macroscopici cambiamenti vissuti nel lavoro e nella vita professionale. "Quando raccontiamo una storia incrementiamo la conoscenza di noi stessi, in quanto scopriamo significati profondi della nostra vita: raccontare è riappropriarsi dell'esperienza vissuta e in qualche caso, perduta".<sup>137</sup> E quindi, era cambiato qualcosa da quando ci eravamo visti nel laboratorio?

---

<sup>136</sup> Atkinson R., *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002.

<sup>137</sup> Atkinson R., *op. cit.*

Casualmente molto, o quasi tutto.

Nell'arco di quei sei mesi una persona aveva dato le dimissioni e cambiato posto di lavoro, scegliendo di non lavorare più in comunità ma in un centro di aggregazione giovanile, facendo delle scelte che andassero maggiormente incontro alle sue esigenze personali e alla volontà di avere più spazio per sé.

Una persona ha messo l'accento non soltanto sulla sua vita professionale ma sui cambiamenti vissuti nella sua vita privata, raccontando di avere una nuova relazione d'amore che ha portato molti cambiamenti nella sua vita.

Un'altra persona ha approfondito la volontà di assumere verticalmente la portata di questo lavoro, esplicitando la sua volontà di trovare un'appartenenza piena in quello che fa.

L'ultima persona che ho intervistato si è soffermata molto sulla descrizione dei casi: quelli presentati durante il laboratorio erano già molto lontani, casi se non dimenticati, "passati". Una ragazzina era dispersa, un bambino non era più seguito per un drastico taglio delle ore, altri due erano nuovi incontri che mettevano nuovamente a dura prova. Tutti, indistintamente, hanno provato stupore nel rileggersi.

#### **4.2 I passaggi chiave delle interviste: la metodologia utilizzata**

Le persone sono state informate dello scopo per cui venivano intervistate. Nel momento in cui ho scelto di incontrarle avevo infatti già pianificato come voler raccontare il progetto di ricerca all'istituzione e che tipo di passaggi mi sarebbero serviti per farlo.

Le interviste sono state registrate e, in seguito, sbobinate. La lettura testuale che ne ho fatto è stata rivolta essenzialmente alla costruzione delle fiabe. Ho quindi enucleato ed evidenziato le metafore scelte dai partecipanti, i verbi ricorrenti, le espressioni che ritornavano.

Ad ognuno avevo chiesto poi di pensare ad un oggetto rappresentativo del percorso che avavamo fatto insieme o con cui si identificavano come educatori. Le fiabe che ho scritto hanno per la maggior parte come protagonista l'oggetto scelto dall'intervistato. Quando non è così, l'oggetto ritorna comunque nella storia.

Ai partecipanti avevo chiesto inoltre di portare durante l'intervista qualche fotografia che li rappresentasse e una o più canzoni. Le fotografie hanno avuto il ruolo di stimolare certi ricordi, di essere ulteriori ancoraggi per il racconto di sé. Le canzoni non sono state ascoltate durante l'intervista: mi sono servite per sintonizzarmi sulla loro musica nel momento in cui ho scritto le storie.

Ogni storia è stata composta ascoltando la canzone scelta dall'educatore a loup, nel tentativo di farmi attraversare il più possibile dai quei significati o dall'atmosfera evocata dalle note.

Ho scelto come setting la stessa aula in cui avevamo vissuto la ricerca formazione, per fare in modo che gli intervistati fossero facilitati a ripercorrere l'esperienza precedente e a confrontarsi con essa non solo tramite il materiale cartaceo presentatogli ma anche grazie al luogo. A fine intervista, all'educatore intervistato ho proposto di scegliere alcune delle carte raffiguranti gli archetipi delle fiabe delineati da Propp ne la *Morfologia della fiaba* e illustrati da Mauro De Luca nel gioco *L'Inventafavole* e di raccontare, facendosi ispirare proprio dalle immagini estratte, la propria vicenda di educatori. Ciò ha permesso al narratore di dare più senso al suo racconto, di trovare nella narrazione un significato più profondo. L'intervistato era quindi il narratore della vicenda, mentre io, in qualità di intervistartrice, fungevo da guida o da facilitatrice del processo. Questo è avvenuto soprattutto quando siamo passati da un codice narrativo quotidiano a un codice più metaforico.

In questa fase dell'intervista il discorso è stato talvolta frammentato, composto più da associazioni libere che da una vera e propria narrazione, ma ne è emerso un tessuto narrativo ricco di immagini e di spunti che mi ha permesso di elaborarlo per costruire una fiaba che contenesse in tutto o in parte quegli elementi.

### 4.3 Dalle interviste alle fiabe

Oltre che per raccontare all'istituzione la ricerca, il motivo che mi ha spinto a scrivere le fiabe è stato quello di chiedermi profondamente se c'era un modo in cui potevo aiutare la persona a leggere il suo desiderio e a restituirle la lettura del desiderio che aveva offerto a me durante l'intervista e a me e al gruppo durante il percorso formativo. Ciò significava, per me, provare a offrire ai partecipanti una visione seppur parziale, significativa, del loro essere educatori.

Una visione che abitasse la dimensione dello stupore, proprio per favorire quel processo di autoformazione di cui abbiamo parlato. La scelta di trasformare i loro racconti in una chiave creativa mi sembrava che permettesse di far ascoltare a loro e contemporaneamente a me e ai possibili lettori la propria identità di educatori e di approfondirla, di mutarla, di prenderne le distanze, di aderirvi e riconoscerla.

Come ricorda Atkinson se "accostarsi alla narrazione autobiografica di un'altra persona è un po' come entrare in una relazione di *mentoring*",<sup>138</sup> rinarrarla lo è farlo maggiormente. Non si è trattato infatti soltanto di tradurre in chiave fiabesca ciò che gli educatori mi avevano raccontato, ma di far dialogare la loro vicenda umana con la mia. Perché le fiabe fossero significative, dovevo fare delle scelte su cosa scrivere e cosa raccontare di quanto avevo visto e ascoltato. Mi sono chiesta perciò cosa significassero per me queste vicende umane nella prospettiva della mia esperienza di vita. Del resto, come ci ricorda Demetrio, "scrivendo riscopriamo il plurale, il tu e il noi. Ci sporgiamo sul mondo, l'interrogiamo per comprendere come si sia incistato in noi, che cosa ci chieda ancora: scrivere è sorgente inesauribile di indagini autoanalitiche alla ricerca di domande da porre agli uomini, a dio, agli altri".<sup>139</sup>

Protagonisti delle fiabe sono infatti gli educatori sotto le mentite spoglie di oggetti.

---

<sup>138</sup> Atkinson R., *op. cit.*

<sup>139</sup> Demetrio D., *Perché amiamo scrivere. Filosofia e miti di una passione*, Raffaello Cortina, Milano 2011.

Alla base di questa scelta, c'è, ovviamente, una motivazione. Hanno partecipato al progetto educatori che lavorano in servizi diversi della cooperativa. Volevo trovare un denominatore comune, anche per poter raccontare all'istituzione il processo in maniera più fruibile. Ho scelto di metaforizzarli in oggetti di uso più o meno quotidiano o che possono essere presenti in servizi abitati per lo più da ospiti adulti e bambini.

Si tratta di oggetti che hanno la caratteristica di essere "transitori" e "trasformabili", caratteristiche che gli educatori hanno sentito peculiari rispetto all'identificazione della propria professione.

Ma il fatto di raccontare di oggetti che hanno una durata transitoria è stata anche per affermare la consapevolezza che un lavoro come questo, così come dovrebbe essere per quelli propriamente autobiografici non ha, e non può avere, la pretesa di fermare la vita. Se così fosse, infatti, "perderebbe la sua caratteristica di formatività"<sup>140</sup> per diventare un omaggio a un ego narcisistico. Si tenta quindi con la scrittura delle fiabe di approssimarsi a una trama che ricalchi in parte quella della vita dell'educatore "il cui senso è sempre e solo intravisto e sempre e solo in grado di mutare".<sup>141</sup>

Scegliendo di utilizzare la fiaba per traghettare i pensieri e le interviste fatte agli operatori, attingo al racconto di Merril e West su Clough che sceglie di dare vita a un personaggio fittizio per "provocare il sé del lettore". Infatti ci hanno insegnato che la verità e la finzione giocano su piani opposti, mentre "la buona invenzione crea diversi tipi di verità narrativa, parla alla nostra confusione, al disordine, al conflitto, alla rabbia, al risentimento, alla sorpresa, alla resilienza che tutti noi sperimentiamo".<sup>142</sup>

---

<sup>140</sup> Olivieri Stiozzi S., *Pensarsi padri. Narrazioni nel corso del tempo*, Guerini Scientifica, Milano 2008.

<sup>141</sup> Olivieri Stiozzi S., *op. cit.*

<sup>142</sup> Merril B., West L., *Metodi biografici per la ricerca sociale*, Apogeo, Milano 2012.

#### 4.4 Dentro la fiaba: desiderio e linguaggio metaforico

Abbiamo visto come un processo autoformativo, procede per l'essere umano, sul crinale che si disegna fra l'angoscia e la speranza, tanto più se innescato da un percorso che ha come oggetto di ricerca il desiderio.

Intraprendere questo percorso vuol dire, anche e soprattutto, addentrarsi non solo emotivamente ma anche con le parole in quella che è la dimensione del rischio.

La scelta di un linguaggio pensato ad hoc per attraversare un tema come questo è, quindi, fondamentale. Non tanto perché si inseguano parole ricercate, difficili, belle. Quanto perché interrogarsi sul desiderio obbliga a sostare in un vuoto e in una solitudine in cui il parlato comune e diffuso gira a vuoto, non ha consistenza. Un vuoto e una solitudine che rimandano a un silenzio necessario perché possa scaturirne una parola non logora. Viene così messa in crisi, per un attimo o definitivamente, la figura dell'educatore quale "esperto" che satura di risposte preconfezionate le domande formative per dare posto a una figura di educatore che si misura con un suo proprio linguaggio che si costruisce solo attraversando quella dimensione di non sapere in cui educatore ed educando possono incappare (ed è bene che lo facciano) in alcuni momenti della loro relazione.

Chi fa educazione non dovrebbe forse allora padroneggiare una lingua precostituita, ma *far parola*, fare in modo che il suo detto sia complementare a quella continua ginnastica emotiva che il rapporto con l'educando pone.

Se così non succede il rischio è che l'educatore sia condizionato dal suo stesso dire e che questo porti a un livello di comunicazione con l'educando asfittico o tutto giocato sulla dinamica del potere, in cui una lingua forte e accreditata (molto specialistica ad esempio) non lascia spazio alla soggettività di parlare attraverso le sue corde, di esporre effettivamente qual è il proprio sguardo educativo. Non permette di essere veramente disponibili ad accogliere l'accadimento educativo. Scrivono Fonzi e Negro Sancipriano: "le convenzioni linguistiche sono convenzioni di pensiero in cui la soggettività viene sacrificata al feticcio del conformismo.

Liberarsi da queste convenzioni significa riscoprire una modalità creativa di approccio col mondo, una nuova capacità di vedere o di essere consapevoli che ognuno di noi deve recuperare”.<sup>143</sup>

La seconda fase di questa ricerca assume, con la scrittura delle fiabe, un linguaggio metaforico in quanto si crede anche che esso possa avere una potenzialità espressiva tale da innescare la capacità di aprire nuove strade verso l’ignoto, di avere la forza “magica” di creare nuove esperienze e di vedersi da un altro punto di vista, alimentando il processo auto formativo esplicitato fin qui.

La parola metaforica è formalmente simile al desiderio per la sua sostanzialità non statica e non oggettiva.

Ma la metafora, proprio per il fatto che è la mediazione tra l’individuo e la realtà esterna, tra lo spazio dell’io e lo spazio dell’altro, rimanda anche a un desiderio incarnato, un desiderio “lavorato” e “governato”, per dirla insieme ad Ulivieri Stiozzi e Natoli, un desiderio non solamente urlato come proiezione impossibile a un cielo irraggiungibile che ci sovrasta, ma un desiderio che contrattiamo nel nostro interno e nello spazio relazionale della relazione educativa, un desiderio che si dice proprio perché, incontrandosi o talvolta scontrandosi con l’alterità e la realtà, ha fatto i conti con la propria vulnerabilità e riesce a farsi strada nella realtà con una proposta integrata e creativa che tenga conto e della realtà e dei soggetti che la abitano. La metafora ha proprio la funzione di esteriorizzare l’interiorità rendendola comunicabile.

L’uso metaforico non può avvenire per una scelta stilistica di fondo. L’uso metaforico è il risultato di un processo, in cui i soggetti coinvolti hanno attraversato il non sapere, si sono ritirati nella propria solitudine, hanno fatto i conti con il proprio smarrimento e sono pronti a riaffrontare la realtà in una

---

<sup>143</sup> Fonzi A., Negro Sancipriano E., *La magia nelle parole: alla riscoperta della metafora*, Einaudi, Torino 1975.



relazione creativa con sé e la realtà stessa. “La metafora presuppone una perdita di presenza e consiste nel ritrovamento di una nuova presenza”.<sup>144</sup>

Nella metafora, ci ricorda anche Natoli, “avviene un effetto di sovrapposizione di un termine su di un altro o di un concetto su di un altro concetto in modo da ottenere una deformazione della visione e perciò la visione di un nuovo e inedito oggetto”.<sup>145</sup>

Utilizzando il linguaggio metaforico della fiaba si utilizza il come se, e quindi di conseguenza è come se si sollevasse il soggetto dall’idea schiacciante dell’essere o non essere, ridando possibilità e nuova veste al desiderio stesso.

In questo modo il linguaggio non è più fisso, immobile, duro, alto, ma è un linguaggio festoso. Ed è festoso, quando, dice Ricoeur, “si sprigiona la polisemia delle nostre parole e quando la struttura di un discorso permette a molteplici dimensioni di senso di realizzarsi insieme”.<sup>146</sup> Il desiderio può essere nominato se, e solo se, il fatto stesso di nominarlo non inchioda e appiattisce il nostro vissuto, ma si costituisce come spazio e tensione per il nostro impegno esistenziale, sempre modulabile e modellabile.

Abitare il desiderio vuol dire stare nella dialettica tra immaginazione e realtà, tra potenza e atto. La fiaba dal canto suo abita questa dialettica, cercando di rappresentare, in modo fantastico e realistico al tempo stesso, le fondamentali pulsioni che muovono l’agire umano. “La fiaba ci insegna a coltivare il desiderio per superare gli ostacoli ed è anche grazie a questa peculiarità di muovere dai desideri più profondi e più veri che essa può rimanere attuale”.<sup>147</sup>

---

<sup>144</sup> Fonzi A., Negro Sancipriano E., *op. cit.*

<sup>145</sup> Natoli S., *L’incessante meraviglia. Filosofia, espressione, verità*, Lanfranchi, Milano 1993.

<sup>146</sup> Ricoeur P., *Il conflitto delle interpretazioni*, Jaca Book, Milano, 1972.

<sup>147</sup> Cambi F., Landi S., Rossi G. (a cura di), *La magia nella fiaba. Itinerari e riflessioni*, Armando Editore, Roma 2010.

#### 4.5 Le implicazioni educative della metafora

Che implicazioni ha la metafora nella comunicazione educativa? Quali, nella relazione educativa che si instaura fra educatore ed educando?

Per ragionare su queste domande partiamo dalla constatazione che fanno Fonzi e Negro Sancipriano sull'uso linguistico della metafora; dicono infatti che "per poter creare un nuovo significato dell'oggetto devo innanzitutto rifiutare l'oggetto e tale rifiuto genera un momento di vuoto in cui le abituali categorie interpretative non sono valide e in cui mancano nuove categorie. Ma tale perdita di presenza, l'ansia che essa genera, rappresentano la base per una ricerca intenzionale di nuove presenze".<sup>148</sup>

Si deduce che solo quando si riesce a nominare il proprio desiderio con un linguaggio metaforico, o meglio, un linguaggio che si è spogliato da una denominazione dura di concetti che non comprendono l'agire del soggetto, si è nel desiderio, si è quindi in quello spazio solitario in cui si dà vita a una nuova possibilità e concezione di sé, in cui si è lasciato qualcosa e ci si dà la possibilità di incontrare ed essere qualcos'altro; si è, in definitiva, connessi al nucleo più profondo di se stessi e della realtà.

