

DAL DISAGIO AL DIALOGO

RISPOSTE DELL'EDUCAZIONE ALLA FRANTUMAZIONE IDENTITARIA

(riflessione pedagogica per insegnanti ed educatori)

di GIUSEPPE MILAN (PER CORSO 24 CFU – 2019)

1. INTRODUZIONE

Alle molteplici trasformazioni socioculturali avvenute in pochi decenni nei nostri contesti, spesso si accompagna un mutamento della condizione psicologica ed esistenziale delle persone, oggi frequentemente contrassegnata da “disagio”. La scuola è naturalmente un ambito in cui il disagio si manifesta, talvolta in modi eclatanti: fenomeni come il bullismo, la totale apatia, l'indisponibilità alla relazione educativa, la marginalità, che sono spesso l'anticamera della dispersione scolastica, devono preoccupare il mondo dell'educazione, in ogni sua componente, e sollecitare a una collaborazione “sistemica” che chiami in causa – sempre valorizzando l'imprescindibile ruolo dei genitori – gli insegnanti e gli educatori che a vario titolo operano nel territorio: agli uni e agli altri spetta il compito, al quale si riferiscono le fondamentali indicazioni di questo scritto, di essere proprio “figure di sistema” adeguatamente preparate, capaci di farsi carico di questa sfida complessa e di dar vita a risposte “di comunità” il più possibile efficaci. È evidente che oggi questo compito deve fare i conti anche con l'inquietante influenza esercitata in modo crescente dai cosiddetti “social” e che tale azione pedagogica “sistemica” dovrebbe includere anche l'attenzione critica al mondo delle relazioni che definiamo “virtuali” ma che lasciano conseguenze molto concrete nella vita di chi, senza una effettiva padronanza, fa uso – e spesso abusa – di questa strumentazione. Quest'ultima tematica meriterebbe un approfondimento specifico che non viene condotto in questo contributo, anche se le indicazioni che qui vengono espresse in termini generali valgono anche per questa particolare area del disagio¹.

Il concetto generale di disagio è ricorrente nel linguaggio comune e in quello scientifico: un termine-contenitore, il cui vasto ambito semantico può favorire ambiguità interpretative.

“Disagio” è spesso sinonimo di “disadattamento” e di “devianza” (concetti da più tempo inclusi nel vocabolario socio-psico-pedagogico). Altre volte i tre concetti vengono intesi secondo una progressione che allude ad una crescente problematicità, attraverso la successione di tappe che vanno da un diffuso malessere dell'individuo ad un conclamato conflitto sociale. Particolarmente illuminante ci sembra la seguente distinzione: “Disagio, disadattamento e devianza non sono concetti tra loro omogenei. Infatti il disagio, esplorato soprattutto dalla pedagogia e dalla psicologia, è una condizione legata a percezioni soggettive di malessere (il disagio si ‘sente’, ma non necessariamente si ‘vede’), il disadattamento, studiato anche dalla sociologia, si esprime oggettivamente come relazione disturbata con uno specifico ambiente (si parla infatti di disadattamento scolastico, sociale ecc.), mentre la devianza, analizzata soprattutto dalla criminologia, si manifesta come un comportamento che infrange visibilmente una norma (giuridica o culturale) e determina lo stigma sociale”².

¹ Su questa tematica cfr. T. TRUA, *Dipendenza da internet: analisi di un fenomeno in crescita*, BitBiblos, Bologna 2016.

² L. REGOLIOSI, *La prevenzione del disagio giovanile*, Carocci, Roma 2010, p. 20.

Varie sono le forme del disagio, e per la maggior parte assumono il carattere della normalità: non dovrebbero allarmare più di tanto, pur presentando una serie di implicazioni educative da considerare con intelligenza pedagogica.

In casi più rari, però, situazioni particolarmente gravose possono favorire l'evolversi del *disagio naturale* in *disagio accentuato* e oltrepassare i rassicuranti confini della cosiddetta "normalità"; un ruolo importantissimo – in senso sia negativo sia positivo – viene qui giocato dalla qualità delle relazioni interpersonali e della vita sociale. Sul piano pedagogico (cui interessa non tanto contrastare le "devianza dalle norme vigenti" quanto la devianza dall'itinerario educativo che consente all'individuo di diventare autenticamente soggetto)³ è richiesto un serio approfondimento, capace di leggere ciò che accade analizzandone i fattori facilitanti e individuando adeguate strategie di evitamento ed efficaci vie d'uscita.

Tentando di accedere al focus del problema in chiave interpretativo-pedagogica, risalendo a monte delle differenti fenomenologie del disagio per coglierne la possibile radice comune, ci sembra di individuare tale radice in una sorta di *frammentazione* di fondo, di carenza di unità, di vera e propria *disunità esistenziale* che attiene al rapporto del soggetto con se stesso ma, ancor più direttamente, alla sfera delle relazioni interpersonali e sociali. Proprio nella contrapposizione *unità-frammentazione*, all'interno di questa dialettica, si giocano le sorti della contrapposizione *agio-disagio*. È perciò sul complesso mondo delle relazioni che bisogna molto indagare, sia per cogliere nella fase interpretativa gli elementi che stanno alla base del disagio sia per favorire, in direzione pedagogica, la costruzione di alternative funzionali.

2. LA FRANTUMAZIONE ESISTENZIALE

Di fronte al compito impegnativo di realizzarsi in un proprio progetto di vita, molte persone di tutte le età risultano fragili, impreparate e – anche per la frequente mancanza di idonei supporti educativi – si relazionano in modo distorto con se stesse e con gli altri, sviluppando comportamenti inadeguati e autolesivi: un forte senso di *disunità esistenziale* le accompagna e, in tale mondo individuale e sociale frantumato, può diventare eccessiva la fatica di affrontare e superare gli ostacoli connessi al percorso evolutivo.

Questa *frantumazione*, legata probabilmente ad un cospicuo bagaglio di insuccessi, si esplica spesso in una bassa autostima, nella percezione di non farcela, di non essere all'altezza.

