

## Abitare l'emergenza: bambini difficili in una città difficile

**Fausta Sabatano**

Direttore scientifico del Centro Educativo Regina Pacis

(Ricevuto 27/05/2016; pubblicato 17/02/2017)

### Abstract

Quale “città”, quale “abitare”, quale “modo di giocare” appartengono all'esperienza di bambini che vivono in una condizione di emergenza socio-culturale? Il contributo intende proporre una riflessione sulla qualità dell'azione educativa in un contesto di particolare difficoltà, quale quello di alcune zone della Regione Campania. A tale scopo, si descrive quanto, da oltre dieci anni, si realizza col Metodo Integra in progetti rivolti a bambini che non si possono definire “a rischio”, ma “oltre il rischio”, perché non rischiano, ma hanno già subito violenze, abbandono, deprivazione. Con loro ed i loro genitori si cerca di costruire progetti di vita autonomi e realmente emancipativi.

Which town, which way of living, which way of playing belong to children who live in a social and cultural emergency? The essay wants to set a reflection upon the quality of education itself within a particularly complicated contest, like the one of some areas of Campania.

For this aim, the author describes what is being put in practice since over 10 years through the Integra Method, addressed to children who are not at the risk of, but beyond risk itself. They are not taking a risk, since they have already experienced violence, abandonment, deprivation. Together with them and their parents we try to build life projects towards independence and real emancipation.

**Parole chiave:** inclusione, disagio sociale, pratiche riflessive, relazione educativa, ricerca-azione

**Key words:** inclusion, social disadvantage, reflective practices, educational relationship, action-research

---

Abitare l'emergenza vuol dire cercare, con la riflessione culturale e pedagogica, di favorire la costruzione di un progetto di vita autonomo per i bambini e i ragazzi difficili (Bertolini & Caronia, 2015); sostenere una cultura della legalità in un territorio in cui la camorra e il malaffare, troppo spesso, sono padroni. Abitare l'emergenza educativa vuol dire sporcarsi le mani, perché non si può educare a distanza, senza interrogare i contesti, senza dialogare con le realtà. Occuparsi di inclusione significa, di fatto, essere disponibili a confrontarsi con queste emergenze, perché le strategie per l'inclusione sociale non nascono sui libri, nascono *agendo l'inclusione*.

Il Centro educativo Regina Pacis ([www.centroeducativoreginapacis.it](http://www.centroeducativoreginapacis.it)) nasce con l'obiettivo di *abitare l'emergenza*, l'emergenza educativa, tratteggiata dai bisogni insopprimibili di senso, di giustizia, di vita e di speranza dei bambini e dei giovani. Il Centro si occupa di inclusione attraverso due progetti: la comunità “Casa Papa Francesco”, che accoglie i giovani provenienti dall'esperienza carceraria o con una pena alternativa a questa, restando tuttavia aperta a tutte le situazioni di disagio e/o di devianza giovanile, come ad esempio quelle dei minori non accompagnati, che rappresentano attualmente il numero più significativo di ragazzi presenti nella casa; il Progetto Integra, da cui, dopo oltre dieci anni di lavoro, è scaturito un Metodo (che da esso appunto trae il nome) studiato in diverse Università d'Italia da allievi e ricercatori.

In questo scritto intendo soffermarmi in particolare sull'esperienza connessa al Metodo Integrale (Sabatano, 2011, 2015) e maturata in progetti realizzati all'interno di tre quartieri fortemente problematici del napoletano: Quarto, Rione Traiano, Licola. Nato nel 2004-2005 nella Diocesi di Pozzuoli, il Progetto, ad oggi, ha seguito circa 700 bambini difficili e le loro famiglie, proponendo un percorso formativo in orario extrascolastico. I soggetti coinvolti sono 150 bambini (di età compresa tra i 6 e i 14 anni), che non si possono definire "a rischio", ma "oltre il rischio", perché non rischiano, ma hanno già subito violenze, abbandono, deprivazione e devono avere l'opportunità di poter elaborare queste traumatiche esperienze di vita. Accanto a loro i genitori, che sono attivamente coinvolti nel percorso, nella convinzione che solo un intervento formativo *al plurale*, che coinvolga e agisca sul contesto, possa portare ad un cambiamento significativo nella vita dei bambini. I genitori, pertanto, prendono parte ad un percorso di sostegno alla genitorialità - con appuntamenti mensili - che intende costituire non solo uno spazio per ripensare al proprio ruolo genitoriale, ma anche un'occasione per condividere le scelte educative ed i percorsi proposti ai loro figli.

Dario frequenta il Progetto Integrale, dall'anno 2010 nella sede di Quarto. Il nucleo familiare, composto dalla madre e i suoi tre figli (Dario 10 anni, Maria 6 anni e Denise 3 anni), ha da subito mostrato grosse difficoltà connesse agli agiti aggressivi e devianti del padre tossicodipendente perpetuati fino a quando, nel 2014, il tribunale ha stabilito la decadenza della potestà genitoriale.

La signora più volte sporge denuncia nei confronti del marito e, dopo l'ennesima violenza, decide di trasferirsi con i figli a casa dei genitori, dove sembra regnare un clima poco sereno e altrettanto violento: il nonno accetta mal volentieri le spese legate alla presenza della figlia e dei nipoti e, in diverse occasioni, aggredisce fisicamente la figlia davanti ai bambini. Si arriva al punto che la donna è costretta a vivere tutta la giornata (compresi i pasti) in camera da letto, non potendo accedere alle altre stanze della casa. In questo periodo, il padre del bambino, nonostante una denuncia di *stalking* e la diffida ad avvicinarsi alla compagna ed ai figli, continua a porre in essere violenze fisiche e psicologiche nei loro confronti, arrivando ad aspettare i figli fuori dalla scuola per minacciarli, a picchiare nel cortile la madre o a seguirla per tutto il tragitto sino alla casa dei nonni, inveendo e insultando.