La metafora permette ai protagonisti della relazione educativa di rapportarsi simultaneamente a quanto sta accadendo materialmente e a quanto accade sul fronte interno, soggettivo ed emotivo della relazione. È quindi nella metafora che c'è "il mantenimento della soggettività, della forza, della gravidanza dei propri sentimenti".<sup>149</sup> Tuttavia è importante sottolineare che la dimensione metaforica non è una dimensione solipsistica. Chiama anzi a una conciliazione equilibrata tra immagine e concettualizzazione, tra interno ed esterno, tra soggettivo ed oggettivo e permette uno spazio comunicativo in cui i protagonisti della relazione educativa siano entrambi presenti, ciascuno con il proprio sguardo e una propria

---

<sup>148</sup> Fonzi A., Negro Sancipriano E., *op. cit.*

<sup>149</sup> Fonzi A., Negro Sancipriano E., *op. cit.*

interpretazione della realtà che viene svelata, con levità, in maniera morbida, non fissa, così da permettere un respiro comune.

#### **4.6 Le potenzialità formative della fiaba**

L'utilizzo della fiaba con il suo linguaggio metaforico mi permette di tentare una nuova connessione. Le fiabe infatti, che provengono dal mondo arcaico, "possono essere utilizzate per raccontare di noi, possono essere smontate e ricostruite come un meccano, possiamo giocarci per inventare nuove storie; la fiaba è sempre aperta al possibile".<sup>150</sup>

Attraverso la fiaba, il narratore conduce chi ascolta e chi legge verso mondi inauditi; la fiaba permette di indagare la realtà da punti di vista diversi, proprio perché le fiabe sono aperte al possibile e mettono in crisi i destini imposti.

Lo spazio della fiaba, con il suo portato metaforico, è quindi attinente allo spazio del desiderio, in quanto "apre a un mondo altro, sconosciuto, misterioso, fantastico, attraverso un percorso 'problematico' in cui ci si smarrisce, ci si perde, per poi ritrovarsi dopo aver superato numerosi ostacoli che impongono un cambiamento, una riflessione su noi stessi e sulla nostra esistenza".<sup>151</sup>

Quello che ho utilizzato è il procedere che Heidegger descrive come un "passo nel bosco, un sentiero che si inoltra e scompare".<sup>152</sup> Un sentiero che porta con sé il rischio di errare, procedendo in un terreno impervio.

Ma il sentiero interrotto è anche quello di molti protagonisti delle fiabe che si lasciano alle spalle una dimora rassicurante per camminare in un territorio dissestato che sarà però fondamentale per realizzare appieno la propria avventura umana, o quantomeno una avventura umana che lasci il segno, che incida, che

---

<sup>150</sup> Barsotti S., *E cammina, cammina, cammina... Fiaba, viaggio e metafora formativa*, Edizioni Ets, Pisa 2004.

<sup>151</sup> Barsotti S., *op. cit.*

<sup>152</sup> Heidegger M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1970.

inneschi un profondo cambiamento, una trasformazione, un moto a divenire se stessi.

Un percorso in cui alcuni educatori riflettono sul desiderio è un percorso in un territorio per forza di cose inesplorato che porta al bosco, alla radura<sup>153</sup> dell'educazione in cui forse è possibile un nuovo dire.

Abbiamo molte volte detto che parlare della potenzialità in cui può fiorire il nostro essere non è sempre un discorso facile. Molte volte può essere frustrante, carico di confusione, nebuloso.

Il motivo di scrivere fiabe nasce anche proprio da questo. Le fiabe, che sono costituzionalmente ricche di magia, insegnano a non arrendersi, ad essere attivi. Mi piace pensare a protagonisti dell'educazione come eroi, non vincenti, ma vincitori. Persone che sono riuscite ad arrivare fino alle soglie del caos ma non si sono lasciate sopraffare dalla disperazione, e si sono impegnate nel tentare di diventare padroni della propria visione del mondo per poi metterla nuovamente in discussione, in un continuo processo di rinnovamento.

Inoltre il nesso fra desiderio e fiaba non è soltanto mentale, ma proprio costitutivo della struttura della fiaba in sé. Nelle fiabe l'uomo e la donna protagonisti si realizzano scegliendo se stessi. La medesima azione è quella che ci porta a fare il desiderio, in tutte le sue scelte di cose e circostanze. Nelle decisioni della sua libertà egli determina la sua individualità.

Come pedagoga e formatrice di questo progetto di ricerca-formazione ho scelto di scrivere le fiabe perché ho visto in esse la possibilità metaforica attraverso cui sovvertire l'ordine di una visione di sé codificata per renderla appunto metamorfica; e inoltre come già esplicitato per fare in modo che il desiderio in quanto oggetto della ricerca non fosse appunto tematizzato e reso immobile, ma potesse continuare a fluire, trasformato, nelle menti e nei cuori dei partecipanti in primis e nell'istituzione, poi.

---

<sup>153</sup> Per il concetto di *radura* in educazione si veda R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Bari 2000.

Scrivere quattro fiabe che raccontano come si è strutturato il desiderio di educare, con le sue luci e le sue ombre è stato un gioco che voleva suggerire agli educatori coinvolti e agli educatori spettatori, la possibilità di vedere la propria vita come una piccola storia romanzata, in cui l'ansia di risalire alle cause è forse placata perché proprio come in una fiaba tutto è nella dimensione di una mobilità leggera, effimera, ludica seppur pregnante. Raccontare il desiderio secondo una prospettiva fiabesca ci dà la possibilità di acquietarne la fame indagatoria, di alleggerirlo dal suo *perché* che rimanda a una non realizzazione talvolta pressante e ansiogena. Sentimenti assolutamente connaturati a quell'accezione del desiderio come forza vitale grande e inquieta che ci sospinge e ci strugge, ci fa sentire estremamente piccoli e immensamente grandi, ci fa dire di volere saltare nel tutto rocambolesco a piedi uniti, sempre. Ci fa esultare, quando ci sembra di aver afferrato la possibilità di dire, di pronunciare il nostro essere qui. Ma poi il desiderio ancora una volta fugge e ci stravolge, sta nella carne per un po' per poi tornare nel cielo. Sta a noi recepirne le tracce: stare nella bellezza, scorgere la bellezza minuta ci rinforza le braccia per un nuovo lancio di fionda.

## Capitolo V

I testi

C'era una volta  
in una casa grande,  
anzi grandissima

## ***Prologo***

C'era una volta una Casa Grande, anzi grandissima.

Era grande perché dentro ci lavoravano lei, lui, lei, anche lei, sì lei, lui, lei, lei...

Ma all'occorrenza si allargava per farci andare ad abitare anche lui, lei, lui e sì, loro, loro.

Tutti dentro.

Tutto dentro: oggetti personali, tazzine di caffè, risa, vestiti, coccole, grida, pentole, libri, pianti, piante, cibi, scarpe, parole, giocattoli e storie.

Molte, moltissime storie.

La Grande Casa era soprattutto un enorme contenitore di storie.

Le storie degli ospiti, di cui erano a conoscenza gli operatori, i Responsabili d'Area, i tribunali, gli assistenti sociali, gli psicologi e i pedagogisti, i faldoni e ogni tanto anche... i muri.

E le storie degli educatori.

Di cui erano a conoscenza gli amici, i colleghi, i colleghi amici. Erano storie di tutto punto... Solo un po' più invisibili. Perché gli educatori si sa, sono trasformisti e si mimetizzano alla perfezione.

E quindi sì, c'erano una volta tazzine di caffè, vestiti, libri, pentole, cibi, scarpe, giochi... Ma erano davvero solo oggetti?

C'erano una volta...

**C'era una volta  
Elisa**



# C'era una volta

“ un pezzo di legno!” diranno i miei lettori, piccoli e grandi. Qualcuno aggiungerà “Pinocchio? Ma che c’entra a questo punto?” No, ragazzi, avete sbagliato.

C’era una volta un pezzo di pongo; si chiamava Elisa.

Il nome femminile non vi porti fuori strada. A prima vista era proprio un pezzo di pongo, come tutti gli altri. Certo, siamo in una fiaba. E se un ceppo di legno può diventare un bambino, la vostra fantasia non faticerà a immaginare in quante cose può mutare un pezzo di pongo.

Elisa, quanto a trasformazioni, era per natura davvero portata.

Tutto era iniziato con la solita domanda che i grandi rivolgono ai bambini quando sono gelosi del loro mondo ancora sfumato. Ti chiedono “Cosa vuoi fare da grande?” e tu con le spalle al muro ti senti di dover dire qualcosa di assoluto e verissimo, in cui credere fino in fondo... Almeno per i successivi cinque minuti. Elisa non ricorda chi glielo avesse chiesto all’epoca. Forse erano stati proprio mamma Pongo e papà Pongo, una sera in cui erano già tutti in pigiama.

“Voglio diventare una stella. Di quelle che brillano talmente forte da far nuotare i pesci a pancia in su. Non una stella qualsiasi, intendo. Una stella con cinque punte acuminate, come quelle che ci sono nei disegni dei bambini o sotto le soles dei sognatori. Una stella che risalti anche nei cieli sopra a dove viviamo noi, illuminati dalle insegne dei centri commerciali. Una stella. Una bellissima e ribelle stella di pongo”.

Poi era cresciuta e il momento di trasformarsi in qualcosa di serio e se non definitivo, definito, era arrivato.

Mamma Pongo le aveva detto: “Sicura? Davvero vuoi andare in quella scuola là, lontana?”

Ed Elisa, firmando la sua volontà bambina con il coraggio scosceso della giovinezza aveva risposto “Sì, voglio diventare una regista”. Mamma Pongo, nascondendo l’orgoglio le aveva detto “Va beh, vai”, affacciandosi un po’ titubante all’inquietudine di quella figlia trasformista.

La sera le lasciava nella padella gli spaghetti al sugo da riscaldare. Ascoltava i rumori fuori dalla finestra fino a che i pensieri le si incastravano tra i tralicci della luce. Allora li cacciava via perché non si confondessero coi pipistrelli appesi ai fili e raggiungeva a letto papà Pongo, che come la maggior parte dei padri parlava poco ed attendeva.

Ma Elisa non mangiava gli spaghetti riscaldati. Seduta a gambe incrociate in una sala prove che puzzava di sudore condivideva con gli attori una pizza fredda tagliata nel cartone. E fra sé e sé diceva...

“Sì, faccio la regista perché mi interessano l’uomo e la luce e come reagiscono uno all’altra.

Faccio la regista perché sono piena di ombre e voglio metterle in scena.

La faccio perché adoro le storie, specie quelle violente, che non ti risparmiano.

La vita diffusa ha uno scricchiolio lento e continuo che mi dà noia e mal di testa. Mi piacciono le cose concentrate, vederle da vicino, senza sconti.

Faccio la regista perché vorrei che il mondo andasse come dico io e ora ve lo mostro”.

E così, Elisa l’aveva fatta per un po’, fino a che, per sopravvivere a una notte di incubi potenti, si era accartocciata tutta su se stessa. La mattina dopo, guardandosi allo specchio, vide di essersi trasformata in un punto interrogativo. Come i punti interrogativi si accorse di avere le spalle leggermente incurvate e la pancia incavata.

“Sento un grande vuoto e lo devo riempire. Ora che mi sono trasformata in un punto interrogativo, non posso fare la regista. Chi ce l’ha più, quella spavalderia allegra e sciocca da mettere in scena? Sono un punto interrogativo, un amo

rovesciato. Devo agganciare domande importanti. Non posso permettermi di perdere tempo. Mamma Pongo, papà Pongo, siete contenti adesso? Addio ”.

Inizialmente quella nuova vita da punto interrogativo, ad Elisa piaceva parecchio. Certo, era movimentata e non sempre facile. Anche perché, avrete capito, questo pezzo di pongo era molto esigente con se stesso. E quindi camminava per ore e ore andando di pensiero in pensiero. Se ne scorgeva qualcuno che le piaceva, facilmente se ne innamorava. Aderiva completamente e gli occhi le se inumidivano. “Ecco, ti ho trovato”, pensava tutte le volte. “Posso mollare adesso? Posso sciogliere questa forma scomoda di uncino che ha assunto il mio corpo? Posso?”

Però succedeva quasi sempre che dopo il cappuccino del mattino ciò che aveva chiamato desiderio le sembrasse banale, scontato. Ogni volta era un commiato doloroso, ma necessario. “Ti lascio alle tue certezze immobili. Io sono un punto interrogativo e... Devo andare, è più forte di me. Scusami. Capiscimi”.

Ma quel giorno... Le parve proprio di essersi innamorata sul serio. Lo incontrò durante un colloquio di lavoro. Era un pensiero in apparenza piccolo, non arzigogolato, eppure inesauribile. Un pensiero in felpa e jeans. Quando lo aveva visto Elisa si era allungata le ciglia con il rimmel e aveva indossato scarpe robuste da prima linea. “Eccomi”, gli aveva detto, “sei tu?” E lo aveva baciato.

D’accordo, scusate: la sto facendo per le lunghe. Ma seguitemi, ne vale la pena: è una storia d’amore complicata.

Il pensiero di cui si era innamorata Elisa, il *Signor Pensiero* intendo, era più o meno un... “Forse ho capito. Essere un educatore è ciò che mi può rendere veramente umana”. Ma in coppia con Elisa si era subito trasformato in:

“Sono un’educatrice? Lo sono sul serio? E cosa vuol dire? ”

Sì, erano le titubazioni dell’inizio. Quelle di quando si ama da morire e si ha paura di perdere tutto e in primo luogo se stessi. Passato quel periodo febbricitante e burrascoso, Elisa era finalmente contenta di come stava andando. Le sembrava di aver trovato un suo posto nel mondo. E poi, non si vergognava a dirlo, si sentiva

utilissima. E potente. Le sembrava di poter incidere, lasciare una traccia, avere una riconoscibilità. Non che fosse facile. Tutt'altro. Sapeva bene che un conto erano i luccichii dell'innamoramento, un conto erano gli incontri fatti nella vita reale. Ma Elisa non si perdeva d'animo.

M., ad esempio, era stato il primo caso con cui si era messa alla prova. Bisognava far qualcosa per quel ragazzino. Come poterlo incontrare? Elisa si infilò in un bel pezzo di carta colorata che M., la mattina del suo compleanno, aprì. Bisogna dirlo, non con troppo entusiasmo. Beh, un bambino che magari si aspetta un robot telecomandato - per non dire la Wii - non può essere contento di un pezzo di pongo. E quindi ci aveva giochicchiato un po', per poi abbandonarla sopra la mensola di camera sua. Ma per Elisa quello era un buon posto da cui scrutare le giornate di M.

Che non erano una meraviglia. Non lo erano per niente. Se siete qui ad ascoltarci, potete immaginarlo. Incuranze, maltrattamenti. Un padre tremendo. Una madre superficialmente distratta, profondamente infelice. E così, Elisa, che aveva ben chiaro che potenzialità avesse un pezzo di pongo, ogni giorno si metteva all'opera. Si trasformava in uno specchio, per mostrare ad M. quanto valesse, nonostante quello che gli dicevano tutti. Si tramutava in cuscino in cui M. poteva affondare la faccia, così che almeno la notte non fosse costellata di incubi. Diventava una penna, perché M., a cui mancava la voce per dire ciò che gli stava succedendo, trovasse il coraggio di scriverlo.

Queste trasformazioni funzionavano.

Elisa era brava. Proprio brava.

M. diventò poco a poco più forte, più consapevole, più intero. Quando riuscì a dire i suoi primi no, Elisa sentì che era tempo di andarsene. Un pomeriggio, per giocare con lui, si trasformò in una pallina. M. fece un tiro più forte degli altri ed Elisa ne approfittò per ruzzolare lontano e non tornare più. Poteva farcela da solo.

Gli anni passavano ed Elisa dopo M. incontrò L., con occhi liberi da rom e un'infanzia senza radici, come le sembrava la sua. Poi O., che la sfidava sempre

fino alla volta in cui le aveva chiesto “Facciamo finta che sei tu la mia mamma?”. E ancora S., V., N... Tutte le lettere dell’alfabeto, una via l’altra.