La carenza di *self-efficacy*⁴, di *locus of control interno* (la percezione degli eventi come dipendenti anche dalla propria volontà)⁵, l'affermarsi di una sorta di *impotenza appresa* (*learned helplessness*)⁶, il senso di *scacco matto*⁷ esistenziale per la mancanza di un'immaginazione capace di trascendimento del presente: sono tutti fattori di ordine personale che si accompagnano all'assunzione di un atteggiamento di fondo passivo e orientato verso l'insuccesso di fronte alle quotidiane difficoltà. L' "*assenza di protagonismo*": questa è, nell'ottica pedagogica, la preoccupante disfunzione che caratterizza tali soggetti, incapaci di affrontare l'esistenza essendone artefici in prima persona, con la capacità di agire sulla e per la realtà e di non esserne pienamente determinati.

³ Cfr. P. BERTOLINI, L. CARONIA, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Franco Angeli, Milano 2015.

⁴ D.H. SCHUNK, *Self-Efficacy and Achievement Behaviors*, in *Educational Psychology Review*, 1, 1989, pp. 173-208.

⁵ K. POLACEK, *Locus of control: concetto, risultati e misurazione*, in *Orientamenti Pedagogici*, 27, 1980, pp. 410-418. Cfr. anche: E. GIUS, A. ZAMPERINI, I. TESTONI, *Psicologia sociale dei poteri: formazione della personalità e processi socio-riabilitativi*, in *Studium Educationis*, 1, 1996, pp. 67-68.

⁶ E. GIUS, A. ZAMPERINI, I. TESTONI, *Psicologia sociale dei poteri...*, cit., p. 67

⁷ M. BUSCAGLIONI, *La società liberata*, Franco Angeli, Milano 1994, p.123.

Non è facile comprendere il peso delle *variabili individuali interne* che partecipano alla complessa *multifattorialità* che provoca tale situazione. Alcuni soggetti, quasi indipendentemente dal loro contesto di vita, a volte sembrano predisposti già in partenza ad un itinerario esistenziale molto problematico per sé e per gli altri, incapaci di padroneggiare un'*aggressività distorta*, che assume patologicamente forme sia *alloplastiche* che *autoplastiche*, oppure *forme depressive* dolorose e sempre più frequenti.⁸ Ma è arduo estrapolare queste componenti di personalità, che sempre si integrano con numerose altre e rendono improbabili talune alchimie interpretative.

Certo, l'individuo detta proprie condizioni nell'elaborazione della visione del mondo e dello stile di vita; tuttavia egli non è mai solo, ed è ugualmente sicura l'influenza dei fattori esterni, che vengono a costituire quel *disagio socioculturale esogeno*⁹ che è più disponibile allo scandaglio interpretativo, proprio perché meno condizionato – appunto per la sua natura esogena – dalle misteriose e difficilmente attingibili profondità dell'essere umano, che non possono essere facilmente “descritte”, “spiegate”, “misurate”. Anch'esso, come il *disagio endogeno*, sembra per molti versi naturale, quasi ovvio, legato com'è alla difficile condizione del vivere oggi nella cosiddetta società complessa. Ma pur esso, in certi casi e per la concomitante sinergia di fattori facilitanti, può evolversi in forme più accentuate e cronicizzanti di difficoltà.

Operando certamente una schematizzazione, che tuttavia non ci nega la possibilità di approfondire vari aspetti del problema, possiamo dire che la “frantumazione esistenziale”, intrinseca matrice del disagio, si manifesta nelle seguenti direzioni fondamentali: nella relazione interpersonale; nell'appartenenza sociale; nella relazione con se stessi.

2.1. Frantumazione nella relazione interpersonale

Il disagio dell'individuo evidenzia quasi sempre un'accentuata *disunità nelle relazioni interpersonali*: un problema che - anche se manifestato da un adulto - parte spesso da lontano, fin dai primi mesi di vita, da un *dialogo occhio-a-occhio*¹⁰ qualitativamente assente o insufficiente nella relazione genitore-bambino. Tale *disincontro*¹¹ può provocare nel piccolo una *sfiducia di fondo*, un'*insicurezza di base* che gli restringe gli spazi dell'*autonomia* e può anche precludergli la possibilità di dare vita a relazioni aperte, intense e creative con gli altri.

Altri casi mostrano invece un'infanzia sufficientemente serena, seguita da fasi successive in cui si presentano crescenti difficoltà relazionali genitori-figli, favorite tra l'altro dall'incapacità degli adulti di adeguarsi flessibilmente ai nuovi bisogni e alle nuove domande dei minori o da problemi di varia natura (coniugali, economici, ecc.) che abbassano la qualità dell'atmosfera di base familiare e influenzano negativamente le relazioni interpersonali.

Nelle storie di vita si possono inoltre ritrovare relazioni molto problematiche con gli insegnanti a scuola, o con i colleghi al lavoro, contrassegnate per lo più dalla quasi totale incapacità di accettare, comprendere, sostenere l'altro nel contesto condiviso. Indipendentemente dall'età e dal ruolo dei soggetti interagenti, la diffusa inettitudine relazionale si riverbera in forme di disagio individuale e corrode ulteriormente i rapporti interpersonali.

2.2. Frantumazione nell'appartenenza sociale

⁸ Cfr. L. REGOLIOSI, *La prevenzione del disagio...*, cit., p. 28.

⁹ *Ibid.*, p. 22.

¹⁰ E.H. ERIKSON, *Infanzia e società*, Armando, Roma 1966, p. 235 ss.

¹¹ M. BUBER, *Meetings*, Open Court Publishing, Le Salle-Illinois 1973, pp. 17-18. Cfr. G. MILAN, *Educare all'incontro...*, cit., p. 8.

Molte persone rivelano forti difficoltà ad affrontare la vita sociale, a mettere in pratica le regole della convivenza, a sentirsi attori nella costruzione del mondo comune.

Anche qui prevale a volte un senso di inadeguatezza, che orienta a rinchiudersi nella nicchia delle sicurezze soggettive o, al massimo, in esperienze di “microsocializzazione”, e ad enfatizzare la propria “centralità soggettiva”, alla quale corrisponde una “marginalità oggettiva” che negazione dell’appartenenza alla vita sociale.

Forti difficoltà di integrazione si riscontrano spesso all’interno dei rapporti intergenerazionali, proprio per il sovrappiù di tensione implicita nella relazione a-simmetrica, in cui la naturale distanza esperienziale può favorire la reciproca indifferenza.

Ma anche le dinamiche simmetriche, le relazioni con i pari, sembrano risentire di una radicale vulnerabilità che facilita non di rado rotture relazionali anche imprevedibili.