Al suo arrivo al progetto, Dario ha cinque anni e mezzo; mostra una spiccata capacità di comprensione, assimila senza difficoltà ciò che gli viene spiegato e riesce a dare il meglio di sé. È capace di analizzare, affrontare e risolvere positivamente problematiche legate all'apprendimento, infatti è autonomo nei compiti, ma non è continuativo nello svolgerli. È un bambino molto sensibile, entra facilmente in empatia con il prossimo, è collaborativo e sa portare a termine i compiti assegnatigli. Spesso, cerca di attirare l'attenzione dell'adulto, assumendo un comportamento lamentoso e petulante che, quasi sempre, lo trascina a ricoprire il ruolo di vittima all'interno del gruppo dei pari. Il bambino non è molto curato sotto il profilo dell'igiene, spesso ha il viso sporco ed indossa abiti maleodoranti. Da qualche anno, ha problemi di enuresi ed encopresi che suscitano in lui senso di colpa e la paura di essere scoperto e giudicato, anche se, nel momento intimo del cambio, il bambino sembra indifferente alla situazione, mostrando gli indumenti sporchi con aria di sfida.

Crescendo, la situazione familiare determina in Dario un'insolita aggressività e l'assoluto disinteresse per la scuola: quasi quotidianamente straccia le pagine del diario e rifiuta di fare i compiti.

Dopo diversi colloqui con la madre e convocati anche i nonni per tentare di chiarire la situazione, la Direzione del Centro educativo decide di intervenire per allontanare la madre e i figli dalle violenze dei nonni e del padre, trovando una nuova abitazione, sebbene la signora non abbia un reddito tale da consentirle di pagare l'affitto. Una raccolta di fondi ed un partenariato con una Fondazione attiva sul territorio campano nella difesa dei diritti dei minori, consentono di prendere in affitto un'abitazione nelle adiacenze del Centro.

I bambini vengono iscritti in una nuova scuola e viene concordato, col Dirigente e con i maestri messi a conoscenza della storia del bambino, un percorso per consentire a Dario di non essere bocciato e di recuperare le enormi lacune maturate nel corso dell'anno. Attualmente, il nucleo familiare vive indisturbato, non conoscendo il padre né la sede della nuova abitazione, né quella della scuola frequentata dai bambini. La madre lavora come cameriera a ore e, sebbene non possa coprire tutte le spese, si impegna a gestire la sua vita familiare e segue un percorso di accompagnamento psicologico.

Deborah ha 12 anni e vive a Rione Toiano con la madre, disoccupata, ed il padre, che fa il venditore ambulante. La coppia ha anche un'altra figlia sposata (di 22 anni), che vive col marito e due figli, ma che per un

lungo periodo ha condiviso l'abitazione con loro. Il nucleo familiare risiede in un container, senza riscaldamento e con allacci abusivi all'acqua e all'elettricità.

Il container risale agli anni '80, epoca del bradisismo, quando diversi nuclei familiari vennero allontanati per questioni di sicurezza dalle loro abitazioni e collocati in quello che, pur dovendo essere un luogo provvisorio, è divenuto di fatto un *quartiere container*, un ghetto composto da abitazioni, peraltro vendute abusivamente da un nucleo familiare all'altro. In questa situazione si trova la famiglia di Deborah, che occupa abusivamente il container *comprato* illegalmente da una famiglia cui era stato assegnato.

La madre ha numerosi problemi di salute, sia fisici (diabete, problemi cardiaci e respiratori) sia psicologici (ansia, stati depressivi), per i quali dovrebbe curarsi costantemente, con farmaci e con un sostegno psicoterapeutico, ma le condizioni economiche non le consentono di sostenere le cure. Deborah ha assistito in passato a continui litigi brutali (così li definisce la madre), perché il marito della sua sorella maggiore è un uomo violento ed incontrollabile (è stato in carcere 10 anni), che la sottoponeva a rimproveri, vessazioni ed umiliazioni.

Anche il padre è un uomo violento ed i litigi tra i genitori avvengono sempre davanti alla ragazza. La madre improvvisamente, avendo scoperto un furto del marito, che ha rubato una somma di denaro da lei custodita, decide di separarsi. Questa decisione tuttavia non ha seguito, dal momento che la malattia della signora le impedisce di lavorare e gli unici soldi di cui la famiglia dispone derivano dal lavoro di ambulante e parcheggiatore abusivo del padre.

Spesso la madre è nervosa e perde il controllo, sfogandosi su Deborah. La picchia anche con una spranga di ferro e poi la rinchioda in un armadio. Quando il padre torna, a volte ubriaco, e non porta soldi a casa, la madre si lamenta e lo aggredisce, lanciando anche pentole e piatti durante le loro discussioni. Anche la sorella maggiore picchia Deborah.

La ragazza sente che non c'è via d'uscita, molto spesso, quando si trova al Progetto, ha bisogno di andare fuori a piangere, anche se confessa che con noi si sente bene e al sicuro. La sua vita, però, le porta un carico che, ovviamente, non riesce a sopportare e allora, talvolta, si sfoga con gli altri ragazzi, sebbene loro non riescano a gestire la sua sofferenza, cosa che comporta in lei un senso di ancora maggiore solitudine e delusione.

Vista la gravità della situazione, la storia di Deborah viene relazionata ai Servizi Sociali. Passano mesi senza alcuna risposta. Su ulteriore segnalazione al Sindaco e al Dirigente di Sezione dei Servizi sociali, viene indetto un incontro con le assistenti sociali, che sostengono di conoscere molto bene la situazione familiare di Deborah e di non credere che la ragazzina subisca maltrattamenti e violenze, ma che piuttosto sia bugiarda e mitomane. Si rifiutano, pertanto, di allontanarla dal nucleo familiare.

Non resta, quindi, che provare a lavorare coi genitori e con la ragazza stessa per allentare le tensioni e cercare nuove vie di dialogo per rasserenare il clima familiare. Vengono svolti diversi incontri con entrambi i genitori, ci rechiamo presso la loro abitazione (in inverno la situazione peggiora notevolmente, perché il soffitto perde acqua quando piove e ci sono cavi elettrici scoperti). Segnaliamo ai carabinieri e al comune la situazione, ma non c'è via di uscita. Non ci sono case da assegnare. Il nucleo familiare continua a vivere questa precaria e pericolosa situazione abitativa. La madre si ammala di tubercolosi e rifiuta più volte il ricovero in ospedale.