Per molto tempo la sera tornò a casa stanca, ma soddisfatta. Il suo pensiero era ancora lì che la amava e le rimboccava le coperte, nonostante lei cercasse sempre di metterlo in crisi, col suo corpo a forma di dubbio.

Poi fu la volta di R.

Per tutto il tempo di quella relazione a Elisa non venne in mente altro che trasformarsi in un paio d’occhiali. Non riusciva a capire dove fosse l’inghippo, l’inganno. “Ho bisogno di lenti più spesse”, continuava a dirsi. Di vederci più chiaro. Ma non ci era riuscita. R. continuava ad essere un enigma opaco, il suo dolore cupo e profondo, e il tempo passato insieme troppo poco.

“Chi sei, R.?”

Prima che lui riuscisse a rispondere, quel ragazzino fu trasferito da un’altra parte. I soldi per occuparsi di lui erano finiti.

Qualcuno fece le sue valigie in fretta e furia, dimenticando quel pezzo di pongo sul comodino. Ed R., Elisa lo seppe per certo, continuò a stare male.

“Per chi mi hai preso?!” Elisa quella sera tornò dal suo pensiero furibonda, per farci i conti fino in fondo, proprio come quando fra marito e moglie si dicono le cose peggiori. E si dicono perché si pensano. “Credi che regga a tutta questa fatica? A tutta questa frustrazione? Pensi che mi bastino quelle soddisfazioni temporanee che mi dai? In cosa consiste questo mestiere di educatore? A cosa serve? A cosa mi serve? È tutto piccolo, invisibile, inutile. Io con te non sono niente. Vattene! Lasciami in pace”.

Il pensiero se ne andò silenziosamente.

Elisa in quel momento provò una gran rabbia per il suo corpo a forma di punto interrogativo. “Perché sono nata di pongo? Sono stufa di non avere mai una forma definitiva! Non potevo che ne so... Nascere libro, sciarpa, bolla di sapone? Mamma Pongo, Papà Pongo, dove siete!? Non potevo essere un microfono, una scarpa col tacco, un cannocchiale?”

Sfinita, sullo stesso comodino dove l'aveva lasciata R., si sbriciolò in mille lacrime e si addormentò.

Sognò un uccello, pareva un'aquila, rompere la finestra coi suoi grossi artigli e beccare brandelli di lei come briciole da portare al suo nido.

Quando si risvegliò pioveva. Era di nuovo tutta intera.

Anche la finestra era intera, eppure c'era un pezzo di vetro accanto a lei. Scintillante e lucido.

Elisa lo prese in mano e lo avvicinò ad un occhio.

Non si sa cosa vide. Una certezza, forse.

Sorrise. Si stiracchiò.

Quindi scese al piano di sotto, attratta dal profumo della colazione.

C'era una volta  
Chiara

## C'era una volta

Chiara. Era un'auto con quattro ruote e i capelli biondi, un volante, un freno, frizione e acceleratore, finestrini automatici, un sorriso allegro e una super autoradio. Una bella macchina insomma. Beh, se vi aggirate da queste parti, l'avrete sicuramente vista parcheggiata qua fuori.

Ma cominciamo dall'inizio. Innanzitutto non è detto che chi nasca macchina, sappia guidare.

Certo, se ha tutti i pezzi al posto giusto sarà agevolata. E per Chiara imparare ciò che la natura le aveva dato come talento non si rivelò mai difficile. Dopo un balzellone in avanti, un paio di parcheggi venuti male, qualche raspatura non elegantissima di frizione, le misure, Chiara, sembrava proprio averle prese. "So guidare!", aveva detto rombando il motore, e tutt'intorno, nell'autorimessa dove abitava, c'era stato da parte delle altre auto un gran illuminio di fari, in segno di approvazione.

Quindi Chiara, passò una stupenda infanzia e una altrettanto goliarda giovinezza, baciata dall'ebbrezza dell'autonomia: poteva andare dove voleva. Dato che aveva molti interessi, non stava mai ferma un attimo. La potevi trovare in libreria, a uno spettacolo, a un concerto, a un festival insieme a un gruppone di amici. E siccome era un'auto, era sempre pronta a dare una mano: riaccompagnava a casa tutti la sera e se c'era da aiutare un amico per un trasloco, non si tirava certo indietro. D'estate andava in campeggio, di inverno trovava sempre l'occasione per fare qualcosa di interessante che le piacesse. Ma non si trattava di piaceri estemporanei e superficiali. Niente affatto. Il suo amico benzinaio lo sapeva bene. Chiara macinava così tante esperienze, idee e chilometri che ogni due per tre doveva fare rifornimento.



“Il pieno, per favore!”

“Ma Chiara, te l’ho fatto poche ore fa!”

“Ho bisogno di altra benzina. Ancora e ancora. Voglio succhiare tutta la vita che c’è”.

Ma come accade inevitabilmente a tutti, un giorno Chiara diventò grande, o per lo meno un po’ più grande, e le toccò decidere che professione intraprendere.

Comprò il giornale e si mise a sfogliare la pagina *Offro lavoro*, per farsi un’idea.

Lavori per auto:

- 1) Auto-taxi, il più scontato. Beh, a Chiara quella possibilità non dispiaceva affatto, avrebbe potuto sicuramente incontrare parecchie persone, e la tal cosa le interessava, ma... Era fatta per guidare in grandi spazi e sapeva che passare tutto quel tempo nel traffico l’avrebbe mandata fuori di testa. Certo il guadagno non pareva male ... Mmm... Ci pensò su... Ma poi... No, ipotesi scartata.
- 2) Auto-medica. Non si sentiva abbastanza attrezzata. Certo, fosse nata furgone ci avrebbe sicuramente fatto un pensierino, anche perché a lei quelle situazioni belle emergenziali non dispiacevano, sarebbe stata un’efficientissima ambulanza... però così... E poi tutte quelle operazioni che avrebbero dovuto farle per renderla idonea, giù i sedili di dietro, inserire tubi e cannucce per flebo, inalazioni... No. Non era pronta.
- 3) Funerali, neanche per idea... E poi non era mica un macchinone così lungo, no, no, no...
- 4) Polizia e carabinieri. Inseguimenti, controlli, sirene assordanti... Niet, non erano cosa sua.
- 5) Trasporti in genere. Vale a dire impianti idraulici, piccole consegne... Non è che fosse male e davvero non lo diceva per fare la difficile ma... Le sembrava di buttare via l’esistenza. E il tentativo se non di tutti, quanto meno di Chiara, era proprio quello opposto.

No, stava sprecando tempo con quegli annunci. Una passata all'autolavaggio, dal suo amico benzinaio, le avrebbe sicuramente rinfrescato le idee. E infatti, mentre si arrendeva al solletico delle spazzolone gialle e blu: "Eureka!" È proprio vero, le idee migliori vengono sotto la doccia.

"Basta, qui ho visto tutto. Conosco strade, viottoli, piazze e sterrati a menadito. E ormai mi stanno strette. Voglio andare in Sud America." Disse Chiara con entusiasmo.

"A lavorare?"

"No, a fare volontariato. E il lavoro... Beh, arriverà".

Già che era lì si fece controllare l'olio, aggiungere l'acqua, gonfiare le gomme. Fece un respiro profondo e prima, seconda, terza: pronti via. Partì.

"Chiara? Ehi, Chiara! Ehm, scusaci se ci intromettiamo, siamo i lettori della storia. Questa storia ci sta appassionando, condividiamo il tuo desiderio e i tuoi grandi ideali, ma volevamo ricordarti che, ehm, sei un'auto e che il Sud America è dall'altra parte del mondo, quindi... Non è proprio come dirlo: in mezzo c'è il mare!"

Cari lettori, mi dispiace: se siete arrivati fin qui con questa domanda le ipotesi sono due. O non avete capito che tipo di auto fosse Chiara o non vi è stato spiegato bene. Ma visto che nutro un gran rispetto per chi legge, penso che mi tocchi fare un passo indietro per raccontarvelo meglio. Anzi, già che ci siamo, facciamocelo raccontare da lei. "Chiara... Scusaci Chiara, volevamo sapere come hai fatto ad andare in Sud America visto che..."

Ma Chiara non può risponderci. Perché mentre stavamo formulando la nostra domanda lei era già lì, a Gibilterra. Ve l'ho detto, non sta ferma un attimo.

Aprì le sue portiere come fossero due ali pronte ad abbracciare l'Oceano e si tuffò. Eccoci: il Sud America aveva finalmente la grandezza di un respiro. Di giorno Chiara offriva pasti caldi, giocava coi bambini, parlava con le donne e ispirava colori. Di sera esprimeva pensieri larghi che le permettevano di avvertire l'immenso, il tremendo, il meraviglioso e di dare a ciascuna cosa il nome giusto.

Si era fatta dipingere la carrozzeria così da assomigliare il più possibile a un piccolo autobus andino, perché davvero, si sentiva una di loro.

E quando le sembrava di avere fatto sufficiente scorpacciata di spezie, di occhi, di amore cambiava posto.

Andò in Ecuador, si spostò in Nicaragua.

Attraversò Managua, parcheggiò a Nueva Vida.

E di nuovo, partì per la Colombia.

Viaggiava di giorno. Viaggiava di notte. Viaggiava sempre.

“Questo è quello che voglio. Andare, andare, andare. Sono nata per questo. Ce l’ho scritto nel sangue. Questo andare e fare prima o poi diventerà qualcosa. Mi capiterà di percorrere una strada che sarà il mio destino. Lo aspetto. Lo spero”.

Passava il tempo. E nonostante ormai si girasse se la chiamavano chica, guapa, señorita, nonostante per lei orizzonte e frontiera fossero sinonimi, nonostante tutto... Sapeva che quella vita non sarebbe potuta durare per sempre.

E così, un giorno tornò indietro quasi per scherzo, dicendo a tutti “Hasta pronto. Esperarme.... Aspettatemi... Torno presto. Ciao”. Solo un attimo, sì, solo un attimo, ma sapeva in realtà che restare era restare e tornare era chiudere.

O forse non lo sapeva così bene, perché quando tornò, estinte le chiacchiere e i racconti, mostrate le foto e distribuiti i regali, la batteria le si scaricò del tutto e il motore si ingolfò. La rimisero in sesto, ma lei non si sentiva proprio più la stessa. Aveva perso direzione ed entusiasmo.

Il suo amico benzinaio era davvero un po’ preoccupato:

“Ti faccio il pieno, Chiara?”

“Grazie, ma oggi non penso di muovermi”, diceva tirando il freno a mano.

Le era venuta persino paura a fare dei brevi tragitti. Ma non era esattamente paura. Era sconcerto, malinconia, confusione. La sensazione di potere fare tutto e di non fare niente. Di avere un motore rombante sproporzionato per questa vita.

Le regalarono anche un navigatore, ma Chiara non aveva bisogno di un grillo parlante, aveva bisogno di mettere in altra forma il dare e l'andare, il guardare e il sapere.

Poi una mattina si svegliò con uno strano formicolio in basso.

“Ecco, lo sapevo, mi sto addirittura ammalando”, pensò preoccupata. Poi guardò meglio: all'altezza del tappetino di fianco le erano cresciute tre strane escrescenze... che... No, non erano escrescenze, erano pedali.

“Che me ne faccio di tre pedali in più? Ora come ora uso a malapena i soliti!”, confidò al suo amico benzinaio.

Ma lui, che la conosceva bene, non ebbe indugi: “Bellezza, ti sei trasformata in un'Auto-guida! Finalmente è il momento di lasciarti guidare da qualcun altro!”

“In che senso?” chiese Chiara incuriosita, sapendo bene che il suo amico fosse un in realtà un filosofo.

“Beh, aiuterai qualcuno ad andare dove vuole. E se non è ancora capace... Tu con un colpo di freno e uno di acceleratore gli insegni come si fa”.

“Sembra interessante” disse Chiara spalancando gli abbaglianti, mentre il benzinaio capì che doveva farle il pieno senza nemmeno chiederle il permesso.

Il resto della storia la potete immaginare...

O forse no, perché vi manca ancora un passaggio.

Quel giorno Chiara, rombando come se avesse trovato il brio di un tempo, andò all'edicola, per comprare il giornale e spulciare di nuovo le offerte di lavoro. Inutile dire che quelle che offrivano un posto nelle Scuole Guida, non le prese neanche in considerazione.

Andò, spedita spedita, a fare un colloquio come educatrice.

Non si fecero certo intimidire dal fatto che fosse un'auto. Alla Grande Casa, un'auto piccola, bionda e colorata come è Chiara sembrò perfetta. La presero.

E così iniziò il suo lavoro, che è anche la sua vita di adesso.

La mattina si sveglia sotto un cielo più basso di quello che c'è in Sud America. Va a prendere un ragazzino a casa o all'uscita di scuola.

Lo carica e fa scegliere a lui dove andare.

Purtroppo spesso le mete sono meno poetiche delle Ande e si ritrovano a mangiare un hamburger bruciacchiato nel parcheggio di qualche centro commerciale.

Corregge le sue sbandate, schiaccia il freno quando gli sembra che si stia schiantando contro qualcosa di brutto e pigia l'acceleratore, quando lo vede troppo impigrito. Quasi sempre litiga su cosa sentire alla radio.

Perché a Chiara piace Manu Chao e lei, su questo, non transige.

Poi torna a casa. A volte felice. A volte no. Perché mettere insieme talento e progetto, desiderio e qui e ora, la volontà di andare in quinta e la realtà di andare a volte in seconda, a volte in prima, non è facile. Come non è facile arrendersi al fatto che le ore a disposizione per lavorare sono poche. Dal suo punto di vista, quando si viaggia, si viaggia. E quindi, sì, ogni tanto la tentazione di fare retromarcia, c'è.

Ah, se è una brava educatrice Chiara?

Beh, che aspettate? La portiera è aperta. Salite.

**C'era una volta  
Alice**

# C'era una volta

un divano. Si chiamava Alice. Viveva con mamma e papà, due eleganti e brave poltrone, nella casa in cui era nata.

Un giorno, tra i mobili del salotto, si diffuse la notizia che stavano aprendo una Comunità, che, dicevano, era una specie di casa, solo un po' più grande. Aveva i muri imbiancati di fresco, le stanze erano molte e stavano cercando mobili per arredarla. Soprattutto, sarebbe servito un divano, anche in prestito.

La lunga lampada a stelo, il televisore e il tappeto, che erano i migliori amici di Alice e conoscevano il suo grande desiderio di iniziare a darsi da fare nella vita, le rivolsero uno sguardo eloquente: era arrivato il suo momento.

E lei, che era un ospitale e vivacissimo divanetto a due posti, accolse quella notizia con tutto l'entusiasmo che meritava. "Sì, certo, io sono disponibile, anzi vorrei proprio andare... Solo, mi spieghi cosa vuol dire che sono "in prestito", e cosa vuol dire esattamente "comunità"? Chiese Alice al suo papà la sera prima di andare via, eccitata dalla nuova avventura che la stava aspettando.

Il papà allora si fece serio serio come solo i papà certe volte sanno fare, e cingendola con il bracciolo, le disse: "Beh, vedi Alice, non tutti, da piccoli sono stati fortunati come te. Ci sono divani che vivono in famiglia un forte disagio, o gravi maltrattamenti. Vengono macchiati, sfondati. Hanno sulla pelle tagli profondi, bruciature di sigarette. Certe volte si riescono a riparare, certe volte no. Allora non possono più stare con mamma e papà, perché, sembra assurdo, ma sono loro a mettere a repentaglio il loro benessere. E questo succede non solo ai divani, ma anche ai bambini. Quindi è bene che vadano a vivere in un luogo dove saranno accolti e potranno crescere sereni. La comunità è questo. Io credo che tu lì, per come sei nata, concava e accogliente, possa avere un ruolo proprio

importante e svolgere al meglio il tuo lavoro. Pensaci bene, però, hai tempo tutta la notte. Il trasloco è programmato per domattina”.

Alice spalancò gli occhioni grandi grandi che aveva. Annuì. Deglutì.

Sì, questa cosa dell’essere un divanetto per due le tornava: in lei c’era posto sempre anche per qualcun altro. “E in prestito? Cosa voleva dire in prestito?”

La mamma allora sorrise benevola.

“Beh, che potrai tornare quando vuoi”.