Per molti il disagio è l’esito del contrasto – che in essi stenta a trovare soluzione – tra la tentazione intimistico-narcisistica e la possibile appartenenza al più ampio mondo delle relazioni sociali, che tuttavia essi temono per i rischi che sembrano nascondere. È altresì inconfutabile che la società odierna risulta per loro tutt’altro che ospitale e appare per molti versi disarticolata e priva di centri aggreganti che incrementino il senso di appartenenza. La frammentazione della condizione personale è infatti legata “alla perdita del centro sociale che frantuma l’esperienza sociale da un tutto unitario in tanti piccoli mondi vitali”¹², carichi in taluni casi di intensa forza coagulante al loro interno, ma ermeticamente chiusi alla realtà circostante e perciò destinati spesso, per tale anomalia, a veder prevalere forme di comunicazione fortemente disfunzionali sia nella dimensione centripeta sia in quella centrifuga.

Quando poi il disagio si aggrava a dismisura, fino ad esprimersi in fenomeni di particolare gravità (devianza, tossicodipendenza, alcolismo, deriva sociale ecc.), questi non vanno spiegati facendo esclusivamente ricorso alle loro etichette diagnostiche, ma sono piuttosto da comprendere in relazione a *carriere esistenziali* costellate di difficoltà e di sconfitte personali e sociali in un ambiente di vita inadeguato, rispetto al quale, in realtà, molti dei suddetti comportamenti possono essere segno di quasi paradossale *conformismo*¹³.

Come afferma M.Spivak, per i soggetti vittime di tali *carriere* “i problemi veri sono la loro mancanza di articolazione sociale, la loro incapacità di soddisfare con successo ed efficacia le esigenze e i bisogni propri e altrui secondo le norme sociali correnti nella comunità”¹⁴.

2.3. Frantumazione nella relazione con se stessi

La *frammentarietà esistenziale* è esperienza di vissuto personale diviso in tanti pezzi, tra loro isolati, che non riescono a comporre un’esperienza unitaria: ogni vissuto veicola un significato relativo che si esaurisce al suo interno e non riesce a collegarsi a un senso più generale.

La relatività delle esperienze, la difficoltà di viverle e interpretarle all’interno di un quadro armonico e unitario di significati, evidenzia pertanto l’assenza di un disegno di senso e la debolezza di progettualità personale. Ma la *paralisi progettuale* dipende anche, paradossalmente, dalla mole di interventi socio-

¹² M. POLLO, *Il disagio giovanile nella società complessa*, in VARI, *L’animazione con gruppi di adolescenti*, Ed. Gruppo Abele, Torino 1995, p. 17.

¹³ A.C. MORO, *Il bambino è un cittadino. Conquista della libertà e itinerari formativi. La Convenzione dell’Onu e la sua attuazione*, Mursia, Milano 1991, p. 255.

¹⁴ M. SPIVAK, *La riabilitazione psicosociale: che cos’è?* in L. BURT, R. SIANI, O. SICILIANI (a cura di), *Riabilitazione psicosociale*, Milano 1990, p. 176; cfr. anche E. GIUS, A. ZAMPERINI, I. TESTONI, *Psicologia sociale dei poteri...*, cit. p. 176.

educativo-culturali da parte di famiglia, scuola, chiesa, istituzioni, mass-media, che si riversano in qualsiasi fase dell'arco evolutivo: un eccesso di proposte e di richieste che imperversano nella quotidianità e che spesso, a ben pensare, contrassegnano fin dall'infanzia il percorso di crescita del soggetto, costringendolo a continue scelte, se vuole dare significato e ordine alle sue azioni.

La frantumazione nel soggetto si manifesta anche come anomala rottura e segmentazione di quella *temporalità* che dovrebbe investire di senso il progetto personale, il quale normalmente si costruisce attraverso l'unitaria dialettica *passato-presente-futuro* – per cui si opera oggi grazie agli apprendimenti di ieri e alla spinta di un domani che chiama. Ai nostri giorni, tuttavia, sono riconoscibili come tratti caratteristici della nostra modernità la contrazione dello spazio dell'esperienza e l'abbassarsi dell'orizzonte delle attese.

L'argomento ci induce a riprendere seppure velocemente la tematica-sfida attualissima dei *social-network* (*facebook, twitter, instagram, snapchat* e altri), che in pochi anni hanno contribuito a disgregare tradizionali e consolidate modalità di gestione del tempo e di aggregazione sociale, configurandosi – soprattutto per il mondo giovanile – come nuovi veicoli di comunicazione e di contatto con amici (anche il concetto di “amicizia” in quest'ambito è assai mutato...). Come sappiamo, c'è stata in questi anni una crescente e quasi irresistibile ascesa della *vita virtuale* – con forte possibilità di alienazione/sconnessione dalla vita reale – che include in una specie di non-tempo, di “*ucronia*” (dal greco *au-cronos*): un tempo che paradossalmente sembra non-esserci, sfuggirci di mano, anche se chiede di essere sempre *iperconnessi* configurandosi comunque come *zapping frantumante* che spezza la dimensione della continuità e rischia di farci abitare l’“*epoca dell'interruzione e della frantumazione*”. Potremmo dire che, come la realtà dei *non-luoghi* (cfr. Marc Augé)¹⁵ rischia di trasformare l'essere umano in *non-persona*, in *nowhere man* (cfr. la canzone dei Beatles) incapace di abitare lo spazio, così la realtà del *non-tempo*, dell’“*ucronia*”, rischia di ridurlo a *nowhen man*, uomo “ucronico” incapace di abitare il tempo. Ma astrarsi dalla temporalità, dalla memoria, dalla cronaca quotidiana dell'impegno responsabile, dalla progettualità intrisa di speranza di miglioramento, equivale a tradire la più intima vocazione umana e, naturalmente, a lasciare ampi spazi al disagio esistenziale. Il *nowhere man* e il *nowhen man* rappresentano perciò il “*clandestino*”, il nascosto-alla-luce, e richiamano alla responsabilità di quel “portare alla luce” che è precipuo compito della maieutica pedagogica.

