

Alma Mater Studiorum - Università di Bologna

DOTTORATO DI RICERCA IN

PEDAGOGIA

Ciclo XXIII

Settore scientifico-disciplinare di afferenza: M-Ped/01 - Pedagogia Generale e Sociale

**POVERTÁ: SFIDA EDUCATIVA E RESPONSABILITÁ SOCIALE.
IL RUOLO DELL'EDUCAZIONE VERSO UNA SOCIETÁ PIÚ GIUSTA, EQUA E
SOLIDALE**

Presentata da Chiara Giustini

Coordinatore Dottorato

Prof.ssa Emma Beseghi

Relatore

Prof. Antonio Genovese

Esame finale anno 2011

Povert : sfida educativa e responsabilit  sociale.

Il ruolo dell'educazione verso una societ  pi  giusta, equa e solidale

Introduzione	p. 1
Parte Prima. In viaggio verso il punto di partenza	p. 7
I. Educazione e povert�: alla ricerca di una definizione...	p. 8
I.1 Dire "Educazione"	p. 8
I.2 Le sfide educative in un mondo globalizzato	p. 13
I.3 Dire "Povert�"	p. 24
I.4 Approssimarsi alla povert�	p. 25
1. Lo sguardo storico sulla povert�	p. 27
1.1 La povert� nel mondo antico	p. 28
1.2 Il medioevo: povert�, elemosina e salvezza	p. 30
1.3 Verso la modernit�: la povert� come problema sociale e la repressione	p. 33
1.4 L'illuminismo e le rivoluzioni: nuovi modi di guardare i poveri	p. 38
1.5 Bismarck e il moderno stato sociale: il cammino del <i>welfare</i> tra uguaglianza e universalismo, pregiudizi ed etiche	p. 44
1.6 La povert� oggi	p. 47
1.6.1 La globalizzazione delle disuguaglianze: i ricchi e i naufraghi dello sviluppo	p. 48
1.6.2 La negazione dei diritti umani	p. 58
1.7 Prima sosta	p. 59
Approfondimenti: scheda n.1. La Chiesa cattolica e i poveri oggi	p. 60
scheda n.2. Breve storia del <i>welfare</i>	p. 66
2. Lo sguardo antropologico sulla povert�: esiste una cultura della povert�?	p. 69
2.1 Oscar Lewis e la cultura della povert�	p. 70
2.2 Critiche e riprese delle idee di Lewis	p. 72
2.3 Harrison e Callari Galli nei ghetti della cultura analfabeta	p. 76
2.4 Alberto Salza: antropologia della povert� estrema	p. 79
2.5 Antropologia e <i>homelessness</i>	p. 84
2.6 Seconda sosta	p. 87

3. I numeri e i volti della povertà oltre i dilemmi e le definizioni in campo sociologico ed economico	p. 89
3.1 Povertà assoluta o relativa? Ovvero che cos'è la povertà e chi è povero?	p. 90
3.2 Povertà oggettiva o soggettiva? Ovvero come si misura la povertà?	p. 92
3.2.1 I metodi di misurazione: scale, indici e indicatori sociali	p. 92
3.2.2 Oltre la povertà oggettiva: povertà soggettiva, approccio delle capacità e sviluppo umano	p. 96
3.3 Povertà settoriale o globale? Ovvero vecchie o nuove povertà?	p. 99
3.4 Povertà, impoverimento, vulnerabilità, o esclusione? Ovvero quali sono le cause della povertà?	p. 101
3.5 Oltre i dilemmi	p. 108
3.6 La fisionomia della povertà che emerge dalle ricerche	p. 110
3.6.1 Povertà e generazioni: la povertà dei bambini, dei giovani, degli anziani	p. 110
3.6.2 Povertà e genere: la povertà femminile	p. 118
3.6.3 Etnia e povertà	p. 120
3.6.4 Povertà e città: le povertà urbane	p. 125
3.6.5 La povertà estrema: i senza dimora	p. 128
3.6.6 Nuove povertà, precarietà e vulnerabilità	p. 130
3.7 Terza sosta	p. 133
4. La psicologia e le ricerche e sulla povertà	p. 135
4.1 Povertà e conseguenze sullo sviluppo infantile	p. 136
4.2 L'impatto della povertà sul rendimento scolastico	p. 140
4.2.1 Quando il reddito della famiglia predice il successo o l'insuccesso scolastico	p. 140
4.2.2 La ricerca di G. Horgan sull'impatto della povertà nel percorso scolastico: il punto di vista dei bambini	p. 142
4.3 Le conseguenze psichiche della povertà estrema	p. 144
4.3.1 Povertà e disturbi mentali	p. 144
4.3.2 Conseguenze fisiche e psichiche di una vita senza dimora	p. 146
4.4 Quarta sosta: rischi di un approccio psicologico e spunti per l'intervento educativo	p. 148
5. Una Pedagogia attenta alle nuove e alle vecchie povertà	p. 151
5.1 La riflessione pedagogica sui poveri e sulla povertà	p. 153