Alice ci pensò davvero tutta la notte, intimorita dall’affrontare una nuova vita da adulta, lontana dai suoi affetti più cari. All’alba però, dopo che la televisione le aveva riferito che il nome della Comunità era Hakuna Matata, la decisione era presa.

“Ma stai scherzando? È la frase preferita del mio film preferito”, aveva detto. *“Dimentica i problemi del passato e concentrati con ottimismo sul presente! Io in quella Comunità ci andrò”*.

E così, bacio mamma, bacio papà, ciao amici. Il camion la attendeva sul ciglio della strada già col portellone aperto per trasportarla.

Inutile dire che in salotto si sentì subito un gran vuoto.

Il tappeto si arrotolò su se stesso, la televisione si sintonizzò su un programma di televendite per non pensare, e la lampada a stelo decise di stare spenta tutto il giorno e anche la sera. A mamma e papà poltrona non rimase che mettersi uno vicino all’altra, quasi a emulare la forma della figlia appena partita e provare, invano, a riempirne il vuoto.

Alice però ebbe proprio la sensazione di essere arrivata al posto giusto nel momento giusto. Era davvero una grande casa. Appena la videro tutti i bambini che erano presenti, piccoli o cresciuti che fossero, le saltarono addosso contenti, utilizzandola come trampolino da cui lanciarsi, o come tappeto elastico su cui molleggiarsi.

Ad Alice bastò un minuto per essere catturata da quell’atmosfera. “Hakuna Matata!” disse ridendo, “Saltate, saltate finché volete”. E loro, esaltati dall’arrivo



di quell'oggetto tutto nuovo, andarono avanti fino allo sfinimento come per vedere subito che resistenza avesse. Era il loro modo di mettere alla prova un mondo adulto di cui non si fidavano più. Poi, esausti, vennero chiamati per cena.

*“Cara televisione, cara lampada a stelo, mio caro tappeto. Miei dolcissimi amici. Eccomi qui a prendere le misure con questa realtà tutta nuova. In pratica, sto cercando di capire cosa posso fare e in cosa consista questo lavoro. È forte, sapete? Per ora mi sto dando una risposta: accogliere, accogliere, accogliere. Un divanetto a due posti non può che accogliere. Sembra che i miei cuscini siano fatti proprio per questo e io li offro, con generosità. Sapete cosa è successo l'altro giorno? Stavo giocando con una bambina. Abbiamo vestito un cuscino dei miei con una sciarpa rosa e lei mi ha detto: “Guarda, è la mia mamma. Vorrei tanto venisse a trovarmi per il mio compleanno, pensi sia possibile, Alice?” Io ce la sto mettendo tutta perché accada. Ma non le ho detto né sì, né no. Nessuno qui si merita di sentire la più piccola bugia. Devo andare ora. C'è sempre molto da fare. Vi abbraccio e vi scrivo presto. Alice”.*

Alice man mano che i giorni passavano prendeva sempre più dimestichezza con quel posto, capendo come poteva rendersi utile, perché - papà l'aveva avvertita - lavorare in una Comunità non era affatto semplice.

Il fatto di avere una grande presa su bambini e ragazzi era una dote che tutti le avevano riconosciuto subito. Già, era diventata proprio un'educatrice a tutti gli effetti. Divano-educatrice, per l'esattezza. Beh, il fatto di essere un divano aveva davvero delle enormi potenzialità educative. Certo, occorreva qualche idea, ma di solito erano i bambini a fornirla. Bastava osservarli attentamente e catturare un loro gesto, un movimento o uno sguardo e trasformarlo in una storia potente e generativa.

“È riuscito, capitano, a sistemarsi bene sulla coffa?” Chiedeva a un bambino che si metteva imbronciato e muto a cavalcioni su uno dei suoi braccioli dopo una giornata andata storta.

“Mmmf”.

“Occhio a non scivolare! Il mozzo ha passato la cera stamattina e non vorrei che lei cadesse”.

“Non cado, cosa credi? Riesco a stare in equilibrio anche in piedi!”

“Perfetto! Non avevo dubbi... Lei è un tipo davvero in gamba, capitano. Ah, ha portato su il binocolo?”

“Il binoc...? Sì!”

“Avvistamenti? Una balena? Una petroliera? Un pedalò?”

“Macché”.

“Niente?”

“Niente”.

“Accipicchia. Tutto buio?”

“Sì”.

“Beh, che ne dice di starsene un po' lì... Vediamo se lei, capitano, è fortunato. Perché io, qui dalla stiva, non riesco a vedere proprio nulla”

“...”

“...”

“Una luce!”

“Una luce?! Chi sarà? Che notizie ci porta? Ci racconti, capitano!”

E il bambino allora srotolava fuori le parole, intrecciando quelle del gioco a quelle della vita, pescando parole semplici da quel pozzo ancora buio che lo abitava dentro.

Altre volte il gioco era semplicemente lasciare che i bambini le togliessero tutti i cuscini di dosso per risistamarli a modo loro e trasformare Alice in una tana. E sì, questo gioco lo adorava anche lei.

“Ragazzi, che cavolaccio di freddo fa oggi. Che ne dite di togliervi le scarpe e fare merenda qua sotto? Li avete portati i biscotti? Brr... Proprio un gran temporale. Meno male che siamo qui tutti insieme stretti stretti... Ehi!? Ma siete ignobili! A chi è che puzzano così tanto i piedi?”

E si finiva a giocare a cuscinate, su un tappeto di briciole, ridendo a crepapelle.

Alcune volte non era così semplice. Altro che tana. Altro che nave. Era lei a sentirsi sbatacchiata dalle onde senza una direzione. In quei casi sapeva che l'unica cosa da fare era aspettare, senza voler arrivare a soluzioni affrettate.

Sarebbe riuscita a far venire la mamma per il compleanno di quella sua piccola amica?

Ed era giusto?

“Dire sempre la verità e offrire un cuscino”, si ripeteva dentro di sé.

E ancora accogliere. Singhiozzi, risa, vergogne e fastidi.

Accogliere. Capricci, sfoghi e pugni.

Quando vedeva che le mascelle dei suoi piccoli amici erano contratte, quando vedeva che il dolore da sfogare era molto, era il momento di trasformare uno dei suoi cuscini in un volto preciso.

“Forza, grida tutta la rabbia, picchia qui”, diceva.

E quindi giù pugni, giù parolacce, giù insulti. Reali e inventati perché in quel momento inventare la rabbia e scaricarla a raffica sul cuscino permetteva di esprimerla per davvero.

*“Televisione, lampada a stelo, tappeto! Carissimi! La vita qui va così veloce che mi sembra impossibile sia già trascorso tutto questo tempo da quando sono partita. Vi ricordate che paura avevo la notte prima di andarmene? Beh, non sapevo neanche bene cosa sarei venuta a fare. Invece quello l'ho capito: costruire un cantuccio in cui sia possibile vivere, crescere e amare. Passando attraverso sorrisi, litigi, pensieri, urla, abbracci e strappi. Qui succede di tutto e io imparo ogni giorno. Faccio fatica e mi mancate. Ogni tanto mi sembra di non avere più una vita mia e che qualcuno mi abbia rotto le molle. Ho molte responsabilità adesso. Dicono che sono diventata più brava, anche se a me sembra di essere sempre la stessa. Mi mancano le nostre notti in salotto a mangiare pop-corn singhiozzando davanti ai filmoni. Ma qui non c'è neanche troppo tempo per lasciarsi andare alla nostalgia. Mi chiamano. Vi penso.”*

Ed Alice era diventata davvero più brava. Alle solite mansioni se ne erano aggiunte delle altre. Doveva tenere i contatti con gli assistenti, fare i conti con un mondo che non era solo quello della comunità. C'erano di mezzo i soldi, i tagli, la realtà. "Tutto non si può fare", le diceva chi aveva più esperienza di lei, per consolarla. "Possiamo arrivare solo fin qui", si sentiva ripetere.

Ma un conto era dirselo e sentirselo dire e un conto era raccontarlo ai propri bambini. "Perché se a un bambino hai insegnato che c'è una strada che si può percorrere senza più troppi incidenti, poi non puoi mettergli un muro davanti", diceva.

"No, non possono andare via adesso. E specialmente lui. Si è appena aperto, si è appena confidato. No, non ora. Insieme possiamo fare ancora un sacco di cose: prenderci a cuscinate, sfinirci di coccole giochi e parole e... Diventare grandi", si opponeva Alice.

"Non può ancora uscire dalla comunità".

Ma Alice si trovò a fare i conti con risposte inequivocabili:

"È così. Giusto o sbagliato che sia non abbiamo alternative. E sei tu, solo tu, che puoi dirglielo e farglielo accettare".

Spalancò gli occhioni grandi grandi. Annuì. Deglutì.

Cercò, almeno, di trovare il momento giusto, le parole adeguate.

"Capitano, ne abbiamo fatta di strada, eh?"

"Sì!"

"Ci dovrebbe essere a Sud ovest un'isola. Ci stiamo dirigendo in quella direzione. La vede dalla coffa? Potrà sbarcare finalmente. Raccogliere frutti maturi e smettere di nutrirsi di queste scatolette rancide. È arrivato il suo momento, Capitano. Forse è ora di tornare".

Ma quasi sempre otteneva resistenze e una volta le ottenne ancora di più.

"Io sto bene qui, che me ne importa delle scatolette. Stai dicendo che devo tornare a casa? Perché? E perché proprio adesso? Ti ho raccontato cosa mi hanno fatto a casa. Io voglio stare in comunità... Mi hai ingannato. Io mi fidavo".

E Alice sapeva che aveva ragione. La verità non può essere tradita, neanche per gioco. Cosa poteva fare in quel momento?

Semplicemente esserci, forse. Con la sua inesauribile capacità di prendere e di dare. Offrì uno dei suoi soliti cuscini.

“Picchi qui, capitano. Picchi forte. Io le voglio bene”.

Ma quella volta la ferità la sentì anche lei. I colpi del bambino erano così forti che il tessuto di un suo cuscino si forò ed uscirono le piume.

Per Alice quella fu una grande occasione di vedere davvero come era fatta: dentro aveva un mondo di leggerezza che voleva esplodere.

Prese la piuma più bella e morbida e accarezzandogli la fronte disse a quel bambino:

“I traslochi nella vita ci sono. Quando andiamo in una nuova casa abbiamo solo l’occasione di riposizionarci, ma siamo sempre noi. Sono qui per tutte le volte che vorrai”. E questo, lo sapeva, era vero.

*“Lampada a stelo, tappeto, televisione, miei cari. Il mio periodo ‘in prestito’ sento che è scaduto. Ma forse non sono solo io ad essere in prestito. Lo è tutta la vita che abbiamo. Per quanto ci riguarda, non possiamo fare altro che valorizzarla fino a tanto che la viviamo, inventandocela. Ho fatto davvero del mio meglio per cercare di suggerire possibili invenzioni, qui in comunità. E continuerò a farlo. Hakuna Matata! Ora torno a casa, però. Sono stanca. Ho una gran voglia di popcorn. Fatemi posto”.*

**C'era una volta  
Massimiliano**



## C'era una volta

C'era una volta una cartoleria. E dentro la cartoleria, penne di tutti i tipi: a sfera, gel, stilografiche. Cancellabili, a punta fine, a punta grossa. Azzurre, nere, rosse. Ma anche rosa shocking e verde mela.

E poi c'era Massi. Che era una Bic di color blu oltremare. Amava leggere i libri di autori esordienti e tifava Milan.

Se non fosse nato penna, gli sarebbe piaciuto nascere gelato. Ma mamma e papà Bic avevano avuto lui, come unico figlio, e andava bene così. Massi nutriva un grande amore per l'estate e per il mare e sognava di andarci, un giorno. Non lo aveva mai visto, era nato in cartoleria e lì aveva sempre vissuto.

Nonostante non avesse fratelli, a modo suo amava molto la compagnia e tutti gli volevano bene. Era un punto di riferimento. Teneva calmi gli animi anche quando gli altri - quaderni, temperini, righelli e compassi - erano in preda all'agitazione. All'inizio della scuola, ad esempio. O a Natale, quando la cartoleria era super affollata. Aveva parole giuste per tutti. Proprio giuste. Senza sbrodolamenti, come solo una penna Bic può avere. Ristabiliva la calma e gli animi si placavano.

Il suo migliore amico e confidente era un bloc-notes. Non facevano grandi chiacchierate. Ogni tanto Massi gli si avvicinava per consegnargli un verso, una battuta, una scia di pensiero.

Progetto mare a parte, l'idea di andarsene dalla cartoleria non lo attraversava minimamente. Massi era pigro e non era certo il tipo da spingere nel portapenne per farsi avanti o saltare nella mano del compratore per farsi notare. Se poi era chiamato in causa, non si tirava indietro.

Ad esempio, quando qualcuno lo impugnava per provarlo su un foglietto offerto dal cartolaio, lui lasciava fare e scriveva, con onestà: che giudicassero gli altri, se gli stava bene. Ma solitamente la gente sceglieva penne in apparenza più sofisticate e lo rimetteva a posto. Poco male. Massi era schietto e amava la semplicità.

Un giorno però, uno dei clienti abituali della cartoleria, entrò senza indugi. Acquistò lui e il suo amico bloc-notes. Massi ne fu sorpreso e scivolò volentieri nel suo taschino. Se tanto fu la stupore di essere stato acquistato, ancora maggiore fu la sorpresa quando scoprì di essere finito non in un appartamento o in un ufficio, ma in una casa che aveva l'appartamento di sopra e gli uffici di sotto e che tutti chiamavano "comunità".

Sorpresa, bene inteso, non disagio.

Perché essendo stato in un negozio per tanto tempo, Massi ne aveva incontrate di persone e ne aveva sentite di storie. Ma un conto è abbassare la saracinesca alle 19 e avere a che fare con gomme, pennarelli e risme di carta, un conto è avere dei turni che scambiano il giorno con la notte e vivere insieme agli altri quando fra gli "altri", non ci sono solo ragazzi e ragazze ma anche i loro calzini, i loro spazzolini da denti e i loro umori, a seconda dei giorni allegri, musoni o terribili. Beh, era sempre un figlio unico e quindi qualche difficoltà data dalla convivenza c'era. Era anche sorprendentemente bello e divertente. Ciò che più lo sorprende era... di essere *tirato in mezzo* così spesso.

Ah, *tirato in mezzo* è una sua espressione, una di quelle parole che aveva confidato al suo amico bloc-notes uno dei primi giorni in cui era lì. Massi era una penna e quindi, scontato dirlo, nei confronti delle parole aveva un'attenzione tutta particolare. Quando scrisse *tirato in mezzo* si riferiva al fatto che chi quel giorno in cartoleria lo aveva preso, gli aveva detto: "C'è bisogno di un educatore e tu mi sembri il tipo giusto".

Anche la parola educatore, a dire il vero, gli sembrava un poco strana. "Sono una penna, cercherò di dare una mano come posso", aveva detto.



Poi era arrivato il giorno della prima riunione. Massi annotò sul bloc-notes tutte le parole che gli avevano detto essere importanti per un buon educatore.

Ascoltare. Empatizzare. Accompagnare. Sostenere. Accogliere e camminare insieme.

Beh, sul camminare non c'erano dubbi. Altro che casa, altro che comunità. Qui c'erano dei gran chilometri da fare. Ad esempio andare all'Aler, avanti e indietro a compilare moduli e documenti, controfirmare permessi e rinunce per tentare di fare assegnare una casa a chi era entrata bambina e ora era diventata una ragazza autonoma e indipendente. Sì, se lo meritava proprio un posto tutto suo. Anche fra la comunità e la sede della cooperativa di strada ce n'era parecchia. E poi camminare per andare a fare la spesa. Anche se per quello, a ben vedere, c'era il furgone. Ma lui, essendo una penna, era in prima linea perché gli toccava spesso il compito di stilare lunghissime liste della spesa: in comunità le passate di pomodoro erano minimo otto e i chili di pasta non meno di dodici.

Sul sostenere... Beh era tutto relativo. Sostenere chi, e quando? A suo avviso c'erano certe posizioni che erano proprio insostenibili. Quelle dei comuni, alcune volte, che decretavano finiti percorsi appena iniziati e a lui quella cosa gli faceva male, perché rivederli in strada, quei ragazzi, era davvero doloroso. Quasi meglio nascondersi nel taschino e non pensarci. Ma sì, che ci pensava. Poi toccava sempre ai più poveri, a quelli più semplici e lui, che era nato Bic, ne sapeva qualcosa.