La frantumazione dell'articolazione temporale *passato-presente-futuro* può allora dar vita a una nociva compartecipazione di elementi che, interagendo e sostenendosi a vicenda, possono aggravare la situazione di disagio personale. La riduzione della tensione immaginativa e la fuga nella virtualità possono infatti favorire l'acutizzarsi della fissazione del soggetto su se stesso e l'egocentrica sensazione di essere al centro non solo del proprio pensarsi ma anche dell'attenzione altrui: sulla spinta di un' *immaginazione distorta* – che svolge una funzione vicaria – egli si pone come unico e speciale

¹⁵ Afferma Marc Augé: “I non-luoghi indicano uno spazio dove si ha la sensazione che le relazioni sociali siano perfettamente “leggibili”. Il perfetto non-luogo è quello dove le relazioni sociali sono tutte completamente decifrabili attraverso l'osservazione. Ma in questi luoghi non c'è libertà, la residenza è ‘assegnata’. E da questo punto di vista mi è sembrato che quei luoghi che, in qualche modo, percepiamo come ‘parentesi aggregative’, ad esempio aeroporti, supermarket, mall, siano luoghi dove non si possano leggere le relazioni sociali simboliche: ci sono dei codici che vi indicano ciò che dovete fare, come e dove entrare ecc; sono degli spazi dove la condizione ‘normale’ è quella di essere ‘soli’. Ed è per questo che li ho chiamati ‘non-luoghi’” (M. Augé, *Una scommessa sull'avvenire*, in VARI, *Fiducia/Sicurezza*, in *Quaderno di Comunicazione*, 6/2006, p. 81; Cfr. anche M. AUGÉ, *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano 2009).

protagonista di una rappresentazione di fronte ad un *pubblico immaginario*, pienamente interessato alle sue vicende esistenziali, e ad una realtà ancella della sua *presunzione di onnipotenza*. Egli, in tal modo, elabora una propria *“favola personale”*¹⁶ che, sostenuta dall’*illusione di invulnerabilità*, può condurlo ad assumere *comportamenti a rischio*, anche estremi, e a sperimentare ripetutamente, dopo momenti di irreali e deviante esaltazione, il senso del fallimento: si sedimenta perciò facilmente un circolo vizioso *illusione di invulnerabilità – comportamenti rischiosi – disillusione*, che accentua il senso di *frustrazione esistenziale* e non di rado – ribaltando l’iniziale presunzione di onnipotenza (*protagonismo onnipotente*) – favorisce cadute in stati depressivi.

D’altra parte, c’è chi sottopone il futuro stesso ad un’opera di *cancellazione-rimozione*; ed è strano che questo avvenga anche in chi, giovane, dovrebbe essere naturale specialista nell’immaginare, nel proporre e nel costruire con le proprie mani un domani per sé e per gli altri¹⁷.

La temporalità, pertanto, subisce una frantumazione e l’unico frammento che, ingigantito a dismisura, resta in mano al soggetto è molto spesso il presente, all’interno del quale tutto viene inglobato. Per questi figli di un presente sconnesso da tempo, la sicurezza sta nell’*hic et nunc* spesso senza radici e senza sogni.

Spetta all’educazione individuare le molte risorse presenti nella vita di ciascuno, in modo da trasformare le molteplici forme di disagio in *“padronanza del senso personale”*¹⁸, ovvero in capacità di riconoscere se stessi, di acquisire nuova fiducia, di divenire sempre più attori concreti del proprio presente e del proprio futuro: un processo umanizzante, dove *cura-prevenzione-promozione* possono collaborare al fine comune, aiutando specialmente gli adolescenti e i giovani a recuperare il *dialogo con se stessi* e, nel contempo, il *senso di appartenenza*: “non si dà identità senza appartenenza”¹⁹.

3. L’AGIRE EDUCATIVO

La realtà del disagio impone al mondo dell’educazione e della scuola di rimettere in luce valori spesso trascurati e strategie educative di ampio respiro. Si dovrebbe operare alla *ricostruzione dell’unità* a vari livelli: ricomporre l’*integralità della persona* e costituire un *contesto comunitario* che orienti gli elementi della propria complessità non nel senso della *frammentazione-frantumazione* ma nel rispetto del pieno significato dell’esperienza umana, individuale e sociale, che, se autentica, deve articolare il proprio percorso secondo le direzioni fondamentali del *migliorare l’uomo*, attenendosi cioè alle strutture portanti dell’educazione stessa.

Assumere come finalità l’*unità della persona*, vista nella sua individualità e nella sua socialità, implica necessariamente agire per l’*unità dell’educazione*, sapendo innanzitutto confutare – in una specie di

¹⁶ C. MATINI, *Adolescenza e assunzione di rischi*, in *Animazione sociale*, 2, 1998, p. 14.

¹⁷ “Il futuro assume vari significati e spesso, come sottolinea molta letteratura, è assente, con una nota ben precisa che fa riflettere. Spesso indica l’incapacità di affrontare l’ignoto, di comprendere il senso dell’avventura, della sfida; a volte è strettamente legato al presente come invito ai genitori di non ‘prender per mano’ il futuro personale, ma lasciare che ciascuno lo costruisca da sé [...]. A volte, ancora, il futuro ha a che fare con la propria persona solo di riflesso, perché è il futuro di tutti, del mondo, della società intera, senza speranza; ancora, è il senso del mistero, dell’inconoscibile, del sogno in contrasto con la realtà o il regno della fantascienza in cui un mondo si distrugge per ricrearne un altro. Solo qualche volta è ‘progetto’ della vita di ciascuno”: D. ORLANDO CIAN, *I ragazzi e le ragazze si raccontano e ci valutano*, in ID. (a cura di), *Preadolescenze...*, cit., p. 29.

¹⁸ Scrive Giorgio Chiosso: “Senza la padronanza del senso personale (che è qualcosa di più della conquista dell’identità, ovvero un’identità con traiettoria teleologica e cioè ricca di scopi e di fini) è difficile immaginare che un individuo possa fare la sua parte in modo critico e interattivo col rischio di essere sempre alla mercé degli altri, delle mode correnti, delle opinioni più gridate che ascoltate. Il senso personale rappresenta, dunque, la meta educativa fondamentale verso cui tendere” (G. CHIOSSO, *Le famiglie difficili: oltre la patologia...*, cit., p. 213).

¹⁹ *Ibid.*, p. 220.

pars denstruens - alcuni suoi aspetti che la rendono in vario modo *frammentata* e possibile fonte di disagio, realizzando nel contempo una *pars construens* fatta di *promozione* in senso pedagogico della *relazione interpersonale* e della *comunità*.