Deborah frequenta la scuola con disinteresse, studia svogliatamente e questo esaspera e preoccupa la madre. Purtroppo, la difficoltà di vivere, di mangiare, provoca una forte incostanza dei genitori agli incontri previsti nell'ambito del Progetto Integrale: non potendo pagare l'assicurazione dell'unico motorino che posseggono come mezzo di locomozione, spesso non possono spostarsi da casa. La ragazza, che ormai frequenta da circa due anni il Progetto, comincia a venire saltuariamente, sfiduciata e ormai proiettata sulle relazioni sociali nel quartiere e su un fidanzatino che la madre rifiuta e che diviene causa di nuovi litigi.

Attualmente Deborah non partecipa più al Progetto e si è iscritta all'istituto alberghiero che frequenta con molta discontinuità. La madre continua a contattarci di tanto in tanto per chiedere aiuto ad ottenere una casa. Purtroppo, sebbene a più riprese siano stati contattati servizi sociali e comune, nulla si muove. Il parroco del Rione ha avuto dal Centro educativo il contatto della famiglia e cerca di dare loro il suo sostegno (Sabatano, 2015, pp. 170-176).

Ho scelto di dare inizio a questo mio articolo con due storie che ritengo emblematiche rispetto ad uno dei temi di maggiore rilevanza che interessa il lavoro educativo in contesti di disagio: il vincolo dell'emergenza. La trappola in cui molto spesso cade chi lavora in queste situazioni è quella di pensare che sia bastevole agire efficacemente rispetto al proprio progetto educativo per consentire ad un bambino di ini-

ziare un percorso emancipativo, mirato al benessere. Ebbene, queste storie ci insegnano che non è così: l'emergenza è un vincolo, perché pone un limite, spesso invalicabile, al successo dell'azione educativa.

Vivere in un'abitazione abusiva o in un container, non avere i soldi per sfamare sé e i propri figli, essere malato e non potersi curare, essere in pericolo o essere maltrattati costituiscono condizioni la cui presa in carico precede l'azione educativa, costituendone la *conditio sine qua non*.

Il successo di un'azione educativa è, pertanto, chiaramente connesso all'efficacia di tutti gli attori del sistema. La storia di Dario offre, in qualche modo, l'esempio di una sinergia che ha condotto il bambino ad uscire fisicamente dalla condizione di estrema difficoltà in cui si trovava, consentendogli di lavorare, una volta garantita la sua sicurezza, sull'elaborazione del vissuto traumatico e sulla ri-appropriazione del percorso di vita. La storia di Deborah mostra, invece, quanto sia difficile, se non impossibile, agire su un livello educativo, sia per i bambini sia per i genitori, quando l'emergenza non costituisce una fase, ma una condizione stabile di vita. I contenuti educativi, le proposte di riflessione, le possibili piste e traiettorie di vita alternative prospettate – che riguardino, nel caso dei bambini, un maggiore impegno scolastico o l'invito a modificare il proprio inadeguato comportamento verso i genitori, o nel caso dei genitori, l'accoglimento di un tipo di vita fondato sulle regole del vivere civile, sulla legalità, l'invito a ri-trovare come coppia facendo un percorso di sostegno – appaiono tutte come rimbalzare sull'emergenza, che risucchia risorse emotive, cognitive, generando rabbia, frustrazione, scoraggiamento e, nel peggiore dei casi, rassegnazione. Deborah non ha più creduto che le cose potessero cambiare, come anche sua madre e suo padre. Per quanto impegno tutta l'équipe abbia messo, ciascuno nel proprio ruolo, la precarietà e le difficoltà della sua esistenza, unite all'assoluta latitanza degli enti locali e delle istituzioni (scuola, servizi sociali, ASL), ha reso impossibile portare avanti il percorso.

Questa è la realtà. Si educa a partire dai vincoli che definiscono le possibilità e queste possibilità diminuiscono o aumentano in ragione del contesto in cui si manifestano. Cercherò, pertanto, in primo luogo di chiarire quali siano le caratteristiche del contesto in cui si realizza il Progetto Integra per individuare quale "città", quale "abitare" appartengono all'esperienza di questi bambini, i nostri piccoli *flâneurs*.

## Il contesto dell'esperienza

Il contesto dell'azione presenta i tratti di una particolare difficoltà, tanto che anni fa scrissi sulla necessità di ripensare il concetto stesso di difficoltà (Sabatano, 2011), considerando come la carenza del tessuto sociale renda una storia difficile enormemente più difficile, perché il contesto non *sostiene* la difficoltà: il bambino con difficoltà vive in una famiglia difficile, in un quartiere difficile, in una città difficile, in una Regione difficile. Spesso, dunque, ad un problema personale, come ad esempio un ritardo nello sviluppo o un evento traumatico (la carcerazione di un genitore o la separazione, l'affidamento ai servizi sociali), si aggiunge quello sociale, culturale ed istituzionale.

È evidente che educare in questa specifica situazione significa incarnare le teorie e orientare le pratiche nel confronto con questo quotidiano, con questa platea, peraltro composta da bambini e ragazzi tutti nelle medesime condizioni di difficoltà, anche se ovviamente nelle specificità delle loro storie personali.

Gli ultimi dati sulla situazione della Regione Campania appaiono sconcertanti, in particolare rispetto alla scuola.

I dati contenuti nel recente *Rapporto sul sistema educativo* (Barbieri, 2015) confermano un distacco ampio e strutturale tra il Centro-Nord e la quasi totalità del Sud, come era nel 1861. A conferma della distanza tra le «due Italie», basta leggere i dati contenuti nel Rapporto relativi alla carenza dei servizi per la prima infanzia come i nidi - in Emilia c'è una copertura di questo servizio del 29%, in Campania del 2,7% -, l'assenza quasi completa del tempo pieno (5.5% della Campania, contro il 53% del Piemonte), i tassi di abbandono scolastico, che in Campania raggiungono il 23% nei ragazzi tra i 18 e i 24 anni (ben lontani dunque dal 19% della media nazionale e lontanissimi dal 10% indicato nella Strategia di Lisbona).