5.1.1	La pedagogia dei margini	p. 153
5.1.2	Freire e la Pedagogia degli oppressi	p. 159
5.1.3	La pedagogia sociale di don Milani	p. 163
5.1.4	Demetrio: l'educazione degli adulti per uscire dalla povertà	p. 166
5.1.5	La pedagogia del disagio adulto	p. 168
5.2	Le metodologie per un intervento educativo contro la povertà e per i poveri	p. 172
5.2.1	Il lavoro di strada	p. 173
5.2.2	I circoli di cultura	p. 176
5.2.3	Il colloquio d'aiuto	p. 177
5.2.4	Il <i>counseling</i> pedagogico e l'accompagnamento educativo	p. 179
5.2.5	Strumenti per l'allargamento del campo dell'esperienza	p. 181
5.3	Questioni aperte	p. 184

Parte Seconda. In viaggio per ascoltare la voce dei poveri e di chi lavora con e per loro **p. 189**

II.1	La filosofia della ricerca: interessi, paradigmi e teorie di riferimento	p. 191
II.2	La scelta della metodologia e degli strumenti d'indagine	p. 195
II.2.1	Le Interviste semi-strutturate	p. 198
II.2.2	Il <i>Focus group</i>	p. 201
II.2.3	L'osservazione	p. 203
II.2.4	La narrazione	p. 204

6. Tra Israele e Palestina: conflitti, povertà e semi di speranza **p. 207**

6.1	La scelta della meta	p. 207
6.2	La povertà in Israele	p. 210
6.2.1	Il punto di vista degli esperti	p. 210
6.2.2	La povertà degli israeliani vista con i miei occhi	p. 213
6.3	La povertà in Palestina	p. 214
6.3.1	Il caso di Betlemme: vivere sotto occupazione	p. 215
6.3.2	I profughi dell'Aida Camp: prigionieri in casa propria	p. 218
6.3.3	La vita in povertà di una comunità di beduini: il villaggio di Rashayda	p. 219
6.3.4	Taybeh: la ripresa economica di un villaggio destinato a scomparire	p. 224
6.4	Povertà ed educazione: definizioni e proposte	p. 226
6.4.1	Le povertà presenti nel contesto di vita e di lavoro dei palestinesi	p. 226