Sostando assai brevemente nella *pars denstruens*, va detto che molti scompensi educativi si sviluppano a partire da una *mancata composizione* di dimensioni pedagogiche solo teoricamente antinomiche e contraddittorie (come *autorità-libertà*, *individuo-società*, *magistrocentrismo-puerocentrismo...*), ma conciliabili in una prassi educativa coerente, capace di considerare che “l’educazione non può essere ridotta alla mera operazione eduttiva”²⁰ e neppure ad una pratica “depositaria”²¹. In realtà, prevale spesso “la logica dell’aut-aut, delle contrapposizioni, degli schemi binari, delle separazioni, delle antinomie, delle dicotomie, di tutto ciò, quindi, che esige quadri mentali rigidi, metodi che dividono”²². L’enfaticizzazione di una polarità dell’antinomia a scapito dell’altra provoca una rottura del dispositivo pedagogico e, perciò, una negativa *frammentazione* dell’agire educativo e delle sue conseguenze. Invece, nell’approccio autenticamente pedagogico, attento al *continuum* che contraddistingue l’esperienza umana, per la quale vale la logica dell’et-et, “spariscono le antinomie: non c’è autorità senza libertà, sicurezza senza rischio, istruzione senza educazione, spontaneità senza ordine, incompiutezza senza pienezza, accettazione senza cambiamento, integrazione sociale senza autorealizzazione, realtà senza fantasia ecc.”²³.

Gli educatori sono perciò chiamati in ogni occasione a decidere in modo sempre nuovo quale via scegliere, come effettuare un sapiente dosaggio, una costruttiva articolazione tra le suddette *opposizioni polari*, alle quali se ne aggiungono altre di *antiche* (tra cui, ad esempio, *natura-cultura*, *innovazione-tradizione*) e di *contemporanee* (ad esempio *fretta*, *produttività*, *mercato*, *efficientismo*, *precocismo*, da una parte; *attesa*, *pazienza*, *gradualità*, dall’altra: il classico *perdere tempo*, da intendere naturalmente secondo l’interpretazione pedagogica data a questo concetto da Rousseau).

Nella pratica educativa si verificano rotture anche nella dialettica *teoria-prassi*, *bisogni-risposte*, *condizioni reali-obiettivi fissati*, *mezzi-fini*. Ulteriori forme schizofreniche si riscontrano *nei* e *tra* i *luoghi*, *formali* e *informali*, di educazione (famiglia, scuola, extrascuola, altre istituzioni, gruppi...), *nei* e *tra* i *contenuti* immessi nei processi di insegnamento-apprendimento, tra le *discipline* scolastiche, tra i *componenti di équipes* che operano nei servizi: risulta difficile, ad esempio, fare gli educatori e individuare con chiarezza gli specifici compiti pedagogici in un contesto dove permangono molte ambiguità e separazioni, dove – trascurando spesso l’unitarietà del paradigma-persona - lo psicologo propone la sua terapia, il sociologo traccia la sua mappa del territorio, il medico prescrive la sua cura, l’assistente sociale organizza i propri interventi.

Per molti versi l’educazione appare perciò *frammentata*, priva di un’unitarietà di fondo che ne costituisca la solida struttura portante. Un approfondimento meriterebbe, a questo punto, la problematica della distinzione, non sempre chiara nella teoria e nella pratica, tra *approccio pedagogico* e *approccio medico-psicologico*. Ma ci accontentiamo di rinviare a altri contributi²⁴.

²⁰ D. DEMETRIO, *Educatori di professione...*, cit., p. 21.

²¹ Cfr. P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, Ed. Gruppo Abele, Torino 1988, pp. 77 ss.

²² “Nella medesima esperienza – continua Diego Orlando Cian, riferendosi al pensiero di Romano Guardini – gli ‘opposti polari’ guardiniani, pur opponendosi, si richiamano senza mai eliminarsi neppure quando un aspetto raggiunge il suo apice. Si comprende, difatti, che le opposizioni non sono del tipo positivo-negativo, coerente-incoerente, ma implicano sempre aspetti positivi, che nella realtà vanno mediati, articolati, nel rapporto situato e singolare tra soggetto educatore e soggetto educando” [D. ORLANDO CIAN, *Alla scoperta dell’infanzia*, in ID. (a cura di), *Il bambino protagonista. Quale educazione?*, cit., pp. 27-28].

²³ *Ibidem*

²⁴ G. MILAN, *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova, Roma 2001 (parte terza).

È comunque sicuro che, se la *frammentazione* nuoce in generale, essa risulta particolarmente deleteria per chi vive un accentuato disagio e necessita pertanto di un contesto che – per lo meno nella prospettiva pedagogica – sappia adeguatamente sostenerlo, orientandosi esso stesso a costituirsi come trama di relazioni coerentemente fondate sui valori della collaborazione, della solidarietà, dell'integrazione dialogica della dialettica *unità-molteplicità*.

Passando decisamente alla fase propositiva, alla *pars construens* del discorso, e rinviando ad altri scritti per l'approfondimento di alcune dimensioni o *principi-guida* dell'educazione (*responsabilità, reciprocità, socialità, possibilità, temporalità, sistemicità, testimonianza*)²⁵ ci sembra utile considerare con particolare attenzione l'imprescindibile importanza che sul piano della ricostruzione dell'unità esistenziale rivestono la *relazione interpersonale autentica* e il lavoro pedagogico di *comunità*.

4. LA RELAZIONE INTERPERSONALE

Quando ai nostri giorni si denunciano, come accade sempre più spesso, casi di maltrattamento e di violenza verso persone di qualsiasi età e condizione culturale, la fonte prima di tali degenerazioni va riscontrata proprio nello stravolgimento dell'autentica dimensione interpersonale, per cui il Tu del soggetto viene trasformato in Esso, un "oggetto" che come tale viene trattato. Ecco perché, soffermandoci sulla dimensione autentica del rapporto educativo, insistiamo sulla realtà della "presenza" dell'educatore vista non tanto come mera *propinquità*, come vicinanza fisica (questa non esclude affatto il "*disincontro*" e la "*disconferma*"), quanto come autentica *prossimità*, profonda responsabilità e concreta attenzione al Tu del soggetto educativo. Questo *approccio dialogale* alle dinamiche interpersonali è così denso di conseguenze sul piano pratico che trova ampie possibilità di applicazione in diversi settori, anche in quelli che riguardano forme di disagio fortemente accentuato. Fermo restando tale presupposto dialogico, possiamo ora considerare gli *atteggiamenti dell'educatore* che possono aiutare l'individuo ad acquisire maggiore autostima, a promuovere la propria autonomia, a diventare quindi soggetto di relazioni positive con se stesso, con gli altri, con il mondo.