Ulteriore elemento di riflessione concerne il fenomeno della devianza e della detenzione di minori: la Campania insieme alla Sicilia sono – con 3,7 minori reclusi ogni 10.000 – le uniche regioni che si collocano

sopra la media italiana (1,9 minori reclusi ogni 10.000). Circa il 21% dei minori presenti negli Istituti penali nazionali è residente in Campania (Istat, 2011).

Evidentemente, il violento impatto sul territorio campano della criminalità, organizzata e non, pone continuamente una richiesta di ascolto e di intervento tanto a livello politico, quanto a livello scientifico. In molti quartieri e zone della Campania, infatti, la violenza e la criminalità vengono vissute non come eventi occasionali ed eccezionali, ma come condizioni prossime ed abituali, tali da determinare uno stile di vita. Un esempio è il quartiere di Rione Traiano, sede di uno dei progetti, attualmente la piazza di spaccio più grande d'Europa, dove la stragrande maggioranza delle famiglie supporta la rete camorristica che, di fatto, diviene la principale fonte di reddito per i padri e le madri, garantendo addirittura una sorta welfare, ad esempio, laddove un uomo venga arrestato, la compagna o moglie beneficia di un vitalizio per il servizio reso al sistema.

I bambini e gli adolescenti, spettatori, vittime, ma spesso anche attori di questa drammatica e ormai quotidiana realtà (perché essi stessi il più delle volte ingaggiati come “pali”, ossia sentinelle di spaccio), pongono i sistemi formativi e il mondo della ricerca in campo educativo di fronte all'urgenza di adeguare gli strumenti di intervento alla specificità di questi contesti ed alla complessità dei percorsi di crescita che in essi si compiono. In tal senso, saper abitare l'emergenza, da un punto di vista pedagogico, vuol dire confrontarsi con i limiti e le possibilità date dal contesto ed anche dal proprio ruolo. Ecco perché l'azione si realizza, secondo il Metodo Integra, necessariamente su più livelli: quello *educativo*, che interessa in particolar modo l'educatore, il quale prende in carico nel quotidiano il bambino, cercando di sostenerlo nel confrontarsi con la sua difficile realtà e di educarlo alla resilienza (Malaguti, 2011, pp. 106-115); quello *psicologico*, che interessa la figura del supervisore, il quale offre la possibilità di condivisione e di contenimento alle ansie, alle paure, al malessere degli educatori e dei genitori; quello *pedagogico*, che interessa l'azione di sistema – svolta presso il Centro da chi scrive nel ruolo di coordinatore scientifico e dal direttore – e, quindi, l'attivazione di una rete di supporto territoriale che si faccia carico dei problemi complessi posti da queste famiglie e che tuteli i loro diritti.

In questo scenario devastato e devastante i bambini si formano, condividono valori, sistemi culturali, stili di pensiero; in questo scenario imparano a giocare.

## Il quadro teorico di riferimento

Il Metodo Integra si inserisce nella prospettiva teorico-metodologica della fenomenologia pedagogica. Sul versante della ricerca, muoversi nell'ambito di una pedagogia fondata sul mondo-della-vita (*Lebenswelt*) comporta la necessità di indagare le relazioni tra le emergenze educative che sopraggiungono nella realtà storico-culturale in cui si opera e la propria visione-del-mondo, la personale idea di un mondo possibile, il proprio *vissuto* (*Erlebnis*). Si tratta di una ricerca pedagogica che muove, dunque, da un'*istanza comprensiva* (Bertolini, 2001, p. 190), avendo come oggetto eventi o problemi educativi culturalmente definiti.

In accordo con la prospettiva fenomenologica-ermeneutica (Van Manen, 1990), pur muovendo da alcuni presupposti teorici di riferimento, che hanno costituito l'impalcatura del lavoro, lo sforzo nella ricerca svolta in questi anni è stato, pertanto, quello di interpretare quanto emerso sul campo, costruendo la teoria sulla base di quanto esperito nell'interazione con il contesto studiato, evitando il più possibile il riferimento a conoscenze pregresse; in tal senso, l'esplorazione pedagogica «ricerca l'essenza dell'educazione a partire dalla realtà fenomenica come “auto manifestante” in se stessa la sua essenza» (Iori, 2002, p. 143). In questa prospettiva, sono in primo piano le interpretazioni che i soggetti danno degli eventi e delle esperienze vissute, che vengono investigati rispetto ai significati ad essi attribuiti (Mortari, 2007, p. 77). L'attenzione è posta, dunque, non tanto sulla descrizione del fenomeno, quanto sulla comprensione del significato che l'esperienza assume per i soggetti della ricerca. Lo sguardo fenomenologico, presentandosi come metodo *discovered oriented* (Mortari, 2007), ossia costruito lungo il cammino della ricerca e continuamente rimodulato, mi è sembrato in un contesto come quello descritto, il più idoneo, tanto per guidare la relazione educativa (educatore-bambino; pedagogista-genitore), quanto per condurre il lavoro di ricerca.

L'orizzonte fenomenologico, valorizzando il modo unico in cui ogni soggetto dà significato all'esperienza vissuta, risulta particolarmente significativo in contesti educativi caratterizzati dal disagio e dalla marginalità:

agire in condizioni di estrema difficoltà insegna presto, infatti, che non c'è nulla di meno classificabile del dolore, della violenza, della deprivazione. La dimensione interpretativa, riflessiva diventa centrale, pertanto, nel processo educativo, perché da essa prendono avvio percorsi educativi singolari e sempre differenti, centrati su approcci, modalità relazionali, obiettivi sempre nuovi e pensati in risposta al mutare e maturare del soggetto.