6.4.2 Le povertà degli israeliani	p. 228
6.4.3 Possibili soluzioni al problema della povertà in Palestina	p. 230
6.4.4 Proposte per combattere la povertà in Israele	p. 233
6.4.4.1 Intervista a Krumer-Nevo	p. 234
6.5 Conclusioni	p. 240
7. USA: la povertà nel regno dell'opulenza	p. 245
7.1 I bambini poveri e i giovani <i>homeless</i> di Denver	p. 248
7.2 Los Angeles: disuguaglianze e povertà	p. 253
7.3 Povertà ed educazione	p. 255
7.3.1 Le povertà presenti nel contesto di vita e di lavoro degli intervistati: definizioni ed esperienze personali	p. 256
7.3.2 Il ruolo dell'educazione per risolvere il problema della povertà e costruire una società più solidale ed inclusiva	p. 259
7.3.3 <i>Focus group</i> con gli insegnanti delle <i>Urban Schools</i>	p. 263
7.4 Riflessioni conclusive sul contesto americano	p. 268
8. L'Italia povera	p. 273
8.1 La povertà descritta nelle ricerche e nelle statistiche	p. 273
8.2 Il mio viaggio nell'Italia delle povertà	p. 280
8.2.1 Genova: storie di italiani senza dimora	p. 281
8.2.2 Bergamo: chiacchierando con gli ospiti del Nuovo Albergo Popolare	p. 282
8.2.3 Torino: gli incontri fatti alla <i>Drop-House</i> , al <i>Drop-in</i> e al dormitorio	p. 283
8.2.4 Napoli: racconti degli educatori del Progetto <i>Chance</i>	p. 289
8.2.5 Bologna: le ricerche sulla povertà, le politiche di <i>welfare</i> e il lavoro sociale	p. 292
8.2.5.1 I numeri della povertà: ricerche e banche dati cittadine	p. 292
8.2.5.2 La città a servizio dei poveri: un sistema di <i>welfare mix</i>	p. 294
8.2.5.3 Bologna senza dimora: assemblea sul tema della povertà in città	p. 298
8.2.5.4 La parola a chi lavora con e per i poveri	p. 302
8.3 Povertà e ruolo dell'educazione nel contesto italiano	p. 325
8.3.1 Che cos'è la povertà?	p. 325
8.3.2 Qual è il ruolo dell'educazione nella lotta alla povertà?	p. 332
8.4 Riflessioni conclusive	p. 340

9. A scuola per combattere la povertà	p. 345
9.1 Istruzione e analfabetismo nel Nord e nel Sud del mondo	p. 346
9.2 <i>Highline Accademy</i> : la scuola della giustizia sociale e dell'equità	p. 359
9.2.1 Una <i>charter school</i> per i bambini poveri di Denver	p. 359
9.2.2 Giustizia sociale ed equità alla base dell'insegnamento	p. 361
9.2.3 <i>Reach Success</i>	p. 362
9.2.4 Risultati ottenuti e punti deboli	p. 364
9.3 <i>Boettcher Teachers Program</i> : insegnanti al servizio delle scuole popolari	p. 365
9.3.1 Il programma: organizzazione, presupposti pedagogici e punti di forza	p. 366
9.3.2 I risultati ottenuti	p. 368
9.4 <i>Freedom Writers Foundation</i>	p. 370
9.4.1 Da studenti irrecuperabili a <i>Freedom Writers</i>	p. 371
9.4.2 <i>Ms G's Secret Sauce</i>	p. 373
9.4.3 Incontro con S., <i>Freedom Writer</i> e ora membro della FWF	p. 375
9.5 Maestri di strada di Napoli: il Progetto <i>Chance</i>	p. 376
9.5.1 Una scuola della seconda opportunità per i <i>drop out</i> di Napoli	p. 377
9.5.2 Dal sogno di Marco Rossi-Doria a <i>Chance</i>	p. 378
9.5.3 L'équipe	p. 380
9.5.4 La scelta dei ragazzi e i riti d'ingresso	p. 384
9.5.5 A scuola: una giornata in uno dei moduli <i>Chance</i>	p. 385
9.5.6 Trampolieri a Scampia: la pedagogia dei trampoli in azione	p. 393
9.5.7 Il metodo <i>Chance</i> : "i pilastri" di una buona pratica	p. 395
9.5.8 Successi, critiche, punti di forza e dubbi per il futuro del progetto	p. 397
9.6 A scuola di buone pratiche	p. 399
10. Buone pratiche di accompagnamento e reinserimento sociale dei senza dimora	p. 401
10.1 Il Nuovo Albergo Popolare di Bergamo	p. 401
10.1.1 Uno sguardo d'insieme: struttura, organizzazione, finalità e metodologie d'intervento	p. 401
10.1.2 Uno sguardo dall'interno: la vita delle comunità raccontata dagli educatori	p. 407
10.1.3 Il Lavoro del Nap sul territorio	p. 414
10.1.4 Spunti per l'intervento educativo con le persone in condizione di grave marginalità: la pedagogia della narrazione	p. 419