L'educatore autentico sa esercitare sinergicamente un compito di *intuizione*, di *intenzione* e di *attuazione*.

In primo luogo, è necessario comprendere adeguatamente – accanto alle possibili influenze del contesto esterno (*disagio esogeno*) – l'origine di quell'intimo disagio che si scarica in forme di aggressività a volte autoplastica a volte alloplastica: bisogna "intuire" se i comportamenti inadeguati, che indubbiamente si legano al *disagio endogeno*, siano soprattutto frutto di *assenza di protagonismo* o di *protagonismo onnipotente*.

Infatti diversi comportamenti, anche esplicitamente devianti, conseguenti dell'assenza di protagonismo o dell'onnipotente protagonismo, sono per certi versi omogenei, ma le motivazioni implicite e i vissuti di fondo sono sostanzialmente diversi, e a questo bisogna dare peso. Infatti, nel caso dell'assenza di protagonismo il soggetto, proprio per la carenza di autostima, si percepisce come non-responsabile delle sue azioni nei riguardi degli altri e del mondo. Nel protagonismo onnipotente, invece, il soggetto nega il valore degli altri e del mondo e ugualmente giustifica il proprio agire "irresponsabile". Nel primo caso, la relazione educativa dovrebbe far percepire al soggetto un senso di *stima di sé* che ancora non ha; nell'altro caso, invece, è necessario promuovere in lui l'*autocontrollo*, la padronanza di sé, l'abilità nelle relazioni sociali e interpersonali.

²⁵ *Ibid.*, (seconda parte)

Il “*compito di intuizione*” sta perciò nell’individuare il disturbo del protagonismo del soggetto, per poi – nella fase di “*intenzione*” – destrutturare la visione disfunzionale-frammentante e ristrutturare un protagonismo equilibrato-unificante del soggetto nel suo relazionarsi dialogicamente con se stesso con gli altri e con il mondo. È chiaro che il compito realmente più complesso è quello di “*attuazione*”, in cui adottare le strategie più adeguate per il superamento del disagio e per aiutare la persona a manifestarsi autenticamente come soggetto. Gli atteggiamenti seguenti, di cui in primo luogo gli educatori dovrebbero dare testimonianza, sono quelli che riteniamo imprescindibili in questa prospettiva.

- La “*conferma*” del soggetto nella sua presenza e nella sua identità è l’atteggiamento-sintesi da mettere in atto. Nella relazione interpersonale intercorre sempre una reciproca domanda: chi sono io per te e chi sei tu per me? Soprattutto chi si sente vulnerabile ha bisogno di *conferma*, cioè di qualcuno che gli dica “tu sei importante per me, tu per me esisti”. Questo messaggio di conferma può passare attraverso la comunicazione, che consente un’infinità di risposte positive ma che può anche essere, al contrario, contraddittoria e negativa: può manifestare *disconferma* e negazione dell’altro, lasciandolo nel disagio più doloroso. La conferma è pertanto l’esito mai scontato della determinazione – senza dubbio di natura etica – a riconoscere il Tu e a valorizzarlo nella sua misteriosa singolarità; è un “sì” detto all’altro con il proprio modo di essere, di comunicare, e che si avvale degli atteggiamenti seguenti.
- L’*autenticità*, o sincerità. *Autentico* vuol dire “che è dell’autore”: non è una fotocopia, è l’originale. L’educatore dovrebbe vivere un rapporto sincero con se stesso e questa congruenza riesce a comunicarla, senza maschere o nascondimenti; egli è il primo a chiedersi “dove sono? chi sono?” e a ricercare se stesso in modo che la relazione con l’altro non sia fantomatica, inesistente, ma tra soggetti. L’altro, allora, può realmente incontrarlo e esserne positivamente influenzato.
- L’*accettazione* dell’altro nella sua diversità: accogliere l’altro-diverso, che ha un suo mondo di progetti, di paure, di azioni, di errori. Ha bisogno di essere “accettato”, non sempre “approvato”, ma accolto con la sua identità originale e unica. L’educatore deve farsi carico di questo “tu” che incontra e che è un interlocutore importante. “Accettare”, da “accipere”, significa “prendere con sé”, “contenere”, abbracciare e ha l’etimologia simile a “concepire”, cioè “dare la vita a”: dovrebbe includere anche questo senso di *dar vita* all’altro.
- L’*empatia*, cioè la reale partecipazione al mondo dell’altro, ai suoi pensieri, sentimenti, paure, memorie, desideri, distanza, critiche, difficoltà: non è qualcosa di prettamente razionale e cognitivo, è chiamata in causa un’intuizione, e intuire significa “andare al tu”. Martin Buber la definisce “fantasia reale”: bisogna avere il senso della *realtà*, però la relazione significativa richiede *immaginazione*, *fantasia*, per comprendere quello che dell’altro non si coglie immediatamente perché non è a livello di superficie ma implica una “chiaroveggenza” e consente di intravedere una via d’uscita dal presente verso un futuro che si apre.
- La *lotta*: l’educazione –come afferma Martin Buber- è una calda, profonda lotta interpersonale, per costruirsi l’un l’altro. È un appassionato dialogo, concreto, reciproco. La comprensione empatica, da sola, potrebbe non prevedere la reciprocità, la *lotta* è invece un caldo reciproco coinvolgimento: *con* l’altro, *per* l’altro ed anche, a volte, *contro* l’altro. Non contro il tu, per negarlo, ma contro comportamenti inadeguati: le paure, le chiusure, le inibizioni, le violenze, il disimpegno, l’adesione a modelli stereotipati proposti dai media, l’impulsività, il sottoporsi

passivamente a tradizioni sociali o ad ordini imposti senza una presa di posizione personale ed originale. La lotta diventa esortazione o contrasto nel dire "non sono d'accordo con te", "puoi fare meglio", sempre in dialogo interpersonale. Non se ne esce *vincitori* o *perdenti*, ma sempre *vincenti insieme*, perché c'è la comune gratificazione nell'avvertire una crescita. Crediamo che la relazione educativa fondata su tali presupposti e condotta con molta umiltà possa affrontare il disagio e promuovere risposte positive che possano aiutare il singolo e la comunità.