Di fatto, è presente nella fenomenologia di Piero Bertolini un ribaltamento della questione inerente la “ri-educazione”: il comportamento deviante dei ragazzi assume, infatti, il valore di un atto comunicativo intenzionale del soggetto verso il mondo, piuttosto che di un comportamento da leggere in chiave psicopatologica, il soggetto quindi non è colpevole, ma responsabile delle sue scelte. Il ragazzo difficile non va dunque “normalizzato”, bensì accolto e compreso dall'educatore che è chiamato a un atteggiamento di autentica apertura; “l'aver focalizzato l'origine del disadattamento sociale sui limiti nello sviluppo della coscienza intenzionale significa, tra l'altro, indirizzare l'intervento pedagogico. L'oggetto dell'educazione non è più il comportamento da reprimere o da controllare, ma il soggetto, o meglio quel suo particolare vissuto che ne è all'origine. Non si tratta di rieducare l'agire sociale (o antisociale), ma di condurre il ragazzo verso una progressiva autocoscienza e una rivisitazione del suo modo di pensare e di intenzionare la realtà” (Bertolini & Caronia, 2015, p. 86). Nel reato, nel comportamento disadattivo è implicata una *eccedenza* rispetto alla necessità di cercare un proprio posto nel mondo, che Bertolini sviluppa in una serie di comportamenti ai cui poli opposti si collocano un “eccesso di io”, nel caso di quei ragazzi in cui sia presente una sorta di dimensione onnipotente, che li conduce a pensare di potere tutto sugli eventi e sul mondo; o come “eccesso di mondo”, quando al contrario vi sia la percezione di non poter incidere sulla propria esistenza, ma di doversi sottomettere ad essa.

L'esperienza della violenza, dell'illegalità, che caratterizzano le esistenze di questi bambini, non riguardano esclusivamente ciò che c'è *fuori*, ma *inseguono* i bambini dentro le *mura* di casa, segnando le loro storie, le loro giornate, i loro corpi, il loro immaginario, i loro giochi.

## Il senso del gioco

Il punto sul quale vorrei fermarmi è il *senso del gioco* o meglio il senso che il gioco assume in contesti caratterizzati da condizioni, come quelle sin qui descritte, di estrema emergenza sociale e culturale. Come è noto, le modalità di gioco dipendono in prevalenza dalla trasmissione di comportamenti culturalizzati: “attraverso il gioco i bambini esplorano ed imparano le regole della comunità di appartenenza” (Bateson, 1996; Else, 2009, pp. 44-45; Fink, 2008; Huzinga, 2002; Winnicott, 2006).

Attraverso il gioco i bambini ricreano i ruoli e le situazioni che riflettono la loro realtà socio-culturale (Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Singer, & Berk, 2011, p. 348) e così accade che, quando abitano contesti altri – ad esempio la scuola – le loro strutture di conoscenza, il loro mondo emozionale e, quindi, il sistema di simboli e di rappresentazioni anche ludiche che da essi derivano, formati all'interno di questi scenari, non possono che esprimere violenza, rifiuto, chiusura, provocazione, perché la proposta di valori, comportamenti, pensieri alternativi rappresenta, in qualche modo, un attentato alla loro identità.

Emblematico è quanto accaduto lo scorso anno. Premetto che, in considerazione della centralità del “bello” in educazione (Bertolini, 1972, 1989; Merleau-Ponty, 1945; Piussi, 1989; Musai, 2015), il Centro è stato allestito secondo una precisa intenzionalità pedagogica, ricorrendo ad un'azienda leader nella progettazione e gestione di spazi per l'infanzia. I bambini hanno contribuito a disegnare il progetto di allestimento con gli architetti, esprimendo le loro necessità; in particolare, i bambini hanno richiesto che ciascuno di loro potesse avere un armadietto, come spazio privato, intimo, per custodire le proprie cose. E così è stato fatto. Ebbene, qualche giorno dopo l'installazione, gli educatori hanno trovato negli armadietti delle bustine di varia grandezza con una polvere bianca del tutto simile a droga. Chiedendo ai bambini spiegazioni, questi hanno descritto il “gioco dello spaccio”: si pesta il gesso di scuola, si creano dosi da uno, due o tre euro che vengono vendute tra loro e realmente sniffate.

Evidentemente, sono queste le situazioni di profonda frustrazione che spesso questi contesti educativi rimandano. Lo sforzo profuso, anche di tipo economico, è sembrato vanificato da questo inaspettato e scorretto utilizzo degli armadietti che i bambini avevano espressamente richiesto. Dopo una riunione degli educatori con la direzione, si è deciso di inscenare un “tribunale” dove alcuni bambini (presi a caso) hanno rappresentato la difesa, altri l'accusa e altri ancora la giuria. È stato il modo scelto per riflettere con loro sul significato di questa esperienza e sulle motivazioni che li hanno spinti a scegliere questo “gioco”.

In un'altra circostanza, ci siamo trovati con alcuni dei bambini in un posto di polizia per fare coi genitori una denuncia. Nell'attesa ho proposto ai bambini di giocare a “color color”. Iniziato il gioco, mi sono accorta che i bambini non toccavano le auto della polizia, sebbene io chiamassi i colori rosso o blu presenti sulle auto. Parlandone con loro, mi hanno spiegato che le “auto delle guardie infettano”. Vedendo poi arrivare dei carabinieri, i bambini in pochi secondi sono spariti nel cortile: erano tutti nascosti e con le mani mimavano dei fucili con cui li sparavano. Abbiamo cercato di sfruttare l'occasione per far loro conoscere le storie di quei carabinieri, tanto che un bambino alla fine ha voluto provare il cappello di uno di loro.

Il gioco, certamente, nella nostra esperienza educativa, oltre ad essere un elemento equilibrante, e quindi necessario, rappresenta una dimensione insostituibile per sviluppare aspetti specifici nella formazione totale del ragazzo.

I bambini che vivono situazioni abbandoniche, di deprivazione, di maltrattamento, spesso crescono soli, in strada, con altri bambini con cui condividono le stesse esperienze; pertanto, hanno la libertà di scegliere, di rischiare, di sperimentarsi, di muoversi, di urlare. Questo è il motivo per il quale una scuola che li immobilizza, che non li rende protagonisti, che non accoglie il loro punto di vista, le loro competenze, è una scuola che li perde.

Il gioco contiene quelle dimensioni che consentono di suggerire a questi bambini dei nuovi significati sul piano sociale, culturale emozionale (Klein, 1998; Bondioli & Savio, 1994). Citerò in questa sede solo alcuni esempi di quelle dimensioni proprie del gioco che appaiono maggiormente significative per educare i bambini ad un nuovo modo di “abitare” la loro realtà, il loro quartiere.