10.2	Il San Marcellino di Genova	p. 423
10.2.1	Storia, <i>mission</i> e struttura dell'organizzazione	p. 423
10.2.2	Uno sguardo ai servizi	p. 426
10.2.3	Principi pedagogici e punti di forza del San Marcellino	p. 442
10.3	Il Gruppo Abele di Torino	p. 446
10.3.1	Il Gruppo Abele a servizio dei poveri	p. 447
10.3.2	I capisaldi educativi e i punti di forza del Gruppo Abele nel lavoro con le persone e con il territorio	p. 457
10.4	Piazza Grande: il Servizio Mobile di Sostegno	p. 459
10.4.1	Piazza Grande: un po' di storia...	p. 459
10.4.2	Il Servizio Mobile di Sostegno per le strade di Bologna	p. 461
10.4.3	Spunti pedagogici del lavoro di Piazza Grande con i senza dimora	p. 466
10.5	<i>Urban Peak</i> : un servizio per i giovani <i>homeless</i> di Denver	p. 468
10.5.1	Accompagnare i giovani dalla strada alla casa	p. 470
10.5.2	Una rete per combattere l' <i>homelessness</i>	p. 473
10.5.3	L' <i>Urban Peak</i> come modello di intervento con i giovani <i>homeless</i>	p. 477
10.6	Spunti per il lavoro educativo con i senza dimora	p. 478
11. Povertà: responsabilità sociale.		
	Educazione alla giustizia, alla sobrietà e alla solidarietà	p. 487
11.1	Ripartire dai poveri...	p. 490
11.1.1	Il lavoro educativo con i poveri: accoglienza, riconoscimento, cura	p. 491
11.1.2	Ridare voce ai poveri: percorsi di <i>empowerment</i> e di cittadinanza attiva	p. 494
11.2	... Per ri-educare la società	p. 497
11.2.1	Giustizia sociale vs Disuguaglianza	p. 500
11.2.2	Sobrietà vs Consumismo	p. 506
11.2.3	Solidarietà vs Individualismo	p. 517
	Conclusioni e nuove domande	p. 533
	Bibliografia	p. 545
	Il mio grazie...	p. 561

“...C'è come **una città invisibile nel cuore stesso della città**. La donna che ogni notte dorme nello stesso posto, fra le buste di plastica e nel sacco a pelo. Direttamente sul marciapiede. Gli uomini sotto i ponti, nelle stazioni, la gente distesa sui cartoni o rannicchiata sopra una panchina. Un giorno cominci a notarli. Per strada, in metropolitana. Non solo quelli che chiedono l'elemosina. Anche quelli che si nascondono. Li riconosci dall'andatura, la giacca sformata, il maglione bucato. Un giorno ti affezioni a una figura, una persona, ti fai delle domande, cerchi di trovare delle risposte, delle spiegazioni. E inizi a contarli. Sono migliaia. **Il sintomo del nostro mondo malato**. Le cose sono come sono. Ma io credo che occorra tenere gli occhi bene aperti. Per ricominciare” (De Vigan D., *Gli effetti secondari dei sogni*, Mondadori, Milano, 2008, p. 68).

“Siamo capaci di spedire aerei supersonici e missili nello spazio, identificare un criminale grazie a un capello o un minuscolo lembo di pelle, creare un pomodoro che resti tre settimane in frigorifero senza raggrinzirsi, contenere miliardi d'informazioni in un microchip. **Siamo capaci di lasciar morire la gente per strada**” (Idem, p. 79).