Sull'accompagnare era vero. Accompagnali a scuola, accompagnali al lavoro, o almeno controlla che ci vadano. Scrivigli la giustificazione e poi segnati quello che ti dice l'insegnante, per ricordarti. Scrivi al datore di lavoro, per mettere una buona parola. Accompagnali a fare una visita, annota il nome della medicina che deve prendere e quante volte al dì. Accompagnali a vedere una casa. Scriviti la metratura in modo da vedere se ci può stare lì, l'armadio. Accompagnali in un centro commerciale. Accompagnali a fare acquisti. Accompagnali, scrivi. Scrivi, accompagnali. Ma soprattutto: vienili a prendere.

E accogliere... Accogliere, accogliere, già senza sembrare fessi. Per cui “Va bene, ma a quest’ora no, che non si torna”. Se sono arrabbiato? Nero.

Ascoltare. Lui ascoltava, certo. Ascoltava moltissimo. Certe cose erano interessanti. Certe emerite cazzate. Si può dire? Ma sì, al suo amico bloc-notes poteva dire di tutto. Una sua collega ad esempio, a cui tra l’altro era molto legato, diceva che loro erano un po’ i genitori di questi ragazzi. E Massi la guardava perplesso: va bene che lei era un tratto-pen rosa da poco diventata madre, ma Massi, con la mente a mamma Bic e a papà Bic non era affatto d’accordo. “Io sono una penna. Cerco di scrivere con loro un pezzo della loro vita e di suggerire quando è il momento di andare a capo, di mettere un punto a certe cose. Poi si cerca di ripartire con un’altra frase, con un altro respiro”.

Empatiz...Empatiché?... Beh, non c’era molto tempo. Fosse stato un educatore mestolo, ci sarebbe stata la sera per cucinare e sarebbe stata un’altra storia. Anche se sì, in comunità aveva dovuto pure imparare a far da mangiare, a un certo punto. A Massi capitava ogni tanto di scrivere i compiti. O di dargli un’occhiata, diciamo. E se doveva intervenire direttamente stava bene attento a dosare l’inchiostro, in modo che le parole che uscivano non fossero casuali ma proprio scelte e scritte in una grafia se non bella, decente, per sottolineare l’impegno di chi, con la lingua fuori e gli occhi tutti concentrati si stava cimentando in un tema. C’era chi lo usava per sottolineare i libri da portare domani all’interrogazione o chi per mettere una pallina, una crocetta, una pallina, una crocetta... “Ho vinto io!” ... “Ma va” ...

Massi lasciava fare perché anche l’ozio era importante. Però sì, il momento che piaceva di più, era quando aveva accesso ai pensieri intimi degli ospiti della casa. Di solito succedeva che gli veniva tolto il cappuccio e veniva sgranocchiato. Beh, sopportava volentieri, perché sapeva che da lì a poco sarebbe stato testimone di parole adolescenti che cercavano di rattoppare a loro modo una vita sfilacciata.

Quando poi si sentiva a corto di parole indirizzava tutti dall’evidenziatore, che era una collega pedagogista: a lei spettava il compito di mettere in luce le cose davvero importanti. A lui...

Lui, no. Appuntava il quotidiano. Gli piaceva scrivere di come la vita si srotola, giorno per giorno. Scriveva per davvero e scriveva per scherzo, come ha fatto finora, in questa fiaba.

Scriveva di giorno e scriveva di notte. A seconda dei turni. E mentre scriveva conosceva meglio i “suoi” ragazzi.

Già, quei ragazzi che da estranei erano diventati ospiti, da ospiti coinquilini, da coinquilini amici, da amici fratelli minori, da fratelli minori a i “suoi” ragazzi. Anche se tutte le volte che scriveva “suoi” un po’ si vergognava e tornava indietro a tirare sopra una bella riga , perché se c’era una cosa per cui si batteva Massi era il fatto che la vita è proprio solo della persona che la incarna. No, loro erano solo Ragazzi e lui... solo una penna.

O questo, almeno era quello che credeva lui.

Fine.

Già, ma una fiaba, per essere tale dovrebbe avere un inizio, l’incontro col lupo e una vera fine. Il fatto è che con questo lavoro l’incontro col lupo lo si ha troppe volte, o forse mai.

E quindi o Massi ci è già passato, nel bosco, o prima o poi ci andrà. Prima o poi. Ora si è preso una pausa. Si è messo il cappuccio e si è infilato nel primo taschino di qualcuno in partenza. Direzione mare. A rincorrere l’estate.

Se avrà voglia, poi, ci scriverà una cartolina.

## ***Ballata finale***

È che io... Io... Io... Io... Io pensavo che...<sup>154</sup>

L'educatore fosse qualcuno con il naso aquilino e lo chignon, come la Signorina Rottermaier... E io che stavo dalla parte di Peter e del nonno... Io da grande tz tz tz... non volevo fare l'educatore.

Io pensavo che l'educatore avesse proprio deciso di esserlo, un educatore, e invece poi guarda te, quanto caso, quanta vita.

Io pensavo che l'educatore fosse un insegnante e quando qualcuno mi diceva "Io faccio l'educatore" me lo immaginavo a spiegare quanto fa otto per tre.

Io pensavo che fare l'educatore non fosse fare l'insegnante ma poi invece un insegnante mi ha detto "Sennò che ci fai a stare lì? Spiegaglielo tu che questo non capisce: ventiquattro fa otto per tre!"

Io pensavo che fare l'educatore volesse dire essere un po' come chi sta dall'altra parte.

Io pensavo che fare l'educatore fosse guardarti mentre ti togli la scarpa sinistra facendo leva col piede destro, parlare con te sul divano, essere lì mentre ti arrabbi e poi cucinare qualcosa insieme e sì... Io penso ancora.

Io pensavo di fare l'educatore perché a scuola mi sedevo sempre all'ultimo banco  
Io associavo l'educatore al fatto di mettere le scarpe correttive, ve le ricordate?

Io pensavo che fare l'educatore non volesse stufarsi di tutte quelle parole come ASCOLTO, EMPATIA, ACCOMPAGNAMENTO, SOSTEGNO, ACCOGLIENZA... Belle, eh, però...

Io pensavo... Ma guarda... Io pensavo che fare l'educatore volesse dire farti vedere "un'altra possibilità"... Ma non è per niente come dirlo! E quindi pensavo pensavo... ma che pensavo?!

Io pensavo che essere un educatore volesse dire dare delle risposte.

Io pensavo che essere un educatore volesse dire fare domande.

---

<sup>154</sup> Devo il loup "*Io pensavo che*" a Carlo Giuseppe Gabardini, autore e attore, che mi ha ispirata con un suo testo che riporta come incipit la stessa frase.

lo pensavo che fare l'educatore volesse dire fare solo un lavoro e non esserci dentro tutta fino al collo, no.

lo pensavo che fare l'educatore ti facesse sentire un Supereroe.

lo pensavo che fare l'educatore ti facesse sentire essenziale per gli altri.

lo pensavo che fare l'educatore almeno non ti facesse sentire una cacca.

lo pensavo che fare l'educatore volesse dire passare più tempo nei parchi a inventarsi cose creative e meno a cercarti nei fast-food e nei centri commerciali

lo pensavo che fare l'educatore non volesse dire fare i letti, guidare il furgone, accompagnarti all'ospedale, chiamare l'Aler, pagare le bollette, cercarti al telefono, darti la paghetta al sabato.

lo pensavo che fare l'educatore fosse una missione.

lo pensavo che fare l'educatore permettesse di riordinare, un attimo, le cose.

lo non pensavo che se dicevi "Faccio l'educatore" la gente si spaventava.

lo non pensavo che se dicevi "Faccio l'educatore" la gente ti diceva "No, ma io intendevo di lavoro... Cosa fai di l-a-v-o-r-o?".

lo non pensavo che se dicevi "Faccio l'educatore" all'altro venisse subito in mente un morto di fame.

lo non pensavo che fare l'educatore volesse dire avere paura, ma tanta, di ricevere un cazzotto.

lo pensavo che fare l'educatore fosse fare un lavoro con delle mansioni, come tutti.

lo pensavo che fare l'educatore fosse simile ad essere un po' mamma, un po' papà, un po' fratello maggiore e niente di tutte queste cose insieme.

lo pensavo che fare l'educatore fosse ragionare insieme.

lo pensavo che visto che siamo uomini e donne si potesse dire educatori ed educatrici.

lo pensavo che fare l'educatore fosse un passo in più verso l'essenziale. Un passo in più, un passo in più... Siempre un paso mas.

lo pensavo che fare l'educatore volesse dire aiutare me stesso e gli altri, contemporaneamente.

lo pensavo che fare l'educatore non volesse dire fare il tassista.

lo pensavo che fare l'educatore non richiedesse saper impaginare.

lo pensavo che far l'educatore volesse dire osservare, programmare, avere degli obiettivi, valutare... eh!

lo pensavo che fare l'educatore volesse dire condividere.

lo pensavo che fare l'educatore non volesse dire aver paura di usare parole che poi ti inchiodano, e fine.

lo pensavo che fare l'educatore fosse un mestiere ben pagato (scherzavo!)

lo ho iniziato a fare l'educatore e ho imparato a fare il cuoco.

lo non pensavo che per essere un educatore avrei dovuto vincere una gara d'appalto.

lo pensavo che non mi sarei mai definito un educatore (e infatti).

lo pensavo che un educatore potesse dormire la notte (e invece).

lo pensavo che qualcuno ti insegnasse a fare l'educatore.

lo pensavo che fare l'educatore fosse qualcosa che alla fine ce l'hai nel DNA.

lo pensavo che fare l'educatore fosse un modo per avvicinarsi a tutto quello che è l'essere umano.

lo pensavo che qualcuno mi dicesse se alla fine sono o non sono un bravo educatore e perché.

lo non pensavo di dover prendere le temperature dei frigo, perché sono educatore.

lo non pensavo che fare l'educatore fosse come allenare tutti i giorni cuore e cervello.

lo pensavo che fare l'educatore non volesse dire un bilico continuo tra progettazione e imprevisto.

lo pensavo che fare l'educatore volesse dire avere a che fare coi bisogni.

lo pensavo che fare l'educatore volesse dire meno burocrazia.

Io non ho mai pensato che se da una parte c'è un educatore, dall'altra parte c'è un "utente". Mi sono sempre immaginato Luigi, Paula, Nicola.

Io pensavo che essere un educatore volesse dire aspettare... aspettare prima di dire, prima di essere certi di, prima di scrivere che... aspetta, aspetta...

Io pensavo che un educatore avesse un giubbotto addosso e che non invecchiasse mai.

Io pensavo che un educatore dovesse essere prima di tutto un adulto.

Io pensavo che un educatore dovesse essere un testimone.

Io pensavo che fare l'educatore volesse dire... Desiderare?

## Capitolo VI

### Terza fase della ricerca: il circolo pedagogico del rispecchiamento

#### 6. Narrarsi, ascoltare, raccontare, riascoltarsi

Il titolo di questo capitolo prende vita dalla frase detta da un'educatrice quando avevo chiesto al gruppo con che oggetto avrebbero identificato il percorso formativo:

*“È un oggetto bellissimo che mi è capitato di vedere in un mercatino dell'antiquariato. È uno specchio per cui ci si riflette, però è uno specchio con uno spessore e questo specchio se schiacci un pulsante ha tutte delle lampadine ed è come se ti ci infilassi, non so come spiegare, però ha queste due funzioni strane, di rispecchiamento e che ti risucchiava...”*.

Rispecchiamento, dunque.

Per chi studia comunicazione è noto che al di là delle informazioni che ci scambiamo sui contenuti vi è anche una imprescindibile domanda che poniamo al nostro interlocutore, una domanda implicita che chiede “Ma tu, come mi vedi?”.

Questo è molto esplicito anche nei contesti formativi e nel circolo scandito dal transfert e controtransfert che si crea fra formatore e partecipanti.

L'intento con cui ho scritto queste fiabe è stato quello di permettere alle persone che hanno partecipato alla ricerca di offrire loro uno sguardo inedito, costruito su alcune briciole di quella che è stata la narrazione a me e agli altri del loro sentire circa il desiderio, per riposizionarsi, prendere le distanze, rivedersi da un'altra prospettiva, che è quella della narrazione di se stessi fatta da altri, per certi versi sempre sconcertante. Le storie hanno dato la possibilità agli educatori di ottenere un'immagine di sé diversa da quella che solitamente si assurge a modello, ma non troppo distante: qualcosa che potesse da una parte riconoscersi e dall'altra



permettere di conoscersi un po' di più, sia sintonizzandosi che discostandosi dalla storia presentata.

Se un lavoro sul desiderio è un processo che permette un riposizionamento continuo sulla propria identità, vedersi dall'esterno, in una forma che vuole essere giocosa e ludica, una forma fantastica, può contribuire a questo riposizionamento. L'essere umano è unico e irripetibile e nessuno mai ricalcherà la storia di un altro. Forse è anche per questo che le storie di vita, o in questo caso, le storie attraverso le quali si scorge una vita, e anche la propria vita, vengono ascoltate con attenzione: sono simili ma contemporaneamente nuove; si cercano le componenti di sé che risuonano, si è incuriositi dai frammenti che si avvertono come distanti, si sorvola su quelli che non si comprendono perché non ci hanno ancora agganciati.

Facendo nostra la riflessione di Adriana Cavarero<sup>155</sup> possiamo infatti dire che chi è in cammino e chi, come un educatore, è spesso molto fagocitato da una realtà che lo coinvolge senza tregua, ha bisogno di un'altra prospettiva: quella di qualcun altro che si occupi della sua storia.

Il narrare e il raccontarsi, come il riconoscimento dell'altro e della sua differenza, sono forme di altruismo e passaggi necessari a conoscere la propria identità. Ma fra identità e narrazione, sostiene la Cavarero, "c'è un forte rapporto di desiderio". Che cosa desidera il desiderio? Il racconto della sua storia.

In una delle più belle e note scene dell'Odissea, Ulisse siede, in incognito, come ospite alla corte dei Feaci. Un aedo intrattiene i convitati con un canto che narra di "gesti di eroi, una storia la cui fama giungeva al cielo infinito". Canta della guerra di Troia, narra di Ulisse e delle sue imprese. Ulisse, nascondendosi il volto nel mantello purpureo, piange. "Non aveva mai pianto prima", commenta Arendt,

---

<sup>155</sup> Per approfondire la riflessione filosofica di A. Cavarero sulla reciprocità di sguardo che crea la dimensione narrativa si guardi Cavarero A., *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano 2001.

“certo non quando i fatti che ora si sente narrare erano realmente accaduti. Soltanto ascoltando il racconto egli acquista piena nozione del suo significato”<sup>156</sup>. La Cavarero, che definisce quanto narrato “paradosso di Ulisse” ci dice, riportando questo brano e la riflessione della Arendt, che solo col racconto Ulisse acquisisce piena coscienza della sua storia e quindi della sua identità. Perciò l’identità postula sempre l’altro come necessario. In seguito al pianto dell’eroe, il re dei Feaci chiede all’ospite sconosciuto di rivelarsi, ed egli risponde di essere Ulisse, figlio di Laerte. Il paradosso, dunque, si svela nel suo nucleo; scrive Cavarero: “Perché il significato della propria identità è sempre affidato al racconto altrui della propria storia di vita?”.<sup>157</sup> Cavarero fa rispondere nuovamente Arendt che ci dice che “possiamo sapere chi qualcuno è o fu solo conoscendo la storia di cui egli stesso è l’eroe - la sua biografia in altre parole”.<sup>158</sup> Perciò l’identità, postula sempre l’altro come necessario: un altro che lo narra e nella cui narrazione il protagonista possa rispecchiarsi. Rispecchiarsi in parte, non in tutto. Non si tratta infatti di restituire una realtà: la finzione narrativa ci permette di selezionare alcuni caratteri distintivi, tracciarvi una direzione e vedere se il lettore ti segue e come lo fa. Leggere la propria storia raccontata da un’altra persona e leggere le storie degli altri ha reso possibile un processo d’immedesimazione in cui l’universo estetico emozionale dei partecipanti da individuale è diventato collettivo essendo essi accomunati da un simile universo denso degli stessi apparati simbolici attraverso i quali si sono espressi e si sono identificati durante il lavoro.