### **Le regole come sistema condiviso e non come imposizione**

Quando un bambino o un adolescente inizia un percorso educativo, come quello proposto dal Metodo Integrale, porta con sé, evidentemente, una biografia personale in cui sono iscritti valori, interpretazioni, comportamenti da cui scaturisce la sua particolare “visione del mondo” (Bertolini & Caronia, 2015) e, quindi, il modello di realtà cui egli si riferisce per guidare il suo comportamento ed interpretare la sua esperienza. In qualche modo, quando il bambino si vendica, aggredendo un compagno che lo ha battuto in un gioco, oppure si rifiuta di giocare con le altre bambine “perché sono femmine”, o ancora non rispetta le regole di un gioco, aderisce ed obbedisce ai valori che il suo contesto di origine gli ha trasferito e che custodiscono la sua identità come membro di quella comunità. Le regole, quindi, non sono assolute, ma relative ad un contesto, ad un sistema sociale (ad esempio: la famiglia) e, pertanto, variano al variare del contesto. Nelle regole è insita l'identità sociale e culturale di un soggetto.

Il lavoro educativo che portiamo avanti è, pertanto, orientato prioritariamente all'obiettivo di “provocare una modificazione di quel sistema profondo di significati e, quindi, la costruzione di una nuova visione di sé e della realtà e di un nuovo modello per orientare il proprio comportamento nella realtà” (Bertolini & Caronia, 2015, p. 170). Evidentemente, i bambini, ma quasi sempre anche i loro genitori, non hanno assolutamente coscienza della relatività del loro punto di vista, ossia del fatto che esso esprima una particolare *visione* delle cose e non il *riflesso* di una realtà oggettiva. Un primo livello del percorso è, pertanto, relativo al processo di consapevolizzazione attraverso il quale imparare a riconoscere le proprie prospettive ed i propri sistemi di significato, che determinano quelle interpretazioni e quei comportamenti (adattivi o maladattivi) che in maniera inconsapevole condizionano l'esperienza. Il raggiungimento di un distacco critico rispetto alla propria rappresentazione della realtà deve necessariamente essere preceduto dall'appropriazione di un nuovo punto di vista sul mondo e su di sé:

Finché il ragazzo non fa proprio un punto di vista alternativo a quello abituale, un diverso schema con cui pensare la sua collocazione nel mondo, egli non potrà assumere una prospettiva critica nei confronti del suo passato. [...] Se lo scopo dell'intervento rieducativo è quello di provocare una rielaborazione delle proprie strutture di significato e una nuova disposizione verso la realtà presente, passata e futura è necessario che prima esso fornisca al ragazzo una chiave per interpretare queste realtà in altro modo (Bertolini & Caronia, 2015, p. 171).

La relazione educativa, in particolare attraverso il gioco, diviene il luogo privilegiato per allargare il campo semantico ed esperienziale del bambino e dell'adolescente, proponendo interpretazioni dei vissuti e modalità comportamentali altre rispetto a quelle solitamente adottate. In tal senso, essa si pone come *contesto antagonista* all'interno del quale si sperimentano nuovi modi di pensare, di essere e di agire e si chiama in causa la responsabilità del soggetto come attivo costruttore dei processi che lo riguardano ed, in particolare, della vita sociale.

Spesso e giustamente, si richiama il tema dei diritti dei bambini sovente negati dalla comunità. Raramente, invece, si parla anche con i bambini stessi del fatto che a questi diritti corrispondono dei doveri che essi hanno nei confronti di sé e della società: favorire un processo di consapevolizzazione rispetto a questi doveri significa riconoscere ai ragazzi una *titolarità*, che si esprime in un'adesione consapevole ai progetti di sviluppo che gli adulti pensano per loro ed in una partecipazione responsabile alla vita sociale (Giannino & Avallone, 2006).

Purtroppo, la mancata consapevolezza rispetto ai propri diritti/doveri, che si osserva nei bambini e negli adolescenti, è connessa ad un vuoto di valori forti, scaturito dalla delega reciproca della funzione educativa attuata dalla famiglia e dalla scuola, che trasforma i giovani in orfani sociali. Accade che in questo vuoto esistenziale, valoriale ed educativo, si inserisca un'ideologia forte e prevaricante, la camorra:

Il bisogno esasperato di visibilità e di considerazione testimonia la ricerca disperata di una identità. E la risposta [i ragazzi] la trovano subito, all'angolo della strada: la camorra, ma non la camorra sistema, non la camorra denaro, queste verranno dopo! Ciò che dà risposta ai loro bisogni è la camorra cultura. Nella crisi della scuola, della famiglia e delle altre strutture sociali, la camorra sembra l'unico soggetto che riesce a dare un'identità ed una parvenza di integrazione a ragazzi che hanno davanti a sé soltanto la miseria della famiglia e la disattenzione dei poteri pubblici (Guida, 2010, pp. 195-196).

La crisi etica ed economica, la mancanza di riferimenti nel mondo degli adulti, o peggio l'appartenenza dei propri genitori o parenti ai sistemi di criminalità organizzata e la pervasività di un sistema culturale contrapposto alle norme sociali condivise rende i bambini e, in particolare gli adolescenti, figli di un'altra educazione che si esprime con un proprio linguaggio, con un proprio modo di giocare, con dei propri gesti, spesso violenti, con un proprio sistema di regole e di valori. Il terreno dello scontro tra valori, ideologie, regole è l'esperienza del bambino: priorità assoluta diviene, allora, la realizzazione di ambienti educativi in cui i vissuti, le relazioni puntino all'instaurarsi di un legame costruttivo con l'altro nel segno del rispetto e della solidarietà, allo scopo di una crescita armoniosa nel contesto sociale. Nell'esperienza di gioco con l'educatore e con i coetanei si concretizza, dunque, quello spazio di educabilità che promuove lo stare bene con sé e con gli altri, rispettandosi e rispettando. Questa la ragione per cui il Metodo Integra prevede la *costruzione di un dispositivo istituzionale* (Lapassade, 1997; Oury & Pain, 1972), inteso come quell'insieme di "istituzioni", ossia regole e routine, definite anche in base al contesto, che caratterizzano spazi, tempi e relazioni e che segnano profondamente il soggetto. Le condizioni/istituzioni in cui il processo educativo si svolge rappresentano, in qualche modo, il presupposto che favorisce o inibisce il processo stesso, incidendo sulla qualità dei vissuti del bambino (Farné, 2007, p. 652 e seg).