5. IL LAVORO PEDAGOGICO DI COMUNITÀ COME ANTIDOTO AL DISAGIO

Essere e sentirsi parte di una comunità – e la scuola potrebbe realmente configurarsi come una comunità – è antidoto efficace contro molte forme di disagio connesse alla frantumazione sociale. Ne consegue che un serio lavoro pedagogico si preoccupa di soddisfare concretamente il “bisogno di appartenenza” delle persone (es. insegnanti, studenti...), non limitandosi all'azione sul piano interpersonale ma orientandola decisamente alla costruzione della comunità.

Promuovere la comunità come soggetto che si autoeduca ed educa, implica conferirle *identità, competenza, potere e autostima*²⁶ applicando i *principi dell'educazione* anche in rapporto alla comunità nel suo insieme e generando con gradualità un corpo sociale pedagogicamente fecondo al posto di quello spesso sterile e inerte che molte persone oggi ereditano. Si tratta, in altre parole, di agire in senso pedagogico a partire da un'ottica comunitaria, dalla prospettiva della socialità assunta come primo criterio di interpretazione e di operatività, e, nel contempo, come orizzonte cui tendere.

Strategie pedagogiche indirette e dirette

Nella prospettiva pedagogica “di comunità” possono essere adottati i due seguenti tipi di *strategie*: quelle *dirette*, che attuano interventi basati sul coinvolgimento degli soggetti educativi stessi (operare con loro, nel loro gruppo, nei loro “piccoli mondi”); quelle *indirette*, che agiscono su altri settori, nella direzione della *promozione della comunità* come soggetto.

Riguardo alle *strategie indirette*, ci limitiamo a ricordare in sintesi soltanto le seguenti:

- il *lavoro di rete*, realizzato *con e sulle reti formali e informali*²⁷ presenti nel territorio. Riguarda tra l'altro la formazione e la connessione di gruppi di auto-aiuto e di mutuo-aiuto in presenza di situazioni di accentuato disagio. In generale, tuttavia, assumendo l'ottica pedagogica, può favorire l'*intrecciamento (interweaving)*²⁸ tra quanti operano in ambiti educativi formali e informali per una comune progettualità pedagogica nel senso della promozione e, nei casi che lo richiedano, per l'assunzione di “casi difficili” che ancor più necessitino del coinvolgimento di molteplici risorse e agenzie educative²⁹. Nella *pedagogia di rete*, pertanto, gli operatori sono naturalmente gli educatori, gli insegnanti (che abbiamo già definito “*figure di sistema*”) il cui compito è quello di sollecitare e di far accadere, come elemento catalizzatore, una serie di *avvenimenti/eventi educativi di rete* che altrimenti non verrebbero espressi dal contesto. Questa complessa “figura di sistema” (con ruoli specifici che si differenziano ma che prevedono una condivisa responsabilità pedagogica) si muove

²⁶ E.R. MARTINI, R. SEQUI, *Il lavoro di comunità...*, cit., p.41.

²⁷ F. FOLGHERAITER, *Lavoro di rete e valorizzazione delle risorse sociali*, in AA.VV, *L'intervento di rete...*, cit., p. 30.

²⁸ M. BULMER, *Le basi della community care...*, cit., p.17.

²⁹ Interessante a questo proposito ci sembra l'esperienza di “lavoro di rete” rispetto alla situazione di un ragazzo in difficoltà descritta in F. FOLGHERAITER, *L'educatore nell'approccio di rete*, in *Studium Educationis*, 1, 1997, pp. 142-154.

in tal senso come *linking agent*, con intenzionalità pedagogica, ovvero come *educational linking agent*, capace di suscitare e promuovere le relazioni significative e le risorse educative informali presenti nella comunità. Nel contempo è un tessitore di reti, secondo un chiaro disegno pedagogico, atto a favorire la presa in carico comunitaria del bisogno educativo individuale³⁰.

- il *lavoro di promozione culturale*, che possiede sempre una valenza educativa, consistente nell'organizzare momenti di incontro (anche intergenerazionali e interculturali), di animazione, di festa, di riscoperta dell'identità culturale, delle tradizioni, della storia e delle potenzialità della comunità locale; valorizzazione di risorse accessibili, già presenti o da costituire, come biblioteche, luoghi di aggregazione, spazi e tempi di socialità costruttiva;
- la *valorizzazione dell'associazionismo giovanile*. È risaputo che la realtà assolve naturalmente ad un compito educativo importante. Nella prospettiva di comunità vanno prese iniziative per valorizzare le molte risorse umane ed educative presenti nelle associazioni, per favorire una loro produttiva integrazione, nel rispetto delle specificità, per coinvolgerle come co-protagoniste nell'attuazione di percorsi formativi a vario livello³¹.
- la *valorizzazione del volontariato*, dell'arcipelago delle attività sportive (delle quali è necessario mettere in evidenza gli aspetti educativi; importanti, al riguardo, i compiti di quanti operano negli ambiti dello sport e per i quali è auspicabile una solida formazione pedagogica da acquisire anche attraverso specifici percorsi universitari);
- la *formazione pedagogica dei genitori*³²;
- la *formazione pedagogica degli insegnanti* (come specialisti dell'insegnare-educare e come figure di sistema, capaci di attivarsi anche in rapporto alla comunità);
- la *formazione pedagogica degli "operatori grezzi" (natural helpers)*: sono così definiti quei professionisti e operatori nel territorio (vigili, forze dell'ordine, baristi, parrucchieri, edicolanti, tabaccai, gestori di locali per giovani, come clubs, discoteche ecc.) che svolgono una propria attività e ai quali si possono proporre una riflessione e un approfondimento sul loro possibile ruolo sociale ed educativo e, ove possibile, un adeguato percorso di formazione pedagogica. Possono rientrare in tale categoria anche figure individuate come "opinion leaders" per l'importanza che possono manifestare sul piano sociale: medici, il sacerdoti, responsabili di associazioni, di attività sportive ecc.³³ Gli "operatori grezzi", per la normalità e quotidianità delle loro relazioni sociali, possono risultare un'importante risorsa all'interno dell'educativa di strada e del più ampio progetto di pedagogia di comunità³⁴.

Per operare con efficacia rispetto a ciascuno dei punti suddetti, non può mancare un preventivo lavoro di osservazione-conoscenza nel territorio, di scoperta del disagio manifesto o sommerso, dei bisogni inespressi ai quali dar voce, ma anche delle molte potenzialità latenti, che è necessario liberare.