Mi scrivono gli operatori:

*“La storia di Chiara mi è piaciuta tantissimo!! È davvero la mia storia! Mi sono ritrovata in pieno... Complimenti davvero. La rileggerò più e più volte...”*

---

<sup>156</sup> Cavarero A., *op. cit.*

<sup>157</sup> Cavarero A., *op. cit.*

<sup>158</sup> Arendt H., in Cavarero A., *op. cit.*

*“Non riesco a smettere di piangere. Grazie davvero, sei preziosa. Non riesco a dire niente altro adesso... sono io”.*

*“Ciao Alessia... Grazie davvero... La mia fiaba mi piace davvero molto... Il 25 ho la notte e non riesco ad essere in Cooperativa...”*

*Ti faccio i migliori auguri ed i complimenti.... Se per qualsiasi cosa, avessi bisogno di me, chiamami pure e sarò felice di collaborare con te.*

*Ti saluto e ti ringrazio per come hai saputo raccontarmi...”*

*“È bellissima... Non riesco a dire niente... Sono io... Ottimo lavoro”*

Poco interessante è mettere in luce il gradimento o meno dell'operazione, quanto piuttosto il significato che sta sotto questo gradimento: la possibilità di avere una voce. Se infatti un aspetto interessante del racconto autobiografico è capire “come si vedono le persone e come vogliono essere viste dagli altri”,<sup>159</sup> il fatto di avere scritto delle fiabe a partire dalle loro narrazioni e dalle loro storie di vita - ma che da queste narrazioni si sono discostate e hanno messo in luce solo parte della materia narrata - ha permesso ai partecipanti di vedersi attraverso un altro punto di vista ancora: quello del formatore.

Il loro ascolto ha permesso di comprendere forse meglio, perché viste con maggior distanza, le dimensioni emotive di ciascun operatore. Il fatto di vederle nere su bianco e in forma metaforica ha però anche avuto l'effetto di alleggerire il peso delle elaborazioni delle emozioni, proprio perché era stato condiviso tra chi ha raccontato la propria storia di vita, chi l'ha trasformata in fiaba per poi di nuovo ritornare all'autore originario, l'educatore. Tramite questo rispecchiamento gli educatori hanno sicuramente fatto un passo in avanti nel coltivare la loro competenza emotiva, imparando a “riconoscere i moti dell'anima, nominarli,

---

<sup>159</sup> Atkinson R., *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002.

lasciarli essere, accettarli, esprimerli e (...) assumere la responsabilità dei comportamenti conseguenti a ciò che si prova”.<sup>160</sup>

Le fiabe sono state avvertite inoltre da tutti i partecipanti come una sorta di dono, qualcosa a cui rispondere con “grazie”. Ho interpretato che la loro riconoscenza fosse attribuibile anche al fatto di aver concluso un percorso di ricerca difficile, il cui oggetto era in effetti imprevedibile con qualcosa invece di tangibile, che permettesse di chiudere il cerchio e di riconoscere le varie fasi di cui la ricerca è composta.

Si è trattato in definitiva di avere fra le mani una documentazione forse avvertita come un po’ anomala che lasciava però una traccia precisa di quanto avvenuto nel percorso. Gli educatori sono riusciti a rispecchiarsi e a tracciare dei confini, a vedere con la distanza provocata dalla metafora fiabesca la loro figura professionale. Una figura che, come dice Rezzara “sembra ora dilatarsi fino a perdere i confini e la peculiarità del suo operare, ora invece restringersi in connotazioni riduttive (assistenziali, riabilitative o altro) rispetto alla responsabilità piena di progettazione e realizzazione di processi educativi”<sup>161</sup>. Una figura professionale che si è

“moltiplicata nei profili ma sempre più labile nella delineazione dei confini e dei margini del proprio lavoro, soggetta a continue ridefinizioni, che fatica a mostrare, a rendere visibile e riconoscibile una identità chiara e specifica”.<sup>162</sup>

Quella dell’educatore è una figura professionale che rischia sempre di essere lasciata nell’ombra, con l’effetto di oscurare chi ha le redini del progetto educativo e che deve mettere in atto e fare la regia delle azioni che garantiscono un’esperienza differente della vita e della realtà.

---

<sup>160</sup> Iori V., *Vita emotiva e formazione*, Education Sciences Society, 2012.

<sup>161</sup> Rezzara A., *Il Centro Studi Riccardo Massa*, in *Pedagogika*, Stripes Edizioni, Rho (MI) 2009.

<sup>162</sup> Rezzara A., *op. cit.*

Come ci ricorda ancora Rezzara nel mondo dei servizi educativi è sempre complesso documentare, rendere conto, rendere visibile, valutare ed

“esprimere con linguaggi e modalità che non utilizzino prevalentemente canali orali e relazioni dirette le esperienze, le pratiche, le occasioni educative effettivamente progettate e realizzate. Come se la documentazione appartenesse ad un mondo altro, ma soprattutto ad altri linguaggi e non potesse servire al lavoro educativo”.<sup>163</sup>

Il tentativo della ricerca, portato avanti anche con il reading delle fiabe, è stato anche quello di documentare, raccontandolo, la vita emotiva di alcune persone che hanno scelto di essere educatori.

Tuttavia, al di là dei contenuti espressi in questo capitolo sul rispecchiamento, le emozioni che mi hanno rimandato indietro gli educatori dopo che ho dato loro le fiabe le ho avvertite, almeno fino al momento del reading, come indecifrabili e gli operatori mi sono sembrati, come al solito, imprevedibili. Avrei ovviamente preferito consegnare a loro le fiabe di persona, ma non tutti potevano venire ad un ulteriore incontro oltre a quello del reading e quindi il loro apprezzamento me lo avevano espresso per lo più via mail e telefonicamente, ma senza dettagliare bene cosa avesse significato per loro ricevere la fiaba e attribuire consistenza o inefficacia all'operazione stessa.

Ero quindi incuriosita e muta.

Come loro.

## **6.1 Un nuovo incontro con l'istituzione: dialogo in forma di metafora**

A fiabe scritte e consegnate, mancava ancora un passaggio.

---

<sup>163</sup> Rezzara A., *op. cit.*

Come poter raccontare il percorso a La Grande Casa, la cooperativa che ha ospitato la ricerca? Che tipo di approccio scegliere, tenendo conto della mia percezione relativa a questa istituzione?

Se la scrittura rappresenta una possibilità di mettere a fuoco i momenti importanti di bellezza, di felicità, di dolore della nostra esistenza, i momenti in cui la nostra esistenza è apicale, fa salti e lascia orme profonde, mi ero detta che la trasmissione della scrittura stessa in forma di ascolto poteva rappresentare un interessante passaggio dalla dimensione più intimista e protetta – come è stata quella vissuta nel setting della ricerca-formazione - a una dimensione di ascolto e condivisione.

Ci si è chiesto se la circolazione delle fiabe contenesse una possibilità generativa anche per la cooperativa stessa. Il fatto di tramutare il materiale elaborato dai partecipanti in fiabe permetteva a un percorso centrato su una ricerca qualitativa che coinvolgeva poche persone di assumere un carattere più universale. Ciò accade infatti quando si abbandona il presente e la storia biografica per entrare in un regno, quello del *C'era una volta*, in cui il protagonista si spoglia dai suoi panni di soggetto per entrare in quelli dell'eroe. Un eroe che a tratti sconfina nel profilo dell'antieroe, perché spesso è attraversato da una certa disarmonia interiore, ma ha la caratteristica di non perdersi mai completamente d'animo se non riesce a raggiungere gli obiettivi prefissati, perché il termine obiettivo ha avuto più volte l'occasione di prenderlo con le pinze.

Inoltre la scelta di passare a un livello metaforico è motivata anche dal fatto che avrebbe permesso all'istituzione di elaborare dei contenuti che detti altrimenti sarebbero stati forse più difficili da digerire: tutte le fiabe rimandano a educatori che consciamente o meno hanno fatto dell'essere in ricerca una dimensione sempre più appartenente e hanno esplicitato più volte di avere poche occasioni perché questo prenda corpo: sono quindi portati a mettere in continua discussione insieme a loro stessi il contesto o ciò che nel contesto avviene.

Nel suo libro *Educazione e poesia. Pedagogia in forma di verso*, Mantegazza sostiene che la poesia e l'approccio poetico cui essa rimanda non basta, così come

“non basta immaginare un mondo perfetto perché nasca davvero”.<sup>164</sup> Il tentativo di questa ricerca è stato invece quello di farsi suggestionare da contributi poetici (in primo luogo quelli di Mariangela Gualtieri), non per creare un mondo perfetto, ma per rivolgere al mondo uno sguardo che tenti di cogliere anche i suoi movimenti impercettibili e meno manifesti.

Condivido con Mantegazza il fatto che “all’educazione alla poesia debba succedere un’educazione alla politica”.<sup>165</sup>

Per fare questo è quindi necessario, seguendo la prospettiva di Argyris e Schoen, passare dalle parole del singolo alle parole dell’organizzazione.

Capire quali siano gli universi semantici dentro cui si muove l’educatore e quali quelli dell’organizzazione: vedere se sono gli stessi, se combaciano, se dialogano, se sono attinenti, se divergenti, se un miscuglio di tutto questo e prefigurarsi quindi delle ipotesi di intervento per fare in modo che questi universi semantici dialoghino in maniera profonda, rispettosa, autorale, autorevole e creativa.

È infatti di fondamentale importanza chiedersi che teoria in uso ci sia all’interno della cooperativa e del singolo servizio gestito dalla cooperativa e in che modo l’educatore si rispecchi in esso. Così come è fondamentale chiedersi come l’indagine degli individui parli all’ente di appartenenza: se in modo dialettico pertinente e reciproco o se ci sia la volontà di dare luogo ad azioni fuori dal flusso di attività propriamente organizzative, senza perciò produrre dei cambiamenti della teoria in uso.

Secondo gli autori, solamente un

“apprendimento a doppio circuito, in cui gli individui e l’ente di appartenenza si interrogano entrambi sulle modalità organizzative e sui valori ad esse sottostanti, può

---

<sup>164</sup> Mantegazza R., *Educazione e poesia. Pedagogie in forma di verso*, Città aperta edizioni, Troina (EN) 2009.

<sup>165</sup> Mantegazza R., *op. cit.*

portare ad una desiderabilità dei valori e delle norme che governano le loro teorie in uso".<sup>166</sup>

La proposta si è quindi conclusa con la volontà di rendere all'istituzione che ha ospitato questo processo gli sguardi di alcuni operatori sul loro modo di fare educazione. Si è cercato così di creare uno spazio, un margine per creare un interstizio nella strutturazione dell'identità della cooperativa in dialogo con quella dei suoi operatori. L'intento è stato quello di offrire all'istituzione un "secondo livello di esperienza, una rielaborazione culturale specifica di ciò che sperimenta affettivamente e cognitivamente"<sup>167</sup> l'educatore che opera all'interno di essa.

La scelta di fare un reading si iscrive nel filone di ricerca approfondito da Gabriel che si ispira a una concezione di organizzazione come luogo in cui a una realtà manifesta, rappresentata dalle attività dirette agli obiettivi di produzione, a far da contraltare c'è una realtà invisibile "costituita dai desideri e dai bisogni individuali, dalle dinamiche di relazione e di influenza, dalle emozioni e dagli affetti, dalle ansie e dalle difese, dalle ambivalenze e dalle contraddizioni".<sup>168</sup>

In questo senso il ricercatore non è interessato alla veridicità delle storie: vere o false che siano, e, potrei aggiungere, vissute o inventate che siano, sono interessanti in quanto strumenti in grado di contenere le esperienze soggettive che nessuna informazione o cronaca, per quanto storicamente precisa e certificata, è capace di esprimere.

Fatte queste considerazioni è stato scelto di restituire agli operatori il senso della ricerca, che avrebbero poi potuto leggere in maniera approfondita nella tesi, proprio con un reading delle fiabe, accompagnato da un aperitivo, organizzato nel giugno del 2013 in occasione della riunione di bilancio dei soci. Anche per poter effettuare questo passaggio, come avvenuto precedentemente per l'utilizzo del

---

<sup>166</sup> Argyris C., Schoen D. A., *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati, Milano 1998.

<sup>167</sup> Antonacci F., Cappa F., *Riccardo Massa. Lezioni su La peste, il teatro, l'educazione*, Franco Angeli, Milano 2001, pag 86.

<sup>168</sup> Gabriel Y., in Atkinson R., *op. cit.*.



materiale prodotto nel laboratorio e durante le interviste, è stata chiesta preventivamente l'autorizzazione agli educatori.

## 6.2 Il reading in Grande Casa: leggere, leggersi

Il senso di preparare un reading come restituzione del lavoro di ricerca era volto a raccontare, rendendole udibili all'istituzione, le istanze emozionali dei propri operatori, per un attimo decontestualizzate dal processo relativo ai casi che si utilizza solitamente in supervisione. Anche le emozioni più disallineate e flebili. Perché integrando anche queste, non abbandonandole a una dimensione nascosta, si possa non smarrire la direzione più plausibile del viaggio del cooperare in cui La Grande Casa è impegnata, facendo nostro l'assunto per cui "la narrazione, con la capacità di attraversare ambiti diversi del sapere e di ricondurre a un discorso unitario anche eventi svariati e differenti, diviene un paradigma indispensabile alla costruzione di un sapere capace di trasformarsi in un racconto identitario".<sup>169</sup>

Come avrebbero reagito gli "spettatori", ovvero i soci lavoratori invitati che non avevano partecipato al laboratorio? Avrebbero capito la proposta? Era chiaro il senso? Che ulteriori strade poteva aprire?

*"Cara Alessia, cercando di capire come stampare al meglio l'opuscolo, mi sono imbattuta nella sua lettura e l'ho letto tutto d'un fiato! Mi hai emozionato! Hai saputo raccontare delle fiabe incredibili! E se penso che la nostra Cooperativa è fatta soprattutto di educatori, e di coordinatori e di responsabili che hanno fatto gli educatori, e anche di segretarie, come me, che hanno fatto gli educatori... Chissà che oggetto sarei stata io? L'estate (inizia proprio oggi) porta sempre aria calda di sole e profumi nuovi... Grazie davvero!"*

---

<sup>169</sup> Dallari M., *op. cit.*, pag. 225.

Questa mail me l'ha spedita Cristina, la segretaria che ha seguito il processo organizzativo della ricerca dall'inizio. A parte che agli operatori, non avevo fatto leggere ancora le fiabe a nessuno, e questa mail mi faceva ben sperare. La preoccupazione primaria era infatti che non arrivasse il significato dell'operazione se non a chi aveva partecipato al laboratorio. Concludendo con un reading l'intento era proprio quello di abbattere quell'equivoco che riguarda in particolar modo la formazione narrativa, per cui, come ci dice bene Formenti nella nostra cultura

“i processi introspettivi e mnestici, la stessa scrittura autobiografica, sono considerate attività propriamente individuali, solitarie, finalizzate all'attribuzione di senso e significato, mentre il fare insieme, l'ascolto reciproco, le diverse forme di dialogo/discussione e alcune modalità della narrazione orale sono considerati processi sociali che possono servire a finalità condivise all'interno di un gruppo. Ciò porta a sottovalutare l'importanza del gruppo nella formazione narrativa, e a contrapporre le due tipologie di narrazione. (Ma) la presa di parola non è mai l'impresa di un eroe o di un'eroina solitari, si rivela fin dall'inizio un canto a più voci, nel quale il timbro di ciascuno è presente con singolarità, ma nel quale c'è risonanza e cioè si crea un sovra-sistema di menti caratterizzato da sintonia affettiva, dialoghi riflessivi, co-costruzione di storie, riparazione armoniosa degli errori di interazione e comunicazione (...) compito del formatore narrativo è attivare nel gruppo una ricerca concreta delle condizioni di possibilità perché il canto a più voci diventi esperienza comune”<sup>170</sup>.

Il reading è stato fatto in occasione di una riunione dei soci. Abbiamo predisposto una ventina di sedie a cerchio sul grandissimo terrazzo della Cascina Barraggia, stampato le fiabe e le abbiamo raccolte in piccoli libretti colorati. C'era il sole.