Per i ragazzi difficili, in particolare, è fondamentale rendersi conto del fatto che, così come esistono dei limiti fisici, esistono anche dei limiti che "istituzionalizzano", ossia che definiscono i vincoli e le possibilità dello stare insieme. La strutturazione di apparati di regole costituisce, pertanto, un metodo e un contenuto dell'educazione, da una parte, definendo le vie possibili della relazione educativa e dello stare insieme,

dall'altra, rappresentando un oggetto dell'apprendimento: quando un bambino va a scuola, o in un qualsiasi contesto educativo, impara non solo le discipline, ma anche le "istituzioni", ossia gli apparati normativi che lo caratterizzano.

La definizione di un dispositivo istituzionale segue, da un punto di vista educativo, alla negoziazione e alla costruzione intersoggettiva dei significati connessi allo stare insieme, al giocare insieme nel rispetto di sé stessi e degli altri nella relazione. Le regole sono, infatti, accordi intersoggettivi per agire i contesti; esse, pertanto, non devono essere solo stabilite e rispettate ma, appunto, *condivise*. Evidentemente, per questi bambini – abituati a obbedire con l'imposizione, la minaccia, la violenza – questa modalità costituisce una vera e propria rivoluzione di prospettiva.

Occorre, pertanto, sempre evidenziare ai bambini che l'azione in generale, anche quella ludica, passa per l'utilizzo di regole e che, se non ci sono regole, l'azione stessa è inibita; ad esempio, nel calcio, se un giocatore utilizza le mani, impedisce anche agli altri di portare avanti il gioco. Non esiste un gioco in grado di funzionare senza regole ed, allo stesso modo, non esiste vita sociale senza regole.

Un parte significativa del lavoro educativo svolto con i ragazzi difficili è, in tal senso, relativa alla costruzione di un dispositivo istituzionale che consenta loro di riconoscere un sistema di regole proprie della comunità e di garantirne l'attuazione. Tale sistema viene elaborato, tenendo presente che le regole individuate devono essere: *chiare e motivate*, vale a dire adeguate alle età, così da mettere i soggetti, eventualmente disattendantosi ad esse, nelle condizioni di capire davvero dove hanno sbagliato; *poche*, ma *inamovibili*, così da consentire ai soggetti margini di autonomia nel riconoscimento di vincoli collettivamente acquisiti, che consentano l'espressione delle stesse possibilità d'azione nel contesto.

All'interno della relazione educativa, occorre, pertanto, che gli educatori sappiano dare risposte coerenti, tali da consentire l'acquisizione di una visione solida e chiara della realtà e di un'idea precisa di cosa è consentito o proibito, di cosa è sicuro o pericoloso. Ciò richiede agli educatori l'essere sempre coerenti e solidali nel rifiuto: i pochi divieti vanno ribaditi da tutti, diversamente, il bambino diviene insicuro e, ovviamente, poco disponibile ad obbedire. In tutte le attività, anche in quelle di gioco, le regole definite vengono visualizzate su un cartellone e scritte in negativo (non urlare, non spingere i compagni, ecc); questa scelta rimanda ad un principio di giurisprudenza: una volta individuato quello che non può fare, il soggetto comprende i confini d'azione, quindi, la cornice dentro la quale si può muovere. A questo punto, i bambini e gli adolescenti cominciano a misurarsi con le regole, a confrontarsi nell'esperienza con un dispositivo che vuole regolare lo stare insieme per consentire a ciascuno di maturare un'autonoma volontà di stare al gioco. Condividere le regole, stabilirle insieme, non è sufficiente infatti ad interiorizzarle. Il confronto con la realtà, fatta di provocazioni, rabbia, disaccordo, è infatti il terreno concreto su cui si gioca l'interiorizzazione delle regole stesse, ossia il processo che le rende "teorie che guidano le pratiche".

Anche allo scopo di consentire ai soggetti di *guardarsi in azione*, l'andamento del comportamento dei bambini viene elaborato in un sistema di rappresentazione grafica dei comportamenti positivi e negativi, registrato su un cartellone affisso nelle stanze, così da consentire loro anche di autovalutarsi, favorendo una progressiva responsabilizzazione e consapevolezza delle conseguenze delle proprie scelte. Si ottiene, in tal modo, una visione del percorso educativo diacronica, rispetto al singolo bambino, e sincronica, rispetto al gruppo, che costituisce un prezioso strumento di verifica e di valutazione tanto per gli educatori, quanto per i genitori.

In particolare, negli scorsi anni è stato sperimentato un dispositivo definito "Patente educativa". L'idea è quella di partire da un "capitale" di punti che ciascun soggetto possiede appena si inserisce nel progetto (sull'idea della patente di guida) e che simboleggia la fiducia incondizionata nei suoi confronti. I punti posseduti (15 a settimana) possono essere sottratti, se il ragazzo compie azioni che vanno contro le regole. Ciascun comportamento ritenuto contrario alle regole comporta la perdita di un certo numero di punti a seconda della gravità del gesto: ad esempio, picchiare un compagno fa perdere quattro punti, mentre non rispettare il proprio turno di gioco comporta la perdita di due punti.

L'intenzione pedagogica è quella di far interiorizzare ai bambini ed ai ragazzi il rapporto tra scelte e conseguenze delle scelte, per cui scegliere di non rispettare le regole determina delle conseguenze, in questo contesto espresse non da azioni di privazione, piuttosto da azioni che rappresentino una sorta di "risarcimento" al gruppo, danneggiato da quel comportamento negativo.

## Il gruppo e non la banda

Questo stare insieme “regolato”, teso a rispettarci e rispettare, porta con sé un ulteriore passaggio significativo che concerne il senso della socialità: quello rappresentato dall'essere parte di una banda a essere parte di un gruppo. Spesso, non solo gli adolescenti, ma anche i bambini che vivono i quartieri difficili delle periferie, possono ritrovarsi in bande organizzate, costruite gerarchicamente o no, dedite a reati, dipendenti o autonome del contributo degli adulti o, addirittura, in concorrenza con loro (Costanzo, 2012). I reati avvengono in un particolare clima emotivo, nutrito da un sentimento di appartenenza, che spesso sostituisce e rimpiazza l'assenza dei legami affettivi familiari. Questi bambini e ragazzi sono accumulati, oltre che dall'età, da un senso di inutilità, dalle frustrazioni maturate in ambito scolastico, da dinamiche conflittuali all'interno della famiglia, dalla noia.