³⁰ Cfr. L. SINICOLA, *Orientamenti al lavoro di rete. Approcci teorici e metodologici...*, cit., p. 47.

³¹ Cfr. AA.VV., *Infanzia e adolescenza. Diritti e opportunità. Orientamenti alla progettazione degli interventi previsti nella legge n. 285/97*, a cura del Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi sull'Infanzia e l'Adolescenza, Firenze 1988, p. 85.

³² Per un resoconto sulle diverse impostazioni di formazione pedagogica dei genitori, cfr. il numero monografico, curato da Paola Milani e Clara Silva, di *Rivista italiana di Educazione Familiare*, 2, 2017, oltre al volume P. MILANI, *Progetto genitori. Itinerari educativi in piccolo e grande gruppo*, Ed. Erickson, Trento 1993.

³³ Uno dei primi tentativi (ormai più che vent'anni fa) per la promozione pedagogica di operatori grezzi è stato il progetto "Lo spazio ridefinito", realizzato a Padova dalla Coop. Sociale Terr.A., con finanziamento del Comune: il progetto è stato presentato nella seguente tesi (relatore G. Milan): I. RAGAZZO, *Gli "operatori grezzi" e la prospettiva di pedagogia di comunità*, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Padova, A.A. 1996-97.

³⁴ Cfr. anche VARI, *Infanzia e adolescenza. Diritti e opportunità...*, cit., p. 135.

Senza questa ricognizione dell'esistente, che tuttavia non si configura ancora come lavoro pedagogico a tutti gli effetti, c'è il rischio di dar vita ad iniziative e progetti che – non fondandosi su una seria analisi della situazione – sono destinati ad incidere poco se non a fallire.

Tra le strategie pedagogiche che comportano il “passare all'azione” con i soggetti educativi, a partire dal riconoscimento della dignità – ma anche dalla valutazione critica – delle attività e delle iniziative in cui si trovano coinvolti³⁵, meritano una particolare attenzione quelle che abbiamo definito *dirette*, in particolare alle seguenti:

- la promozione di *centri di aggregazione*, da parte di istituzioni pubbliche o di altre agenzie presenti nel territorio (cooperative, associazioni, gruppi ecc.). Il *centro di aggregazione* può fungere da *punto di riferimento* ben conosciuto e visibile, da catalizzatore-contenitore di bisogni educativi; esso può offrire spazi e tempi di animazione, di incontro, di comune ricerca, di svolgimento di attività attorno ad interessi comuni; si configura come possibile *luogo educativo*, essendo centro di relazioni interpersonali e di socialità. Riteniamo che in un centro di aggregazione giovanile siano necessari più co-educatori (almeno due), che possano collaborare con continuità per conferire un significato autenticamente pedagogico ad ogni fase del progetto educativo.
- il *lavoro educativo a domicilio* (come *home-helper*);
- l'*educativa di strada*³⁶.

6. CONCLUSIONE

Il lavoro pedagogico di prevenzione e contrasto al disagio non nasce dal nulla né si realizza “naturalmente”: essendo “*educativo*” deve fondarsi su una chiara *intenzionalità* e su una precisa *progettualità*, a partire dal mondo della scuola in dialogo attento e collaborativo con tutto il contesto (anche per superare il frequente scollamento *scuola-vita*, *scuola-territorio*).

Qualsiasi modello di progetto venga seguito, non c'è dubbio che proprio gli *insegnanti* e gli *educatori* devono essere presenti in ogni sua fase: soltanto chi è fornito di *adeguata preparazione* teorico-pratica *in ambito pedagogico* può infatti organizzare e gestire il lavoro educativo dando il giusto peso ai molteplici elementi e al vari *principi dell'educazione*, senza i quali si rischia di perpetuare la *frammentarietà* che abbiamo denunciato.

Pertanto gli *insegnanti* (a partire dal loro specifico ambiente di lavoro) e gli *educatori* che a vario titolo operano nel territorio dovrebbero essere i detentori della *leadership condivisa del progetto* stesso, nella sua fase di *primogenitura*, nella *negoiazione* e nella *costruzione di alleanze* con altri soggetti – istituzionali e non – che possono cooperarvi³⁷, nel *coordinamento* a livello *strategico* (in ordine alla *vision*, ai contenuti ideali) e a livello *operativo* (le modalità della diffusione *a rete* della proposta educativa e, in generale, del *lavoro pedagogico di comunità*), nella concreta *attuazione* dell'intervento educativo.

Le grandi sfide pedagogiche cambiano certamente con il passare degli anni e presentano scenari che si differenziano e che richiedono la capacità di innovazione in quanti operano con finalità educative. Ci

³⁵ Non concordiamo pienamente con l'affermazione che “sono da considerare, in linea di massima, luogo educativo tutte le attività giovanili” e che va riconosciuta la “dignità educativa di ogni interesse e attività giovanile” (F. FLORIS, M. POLLO, *L'animazione tra accoglienza e relazione comunicativa*, in AA.VV., *L'animazione con gruppi di adolescenti...*, cit., p. 53): riteniamo che l'attività non sia positiva in ogni caso, “per natura”, e che sia pertanto necessario un adeguato vaglio pedagogico di quanto viene agito.

³⁶ Sulle tematiche relative agli ultimi due punti, cfr. G. MILAN, *Disagio giovanile e strategie educative*, cit., (parte dedicata alla “pedagogia di comunità”).

³⁷ “Il sinergismo educativo – scrive Santamaria – è infatti un punto d'arrivo di un processo di cui qualcuno deve assumere la leadership” (F. SANTAMARIA, *Il lavoro di strada...*, cit., p.68).

rendiamo tuttavia conto che restano imprescindibili alcuni fondamenti pedagogici, ai quali ci siamo riferiti in questo contributo, e che riguardano in primo luogo la “dialogicità” degli insegnanti-educatori: soltanto a partire da questa dimensione – che si fonda su un paradigma antropologico *dialogico-relazionale* – è possibile offrire risposte adeguate alle solitudini, alle frantumazioni identitarie, alle molteplici forme di disagio individuale e sociale. In ultima analisi, il dialogo autentico richiede formazione continua e si pone come elemento pedagogico capace di leggere-interpretare-rispondere alle forme sempre nuove del disagio.