Non faceva caldo.

Erano già le 16.45 e non si vedeva nessuno.

---

<sup>170</sup> Formenti L., *Voci narranti nei gruppi di apprendimento*, in *Adulità*, 19.

Poco male, ero abituata. Però una vocina un po' affranta si chiedeva dentro di me  
"Ma almeno stavolta... arriveranno?"

### **6.3 Gli esiti del reading: quale futuro per questa ricerca?**

E sì, sono arrivati. Alla spicciolata, salutandosi fra di loro, prendendo lunghi caffè, passando prima da uffici, bagni, amministrazione.

Infine si sono seduti.

E improvvisamente è cambiato qualcosa. Gli occhi delle persone in parte seguivano me, che spiegavo come mai fossi lì, come mai con quei libretti, come mai un giorno di giugno, e in parte erano già scivolati nei testi, scorrevano le righe, sorridevano stupiti.

Ho letto la fiaba di Alice, che forse fra tutte, è quella con un respiro un po' più largo.

E dopo la fiaba ci sono state molte domande: volevano conoscere meglio l'iter della ricerca, entrare nei dettagli, capire bene il processo.

Qualcuno ha detto:

*"Scusa, vorrei chiederti tantissime cose ma adesso sono troppo emozionato".*

Era vero. Eravamo emozionati, tutti. E non tanto perché le storie fossero più o meno gradevoli, ma perché anche alle storie degli operatori si stava attribuendo, in quel momento, importanza.

Anche gli altri soci presenti avevano l'impressione di leggere attraverso le storie degli altri pezzi della propria.

Inizialmente avevo deciso di impostare il reading facendo un'introduzione che spiegasse in pochi passaggi la ricerca per passare poi al prologo e alla lettura di una fiaba soltanto e di rimandare all'opuscolo che era stato stampato contenente tutti

i racconti se qualcuno avesse voluto proseguire. Ma nel reading è avvenuto proprio ciò che Calvino descrive nelle sue *Lezioni Americane*:

“il piacere infantile di ascoltare storie sta anche nell’attesa di ciò che si ripete: situazioni, frasi, formule. Come nelle poesie e nelle canzoni le rime scandiscono il ritmo, così nelle narrazioni in prosa ci sono elementi che rimano fra loro (...). È un segreto di ritmo, una cattura del tempo che tengono vivo il desiderio d’ascoltare il seguito”.<sup>171</sup>

Sono stati gli stessi operatori a chiederne un’altra e altre parole, di contorno, per entrare, sapere.

Al termine hanno voluto parlare di tutta l’esperienza nel suo complesso Elisa e Chiara, due delle educatrici che hanno partecipato alla ricerca. Elisa ha detto che ricevere la fiaba era stata una cosa molto potente,

*“non mi era mai successo di vedermi così da fuori, di vedere esattamente me ma non descritta da me e quindi con anche una possibilità di... scarto. Lì per lì non riuscivo a parlare... Avevo voglia di farla leggere a tutti”.*

Chiara ha riportato di averla fatta leggere anche a una sua carissima amica che le ha rimandato:

*“sei esattamente così... c’è tutto il passato e... anche il futuro... Ma come avete fatto in così pochi incontri a svelarvi, a conoscervi?”* e lei ha risposto *“abbiamo lavorato sul desiderio e passi di lì per forza”.*

Poi ci sono state altre domande, sullo stato della mia tesi, su come avevo strutturato il lavoro. Una delle responsabili d’area mi ha chiesto dell’esportabilità del progetto, della sua replicabilità.

---

<sup>171</sup> Calvino I., *Lezioni americane. Sei proposte per il fine millennio*, Garzanti, Milano 1988.

*“Ha senso farlo di nuovo... qui, altrove? Lo rifarai? In che modo?”*

Una sua collega le ha risposto che sarebbe bello e innovativo utilizzare il paradigma narrativo anche per raccontare l'istituzione. Qualcuno alla fine ha chiesto se leggevamo ad alta voce anche la ballata finale...

Anzi, se la cantavamo. “Io no”, ho detto, “sono troppo stonata”.

Ecco, eravamo lì. Ero di nuovo spiazzata. Mi ero immaginata un reading festoso, uno spettacolo, un aperitivo. Invece c'erano una ventina di persone sedute in cerchio. Parlavano poco e quando lo facevano mi sembrava non avessero paura di stare in silenzio. Il tempo era dilatato.

Forse ascoltare le fiabe è stato per gli operatori un po' come prendere parte a un gioco di finzione in cui è stato possibile avvicinarsi a quell' “io ero o io sarò”, in pratica a quel “faccio finta di” che ci permette di essere in un'altra prospettiva, per vivificare le proprie possibilità esistenti.

La metafora che viene utilizzata nella fiaba, in cui i protagonisti educatori sono trasmutati in oggetti più o meno quotidiani rappresentativi del loro lavoro, ci ha permesso un dialogo con un Altro (anche rappresentato da una cosa) da sé e, quindi, con un'altra parte di sé, più sconosciuta, aperta all'incanto dello stupore.

Come ci ricorda Gamelli “ascoltare una lettura ad alta voce mette in contatto con modalità di ascolto di tipo sensoriale ed emotivo: permette di scoprire, nell'ascolto dell'altro che legge, il potere di immaginare le azioni, di cogliere le espressioni, di avvertire le sensazioni e rivivere le emozioni”.<sup>172</sup>

Il reading ha rappresentato la fine di un percorso per certi versi molto faticoso.

La bella sensazione che mi sono portata a casa quel giorno è stata di essere in un posto salutare, in cui con questa proposta che aveva in qualche modo “rotto il ghiaccio”, anche gli altri avessero voglia di riraccontarsi. Avevano voglia di avere occasioni in cui prendere confidenza con le emozioni che il proprio lavoro comporta: desideravano ridirselo e di raccontarle agli altri. Erano contenti, cioè, di

---

<sup>172</sup> Gamelli I., *op. cit.*

essere in una dimensione che desse “dignità di *sapere* ai sentimenti, riconoscendoli come fondamento delle professioni di cura”<sup>173</sup>. Ma le sorprese più belle sono arrivate i giorni successivi al reading: mi hanno telefonato, scritto mail, sms.

*“Ciao, volevo dirti che sempre più persone leggono la fiaba la trovano stupenda reale commovente”.*

*“Carissima Alessia, ecco un feed-back sincero sul reading di martedì scorso... bravissima!!! Davvero mi è piaciuto molto, ho trovato la cosa originale e mi sono piaciute molto le storie. Le ho rilette con calma (forse l'unica pecca è stata un po' la tua fretta nel leggere ma comprensibile) e le ho apprezzate molto. Mi è piaciuta molto la storia dell'educatrice pongo. Davvero hai una capacità unica di riscrivere la vita delle persone in chiave metaforica. Mi piacerebbe che lo facessi anche con me... Non eravamo molti ma ho dato alcune copie del libretto ad altri colleghi, ti farò sapere anche il loro rimando”.*

*“Interessante, sì. Certo nel reading ho avvertito che c'è un grande scarto nella percezione di chi è il protagonista della storia e gli altri. Loro erano coinvoltissimi, noi di rimando... Viene voglia di avere una fiaba su di sé... Ma in quelle degli altri ci si riconosce molto”.*

*“Sarebbe interessante avere una storia della Grande Casa come cooperativa... Cosa dici, si può?”*

All'ultima proposta ho risposto che la storia de La Grande Casa era una storia fatta di molte storie, alcune conosciute altre meno. Il fatto che anche nei giorni successivi le persone avessero voglia di tornare su quello che inizialmente mi era sembrato un reading un po' in sordina rispetto all'immagine che mi ero costruita mentalmente (un evento più spettacolare) mi ha rimandato il grande potere del genere fiabesco che contiene la magia di portare a un tempo smarrito in cui tutto

---

<sup>173</sup> Iori V., *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, Franco Angeli, Milano 2009.

può succedere di nuovo. Gli adulti che hanno letto le fiabe forse si sono trovati in parte come bambini a rileggerle nuovamente, a richiederle.

Con questo reading ho intravisto la possibilità che questa ricerca potesse essere socialmente rilevante in quanto ha mirato, se non a produrre, quanto meno a consolidare una teoria e un paradigma, quello narrativo, seppur utilizzato con un taglio originale, utile nella pratica, in quanto è stata empiricamente validata nel contesto in è avvenuta la ricerca.

A questo punto ci vuole un finale. Sì, siamo al finale. E siccome si sta parlando di fiabe ci vorrebbe una chiusura da fiaba.

“E vissero felici e contenti”.

No.

“Erano contenti e felici”?

Dal punto interrogativo, non posso prescindere.

## Invece di concludere

Ecco, abbiamo finito.

Abbiamo esplorato alcuni aspetti della dimensione desiderativa vissuta dagli educatori ed è arrivato il momento di delineare un epilogo provvisorio a questa ricerca. Provvisorio per forza: un tema come questo, come è stato più volte ribadito, sfugge e trasmuta solo a nominarlo.

L'intento di queste pagine è stato quello di afferrarlo, con delicatezza. Di incontrare alcuni educatori che si sono offerti di andare sulle tracce sul desiderio, ognuno a suo modo, ognuno a dire dove il desiderio si fosse annidato e se e come fosse possibile stanarlo.

Il fatto di parlare di desiderio ha messo al centro di questa ricerca la figura dell'educatore. Si tratta di una figura professionale controversa, sempre a caccia di una definizione, di un profilo, di una formalizzazione, di una professionalità consolidata, di un riconoscimento sociale adeguato al compito che si trova ad affrontare.

Una figura professionale dall'identità sfuggente e complessa che combatte quotidianamente in maniera più o meno consapevole per avere un ruolo che vada al di là della semplice erogazione di prestazioni, compiti assistenziali, risposte immediate ai bisogni intercettati. Il tentativo di questo lavoro è stato proprio quello di usare il desiderio come appiglio per agganciare questa identità sfuggente e starle accanto, per ridarle voce e, forse, visibilità.

Una voce che esprima il fatto che spesso l'educatore si trova a gestire interventi che superano o restringono la sua identità professionale. Sia nel caso si dedichi a prestazioni supplementari, legate al clima emergenziale dei servizi, sia nel caso scivoli in una deriva assistenzialista, di controllo o di semplice aiuto.

Le cooperative sociali infatti a causa della progressiva riduzione di fondi si trovano a gestire procedure che burocratizzano molto l'intero progetto pedagogico su cui fondano il loro operato e soprattutto fanno ricadere tale burocratizzazione



sull'evento educativo gestito dall'educatore che tra relazioni, progetti, accreditamenti, controlli sulla qualità si trova smarrito.

Non si tratta qui di demonizzare procedure che mirano al miglioramento della qualità. Vogliamo qui fermarci per chiederci chi siano quelle persone a cui viene chiesto un miglioramento continuo, come si siano formate, come si stiano formando, quale sia il loro punto di vista sull'educazione perché non è certo la procedura burocratica che dà spazio per capirne l'identità.

Questo processo accade in forma più o meno marcata in tutte le cooperative. In quelle cooperative fondate su una *mission* e una carta etica particolarmente forti, il rischio consiste nel fatto che se i soci lavoratori da una parte condividono un'idea di educazione coesa dal punto di vista dei valori, dall'altra parte forse questa coesione scherma quelle che sono le istanze individuali, i mille rivoli di cui è fatta una persona complessa come l'educatore. È più facile che si sentano di dover aderire a un ideale di educatore che è talvolta faticoso da gestire. L'educatore è una persona che invece ha molto bisogno di dirsi, di rettificare in continuazione il suo punto di vista sul suo mondo interiore e sul mondo dell'altro perché sa che sono intrinsecamente legati. La tendenza invece, da parte della società in genere, è quella di lasciare in ombra il suo operato, così che non sia tangibile o lo sia tramite procedure vuote che non gli rendono giustizia.

Si è cercato pertanto, con questo percorso, di raccontare, in chiave metaforica, quello che un educatore è, quello che un educatore fa.

Il suggerimento è che parlando di sé e facendolo in una forma prendibile e plurale, come è avvenuto nelle fiabe che avevano per protagonisti alcuni educatori, sia forse possibile lasciare una traccia dell'agire pedagogico che renda più fluido il dialogo fra il singolo educatore e l'istituzione in cui opera.

Scrivere e donare le fiabe agli educatori che mi hanno accompagnato nella ricerca mi ha permesso di riflettere sulla dimensione affettiva che si crea nella relazione educativa. La composizione e la stesura di ogni fiaba esistenziale dedicata a ciascun educatore ha permesso agli operatori di dare voce alla loro "anima infante" e di

nutrirla: hanno cioè attinto a quella conoscenza pre-disciplinare che aiuta i propri modelli di riferimento a non invecchiare, non inaridire.

Il fatto di aver donato a loro le proprie fiabe ha consentito agli educatori di rigiocare e rivivere in un certo senso l'asimmetria educativa fra educatore ed educando e di stimolarli quindi ad una inedita visione di loro stessi.

Le ipotesi che hanno tracciato la ricerca, sono state confermate in quanto c'è stato il riscontro del fatto che un linguaggio aderente alla vita delle persone che si trovano in una relazione educativa permetta di esplorare con più agio cosa sia il nucleo vitale di quella relazione educativa. Relazione che non può prescindere dal faticoso viaggio di scoperta della propria identità. Un processo non facile perché gli educatori faticano a parlare di sé e a definirsi, e questo crea delle difficoltà a livello identitario che non possono non avere degli effetti su chi sta all'altro capo della relazione educativa: l'educando.

Inoltre, si vuole sottolineare che dare voce a quello che è il lato emotivo e affettivo di questa professione non significa escludere un ragionamento e un metodo dotato di rigosità scientifica, ma anzi fare in modo che il rigore scientifico comprenda e sostenga anche questa dimensione, nel tentativo di garantire la conoscenza dei contesti in cui si fa educazione e di sollecitare a un dialogo fra la cultura dell'istituzione e il progetto esistenziale del soggetto che vi lavora, per fare in modo che l'istituzione stessa riconosca le possibilità di cui è intrisa.

Solo nel momento in cui il soggetto riflette su se stesso e forse si vede specchiato negli occhi di un altro acquisisce da parte dell'istituzione uno spessore che val al di là del ruolo professionale che ricopre.

L'istituzione in questo modo rende al soggetto il fatto di averlo conosciuto e quindi l'educatore in quel momento può avvertire la possibilità di essere appieno se stesso anche all'interno di quell'istituzione e quindi di trasmettere per contagio al proprio educando la stessa possibilità di rinnovamento. Il desiderio di rinnovamento. E il desiderio sotteso nei pronunciamenti di tutti gli attori di questa

ricerca mi è sembrato, infine, il desiderio umano di potere essere se stessi e di dirlo.

Con questo percorso e con queste riflessioni si è voluto indicare come il fatto di attraversare e abitare il desiderio, di stare nella vulnerabilità dell'esistenza, offra un accesso, una soglia per intraprendere la strada che lo avvicini il più possibile a se stesso. Passando per forza di cose dalla strettoia della vulnerabilità. Se e solo se l'educatore ammette a se stesso i propri punti di fragilità - che tra l'altro raramente sfuggono al proprio educando - permetterà a esso stesso di riconoscere le proprie debolezze e a considerarle come meravigliose sfumature dell'anima desiderante.

E ancora, abitare il desiderio significa anche stare in uno stato di vulnerabilità in cui tutto può accadere e in cui questa possibilità è una soglia che può generare nuove rappresentazioni del proprio sé di educatori e del sé dell'educando.

Ne esce il ritratto di un educatore che è nel desiderio se riesce ad attivare quella sospensione di giudizio, o quel *trauma estetico*, che Dallari definisce come "uno stupore improvviso e violento, una scossa emozionale capace di azzerare il pregiudizio cognitivo e di costringerci a ripartire alla scoperta dell'alterità come se l'incontro, nei limiti del possibile, potesse rievocare lo stupore originario della prima, innocente, scoperta dell'altro fuori di me".<sup>174</sup>

Infine, per ricollegarci al sentiero proposto da De Monticelli possiamo dire che questo percorso sul desiderio ci ha forse permesso di considerare l'educatore come colui che riveste l'arduo compito di perseguire la difficile scommessa esistenziale di stare nel *vivo* e di condurci chi viene educato.