La proposta di un modo nuovo, diverso di stare insieme diviene, allora, fondamentale. Fare gruppo per creare qualcosa, per realizzare uno scopo, per divertirsi, rappresenta una nuova modalità di stare insieme in cui i bambini sperimentano la relazione con i pari come veicolo per aumentare l'empatia, la condivisione, per confrontare idee e opinioni, per creare relazioni inclusive, piuttosto che esclusive. È nel gioco di gruppo che i giocatori negoziano accordi per cooperare, perdonano, si comportano lealmente e sviluppano fiducia reciproca (Salvi, 2008; Farnè, 2014). È in questo tipo di gioco che trova origine evolutiva la cooperazione, la bontà, la fiducia, la moralità.

Il processo di crescita, dunque, è un processo di apertura delle categorie interpretative del reale che fanno da filtro rispetto all'esperienza. Nell'educazione come processo emancipativo la centralità sta nell'accoglienza della visione del mondo del soggetto in formazione, che non è un'accoglienza passiva, ma autentica: a questa visione l'educatore non contrappone la propria - considerandola migliore e pertanto costringendo il bambino a farla sua - bensì propone alternative possibili, lasciando all'altro la libertà di aderire o meno. Occorre mettere il bambino in condizioni di scegliere il suo modo di abitare il mondo, offrendogli una tavolozza di colori quanto più possibile ricca, attraverso una relazione educativa che gli consenta di “essere di più”.

## Riferimenti bibliografici

- Barbieri, E. (Ed). (2015). *Tutti i numeri della scuola. Rapporto sul sistema educativo italiano*. Firenze: Giunti Scuola.
- Bateson, G. (1996). *Questo è un gioco*. Milano: Cortina.
- Bertolini, P. (1972). *Il problema della gioventù socialmente disadattata*. Milano: Vallardi.
- Bertolini, P. (1989). *Autonomia e dipendenza nel processo formativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (2001). *Pedagogia fenomenologica*. Milano: La Nuova Italia.
- Bertolini, P., & Corona, L. (2015). *I ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli, A., & Savio, D. (1994). *Osservare il gioco di finzione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Brecht, B. (2007). *Madre Courage e i suoi figli*. Bologna: Einaudi Teatro.
- Costanzo, S. (2012). *Uno contro tutti. Educiamo il gruppo deviante*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Farnè, R. (2007). Educazione e memoria. In E. Agazzi & V. Fortunati (Eds). *Memoria e saperi: percorsi transdisciplinari* (pp. 652-671). Roma: Meltemi.
- Farnè, R. (2014). *Sport e infanzia. Un'esperienza formativa tra gioco e impegno*. Milano: FrancoAngeli.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Singer, D. G., & Berk, L. (2011). Playng around in school: implications for learning and educational policy. In A.D. Pellegrini (Ed.), *Oxford Handbook of the Development of Play* (pp. 341-363). Oxford: Oxford University Press.
- Giannino, P., & Avallone, P. (Ed.). (2006). *I doveri dei minori. Educare a...* Napoli: GrausEditore.
- Guida, G. (2010). La mala-educazione. Giovani, cultura di camorra e cultura dello sport. In A. Cunti (Ed), *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo* (pp. 195-196). Milano: FrancoAngeli

- Huizinga, J. (2002). *Homo Ludens*. Torino: Einaudi.
- Iori, V. (2002). *Filosofia dell'educazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Istat (2011). *Report: I minorenni nelle strutture di giustizia*. Data ultima consultazione 12/05/2016 Sito web: <http://www.minori.it/sites/default/files/report.pdf>
- Klein, M. (1988). *La psicoanalisi dei bambini*. Firenze: Martinelli.
- Lapassade, G. (1997). *L'istituente ordinario. Contributo alle scienze dell'educazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Manuzzi, P. (2002). *Pedagogia del gioco e dell'animazione*. Milano: Guerini.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Musaio, M. (Ed). (2015). *Ricerca del bello e impegno educativo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Oury, F., & Pain, J. (1972). *Chronique de l'école-caserme*. Paris: Maspéro.
- Piussi, A.M. (1989). *Educare nella differenza*. Torino: Rosenberg Sellier.
- Sabatano, F. (2011). *Crescere ai margini. Educare al cambiamento nell'emergenza sociale*. Roma: Carocci.
- Sabatano, F. (2012). Cosa sa un bambino difficile, cosa fa il Progetto Integra. *Infanzia*, 6, 398-401.
- Sabatano, F. (2013). Me l'ha detto mia madre. Il sostegno ai genitori difficili nelle dinamiche di cambiamento. *La famiglia*, 116-131.
- Sabatano, F. (2015). *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*. Milano: Guerini.
- Salvi, M. (2008). *La dimensione educativa del gruppo nei giochi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Van Manen, M. (2002). *Writing in the dark. Phenomenological studies in interpretative inquiry*. Ontario: The Althouse Press London.
- Winnicott, D.W. (2006). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.

**Fausta Sabatano**, già dottore di ricerca in Pedagogia della formazione ed assegnista presso l'Università degli Studi di Napoli "Parthenope" è Professore di ruolo, Responsabile Scientifico del CTS (Centro Territoriale di Supporto per l'inclusione) della Provincia di Caserta e Direttore Scientifico del Centro Educativo Regina Pacis. I suoi principali interessi di ricerca si riferiscono alla formazione degli educatori, finalizzata allo sviluppo di competenze trasversali e riflessive e all'inclusione in contesti di emergenza sociale. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *La scelta dell'inclusione* (Guerini 2015); *Educare per includere in contesti di rischio e marginalità*, in "Encyclopaideia", vol 19, n. 42.; *Genitorialità migrante: un'esperienza di formazione con madri immigrate a Napoli*, in "Rivista Italiana di Educazione familiare, n. 1, 2015, pp. 53-75.

Contatto: [fau.sabatano@gmail.com](mailto:fau.sabatano@gmail.com)