L'arduo e importante compito di aprire spesso le finestre, per fare scorta di luce.

---

<sup>174</sup> Dallari M., *op. cit.*

## Ringraziamenti

Ho scelto la cooperativa la Grande Casa come luogo deputato alla ricerca del mio dottorato in Scienze della Formazione presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca. Oltre alla mia tutor, la Dott.ssa Stefania Ulivieri Stiozzi, molte sono le persone che devo ringraziare per questo percorso: Silvio Premoli, che in quanto responsabile della formazione in Grande Casa ha reso possibile e ha dato concretezza al mio progetto di ricerca; Simona D'Alò, che mi ha permesso di conoscere meglio la cooperativa ed avvertirla come un luogo amico; Cristina Balconi che ha seguito tutto l'iter organizzativo. Questo lavoro è frutto della disponibilità e della messa in gioco degli educatori che hanno lavorato con me. A Massimiliano Banfi, Roberta Citterio, Chiara Colombo, Alice Giovacchini, Valeria Fallarino ed Elisa Zaninotto va il mio più sentito ringraziamento.

E poi grazie, grazie e ancora grazie.

Ai miei bambini, per aver sopportato una mamma nell'ultimo periodo troppo impegnata; la speranza è che anche grazie a questo contributo io possa riuscire a traghettarvi verso la consapevolezza di essere persone uniche, preziose e bellissime. Ogni cosa, vedrete, si avvererà.

A Fede, che si è fatto carico di tutto, con dolcezza.

Ai miei genitori, per l'aiuto e il sostegno.

A mia nonna, per la fiducia che mi dà.

E poi ad Arianna, Carlo, Elisa, Giulia, Paolo, Tanja, a cui voglio bene.

## Bibliografia

- AA.VV., *Desiderio e fantasma in psicanalisi e in pedagogia*. Armando, Roma, 1981
- AA.VV., *Incontrando Sandor Ferenczi. Temi ferencziani nella pratica clinica contemporanea*, Moretti e Vitali, Bergamo 2003
- Antonacci F., Cappa F. (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su "Il teatro, la peste e l'educazione"*, Franco Angeli, Milano 2003
- Alighieri D., *La Divina Commedia. Inferno*, Mondadori, Milano 2005
- Argyris C., Schoen D.A., *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati, Milano 1998
- Artaud A., *Il teatro e il suo doppio*, Einaudi, Torino 1968
- Associanimazione (a cura di), *Sul senso e sui significati dell'animazione*, in *Il mondo dell'animazione socioculturale*, in *Animazione Sociale*, Torino 2008
- Atkinson R., *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002
- Auster P., *Trilogia di New York*, Einaudi, Torino 1996
- Barioglio M., Mottana P., *Mentori immaginali*, Moretti & Vitali, Bergamo 2005
- Barioglio M., *Nel regno dell'immaginazione. Da Jung alla pedagogia immaginale*, Moretti & Vitali, Bergamo 2008
- Barsotti S., *E cammina, cammina, cammina... Fiaba, viaggio e metafora formativa*, Edizioni Ets, Pisa 2004
- Benaysag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004
- Bertin G.M., *Educazione al cambiamento*, La Nuova Italia, Firenze 1981
- Bertolini P., *Dalla mancanza alla doppia presenza*, in *Adulità*, Guerini e Associati, Milano 1996
- Biffi E. (a cura di), *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa*, in *Pedagogika*, Stripes Edizioni, Rho (MI) 2010
- Biffi E. (a cura di), *Educatori di storie*, Franco Angeli, Milano 2010
- Bing E., *...ho nuotato fino alla riga*, Feltrinelli, Milano 1977
- Bion W.R., *Il cambiamento catastrofico*, Loescher, Torino 1981
- Bove C., *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Franco Angeli, Milano 2009
- Butler J., *Soggetti di desiderio*, Editori Laterza, Bari 2009
- Calvino I., *Lezioni americane. Sei proposte per il fine millennio*, Garzanti, Milano 1988
- Cambi F., Landi S., Rossi G. (a cura di), *La magia nella fiaba. Itinerari e riflessioni*, Armando Editore, Roma 2010
- Camarlinghi R., D'Angella F., *Per una nuova visione del cambiamento, Il mondo dell'animazione socioculturale*, in *Animazione Sociale*, Torino 2008
- Carmagnola F., *Il desiderio non è una cosa semplice. Figure di Agalma*, Mimesis Filosofie, Milano 2007
- Carminati C., *Perlapparoia. Bambini e ragazzi nelle stanze della poesia*, Equilibri, Modena 2011
- Carofiglio G., *La manomissione delle parole*, Bur, Milano 2011
- Cavallo M. (a cura di), *Il racconto che trasforma. Testo e scrittura nella formazione della persona*, Edup, Roma 2002

- Cavana L., *Senso del tempo e sentimento del vivere nella spiritualità buddhista*, in *Adultità*, Guerini e Associati, Milano 1996
- Cavarero A., *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano 2001
- Celan P., *Cerca di ascoltare anche chi tace*, Archinto, Milano 2005
- Celan P., *La verità della poesia*, Einaudi, Torino 2008
- Cocever E., Chiantera A. (a cura di), *Scrivere l'esperienza in educazione*, Clueb, Bologna 1996
- Contini M., *Figure di Felicità. Orizzonti di senso*, La Nuova Italia, Firenze 1988
- Contini M., *Elogio dello scarto e della resistenza*, Clueb, Bologna 2009
- Covato C. (a cura di), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Guerini e Associati, Milano 2006
- Dallari M. (a cura di), *L'eros in educazione. Considerazioni pedagogiche*, in *Pedagogia al Limite*, La Nuova Italia, Firenze 1988
- Dallari M., *Lo specchio e l'altro. Riflessioni pedagogiche sull'identità personale*, La Nuova Italia, Firenze 1990
- Dallari M., Francucci C., *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze 1998
- Dallari M., *La dimensione estetica della paideia*, Erickson, Gardolo (TN) 2008
- Dallari M., *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*, Erickson, Gardolo (TN) 2008
- D'Agnes V., *La formazione di fronte all'evento. Dalla semplice presenza all'assolutamente inatteso*, Pensa Multimedia, Lecce 2010
- D'Angella F., *Progettarsi costruendo mondi possibili. Il mondo dell'animazione socioculturale*, in *Animazione Sociale*, Torino 2008
- De Gregorio C., *Così è la vita*, Einaudi, Torino 2011
- De Leo G., Dighera B., Gallizioli E., *La narrazione nel lavoro di gruppo. Strumenti per l'intervento psicosociale*, Carocci Faber, Roma 2005
- De Luca Comandini F., Mercurio R., *L'immaginazione attiva*, Vivarium, Milano 2002
- Demetrio D. (a cura di), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*, Unicopli, Milano 1996
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996
- Demetrio D., *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma 2003
- Demetrio D. (a cura di), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, Unicopli, Milano 2007
- Demetrio D., *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Raffaello Cortina, Milano 2008
- Demetrio D., *Il desiderio di intimità*, in *Pedagogika*, Stripes Edizioni, Rho (MI) 2009
- Demetrio D., *Perché amiamo scrivere. Filosofia e miti di una passione*, Raffaello Cortina, Milano 2011
- De Monticelli R., *L'allegria della mente. Dialogando con Agostino*, Mondadori, Milano 2004
- De Monticelli R., *Dal vivo. Meditazioni e versi sotto le stelle*, Dalai editore, Milano 2011
- Deriu M., *Nutrire il desiderio di politica*, in *Pedagogika*, Stripes Edizioni, Rho (MI) 2009
- Dewey J., *L'arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze 1974
- Dumoulié C., *Il desiderio. Storia e analisi di un concetto*, Einaudi, Torino 2002
- Ferenczi S., *Diario clinico*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004

Ferrucci P., *La bellezza e l'anima. Come l'esperienza del bello cambia la nostra vita*, Mondadori, Milano 2009

Florenskij Pavel, *Il valore magico della parola*, Medusa, Milano 2003

Floris F., *Quando si può parlare di animazione? Il mondo dell'animazione socioculturale*, in *Animazione Sociale*, Torino 2008

Fonzi A., Negro Sancipriano E., *La magia nelle parole: alla riscoperta della metafora*, Einaudi, Torino 1975

Formenti L., *Voci narranti nei gruppi di apprendimento*, in *Adulità*, n. 19, 2004

Galimberti U., *Parole nomadi*, Feltrinelli, Milano 1994

Galimberti U., *Paesaggi dell'anima*, Mondadori, Milano 1996

Galimberti U., *Le parole che restano*, su *Repubblica*, 225, giugno 2001

Gamelli I., *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2011

Gillet J., *Il modello d'azione alla base dell'animazione, Il mondo dell'animazione socioculturale*, in *Animazione Sociale*, Torino 2008

Giusti E., *Passione e saggezza. La serenità psichica tra ottimismo e realismo*, Sovera edizioni, Roma 2010

Giusti M., *Il desiderio di esistere*, La Nuova Italia, Firenze 1999

Gualtieri M., *Fuoco centrale*, Einaudi, Torino 2003

Gualtieri M., *Senza polvere senza peso*, Einaudi, Torino 2006

Gualtieri M., *Bestia di gioia*, Einaudi, Torino 2011

Guilford, J.P., *Creative Talent*, Barly, New York 1986

Heidegger M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1970

Hillman J., *Saggi sul puer*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1988

Hillman J., *L'anima del mondo e il pensiero del cuore*, Garzanti, Milano 1993

Hillman J., Ventura M., *100 anni di psicoterapia e il mondo va sempre peggio*, Garzanti, Milano 1993

Hillman J., *Il codice dell'anima*, Adelphi, Milano 1997

Hillman J., *Politica della bellezza*, Moretti & Vitali, Bergamo 1999

Hillman J., *Il piacere di pensare*, Rizzoli, Milano 2001

Hinshelwood R.D., Skogstad W., *Osservare le organizzazioni. Ansia, difesa e cultura nei servizi sanitari*, Ananke, Torino 2005

Iori V., *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1988

Iori V., *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Guerini, Milano 2000

Iori V., *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, Franco Angeli, Milano 2009

Iori V., *Vita emotiva e formazione*, Education Sciences Society, 2012

Jankélévitch V., *La coscienza ebraica*, Giuntina, Firenze 1986

Jarvis P., *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society*, Routledge 2007

Joyce J., *Scrivere pericolosamente. Riflessioni su vita, arte, letteratura*, Minimum fax, Roma 2011

Lagazzi P., *Forme della leggerezza*, Archinto, Milano 2010

Olivetti Manoukian F., *Presupposti ed esiti della ricerca-azione, Il mondo dell'animazione socioculturale*, in *Animazione Sociale*, Torino 2008

Orsenigo J. (a cura di), *Lavorare di cuore. Il desiderio nella relazione educativa*, Franco Angeli, Milano 2010

Mantegazza R., *Educazione e poesia. Pedagogie in forma di verso*, Città aperta edizioni, Troina (EN) 2009

Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano 1998

Marcialis P., Orsenigo J., Prada G., Faucitano S., *Ritrovare lo sguardo pedagogico. Uno, nessuno, centomila ruoli per l'educatore*, in *Animazione Sociale*, pagg. 20-29, Torino 2010

Marone F., *Emozioni e affetti nel processo formativo*, Edizioni ETS, Pisa 2006

Massa R. (a cura di), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, La Nuova Italia, Firenze 1989

Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano 1992

Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Laterza, Bari 2000

Massa R., *Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*, Franco Angeli, Milano 2011

Merril B., West L., *Metodi biografici per la ricerca sociale*, Apogeo, Milano 2012

Melazzini Carla, *Insegnare al principe di Danimarca*, Sellerio editore, Palermo 2011

Morin E., *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano 1983

Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma 2007

Mortari L., *Ricercare e riflettere*, Carocci, Roma 2010

Mottana P., *Il desiderio che non muore*, in *Pedagogika*, Stripes Edizioni, Rho (MI) 2009

Muraro L., *Al mercato della felicità. La forza irrinunciabile del desiderio*, Mondadori, Milano 2009

Muraro L., *Il trasporto del desiderio oltre il desiderio*, in *Pedagogika*, Stripes Edizioni, Rho (MI) 2009

Natoli S., *L'incessante meraviglia. Filosofia, espressione, verità*, Lanfranchi, Milano 1993

Natoli S., *Stare al mondo. Escursioni nel tempo presente*, Feltrinelli, Milano 2002

Natoli S., *Guida alla formazione del carattere*, Morcelliana, Brescia 2006

Natoli S., *La felicità di questa vita. Esperienza del mondo e stagioni dell'esistenza*, Mondadori, Milano 2007

Natoli S., *Il buon uso del mondo. Agire nell'età del rischio*, Mondadori, Milano 2010

Natoli S., *L'edificazione di sé. Istruzioni sulla vita interiore*, Laterza, Bari 2010

Nietzsche F., *Umano troppo umano*, in *Opere*, vol. IV, Adelphi, Milano 1967

Palmieri C., Prada G., *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Mimesis, Milano 2008

Panikkar R., *Lo spirito della parola*, Bollati Boringhieri, Torino 2007

Perini M., *L'organizzazione nascosta. Dinamiche inconsce e zona d'ombra nelle moderne organizzazioni*, Franco Angeli, Milano 2007

Phillips A., *Elogio della gentilezza*, Ponte alle Grazie, Firenze 2009

Phillips A., *Sull'equilibrio. La vita in bilico tra eccessi, desideri e paure*, Ponte alle Grazie, Firenze 2010

Pollo M., *Il percorso ovvero il metodo dell'animazione. Il mondo dell'animazione socioculturale*, in *Animazione Sociale*, Torino 2008

Pomi M., *Lo stupore del senso. Krisis e poiesis nella peripezia dell'adulità*, in *Adulità*, Guerini e Associati, Milano 1996

Propp V., *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino 2000

Protestio A., Togni F., *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 2011



- Pulcini E., *Potere, desiderio, desiderio di potere. Identità femminile e potere*, in *Pedagogika*, Stripes Edizioni, Rho (MI) 2009
- Recalcati M., *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Raffaello Cortina, Milano 2011
- Recalcati M., *Ritratti del desiderio*, Raffaello Cortina, Milano 2012
- Recalcati M., *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli, Milano 2013
- Rezzara A., *Pensare la valutazione. Pratiche valutative scolastiche e riflessione pedagogica*, Mursia, Milano 2000
- Rezzara A., Olivieri Stiozzi S., *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, Franco Angeli, Milano 2004
- Rezzara A., *L'educazione come dispositivo*, PGreco, Milano 2009
- Rezzara A., *Il Centro Studi Riccardo Massa*, in *Pedagogika*, Stripes Edizioni, Rho (MI) 2009
- Ricoeur P., *Il conflitto delle interpretazioni*, Jaca Book, Milano 1972
- Sebaste B., *Il libro dei maestri*, Luca Sossella editore, Bologna 2010
- Staccioli G., *Ludobiografia. Raccontare e raccontarsi con il gioco*, Carocci Faber, Roma 2010
- Triani P., *Ipotesi sul metodo dell'animazione. Il mondo dell'animazione socioculturale*, in *Animazione Sociale*, Torino 2008
- Olivieri Stiozzi S., *Pensarsi padri. Narrazioni nel corso del tempo*, Guerini Scientifica, Milano 2008
- Vegetti Finzi (a cura di), *Storia delle passioni*, Laterza, Milano 2000
- Volli U., *Figure del desiderio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002
- Watts A.W., *Il libro*, Ubaldini editore, Roma 1976
- Zambrano M., *Verso un sapere dell'anima*, Raffaello Cortina, Milano 1996
- Zambrano M., *Filosofia e poesia*, Pendragon, Bologna 2002
- Zambrano M., *Chiari del bosco*, Bruno Mondadori, Milano 2004

## Filmografia

*Pina*, regia di W. Wenders, 2011

*Stalker*, regia di A. Tarkovsji, 1979

*The tree of life*, regia di T. Malick, 2011

*Überlin* (video), R.E.M., regia di S. Taylor, 2011

*La notte dei desideri* (video), Jovanotti, regia di L.M. Emede e L.J. Cherubini, 2011

Videointervista a Mariangela Gualtieri, a cura di R. Francabandera, 2011

## Siti internet

<http://educatoriineducazione.blogspot.it>