“Siamo capaci di erigere grattacieli alti seicento metri, costruire alberghi sottomarini e isole artificiali a forma di palma, siamo capaci d'inventare materiali da costruzione “intelligenti” che assorbono gli inquinanti atmosferici organici e inorganici, siamo capaci di creare aspiratori autonomi e lampade che si accendono da sole quando si torna a casa. **Siamo capaci di lasciare che della gente viva ai margini della circonvallazione**” (Idem, pp. 169-170).

“**Basta guardarsi intorno**. Basta osservare lo sguardo alle persone, contare quelli che parlano da soli o che farneticano, basta prendere la metropolitana. Ho pensato agli effetti secondari della vita, quelli che non sono menzionati in nessuna avvertenza, in nessun libretto d'istruzione. Ho pensato che anche quella fosse violenza, ho pensato che la violenza fosse ovunque” (Idem, pp. 230-231).

Dedico questa mia tesi
a tutte le persone povere che subiscono gli “effetti secondari della vita”,
agli insegnanti, gli educatori, gli operatori sociali e i volontari che lavorano con e per loro,
a chi rende la mia vita ricca con il dono dell'amore e dell'amicizia
e in particolare a mio marito Giacomo e alla nostra Gaia.

Introduzione

Fare ricerca...

La cosa più importante che ho imparato in questi tre anni di dottorato, e in particolare nei mesi passati all'Università di Denver, dal confronto con altri dottorandi, professori e ricercatori è che fare ricerca significa raccontare una storia: la storia di come nasce un interrogativo, un dubbio, la curiosità di capire, di cercare, di studiare un tema o un problema e del viaggio che si intraprende per trovare delle risposte.

Ci sono diverse strade che si possono percorrere, diversi incontri che si possono fare - con la letteratura, il sapere codificato nei libri e con le persone - e diversi linguaggi per raccontare: i dati statistici, le parole degli altri, il racconto autobiografico.

Non è un viaggio pianificato in partenza in tutte le sue parti e pur avendo una direzione di massima da seguire, una mappa approssimativa e delle indicazioni è facile perdersi, incontrare ostacoli, fermarsi, tornare indietro, lasciarsi sedurre da un sentiero che ci allontana dalla via principale, lasciarsi condurre dalle persone incontrate per vie che non erano state decise in anticipo... ma alla fine si arriva: a delle risposte e a nuove domande. E si prova a ripercorrere il cammino fatto, a trovare collegamenti tra i tanti incontri e si scopre che davvero la parte più importante non è tanto il risultato, ma soprattutto il cammino fatto per raggiungerlo. Di questo cammino rende testimonianza il presente lavoro.

La scelta del tema: educazione e povertà

La mia ricerca di dottorato non nasce per caso e non è avulsa dalle mie idee, dai miei riferimenti teorici, dalla mia esperienza personale e dal mio ambiente di vita. Questo sfondo emerge nelle pagine che seguono, a volte in modo chiaro, nelle teorie e nei metodi a cui faccio riferimento, e altre in modo più oscuro, nelle mie motivazioni, nei miei presupposti valoriali e politici: si tratta di aspetti personali, intime credenze, ma altrettanto importanti da esplicitare, proprio perché meno visibili nell'impianto della ricerca eppure fondamentali nella scelta del tema d'indagine, **educazione e povertà**.

Io non sono povera da un punto di vista economico e non lo sono mai stata, vengo da una famiglia benestante, borghese e cattolica, sono figlia di due medici; i miei nonni, specie quelli paterni, invece hanno dovuto fare molti sacrifici per mandare i figli a scuola e all'Università e di quel periodo della loro vita non mi hanno mai voluto raccontare molto. Quella che vivo ora è la precarietà della mia generazione, quella di chi finché vive in casa con i genitori ha tutto, ma sa

che una volta uscito non potrà permettersi lo stesso tenore di vita e la stessa sicurezza economica, la generazione dei mille euro al mese e dei contratti a progetto. Quindi forse l'interesse per la povertà dipende anche dal fatto che non è una condizione poi così lontana dalla mia vita: appena sposata, entrambi precari, l'affitto da pagare, una figlia in arrivo... Quello che mi fa guardare serena il futuro è il fatto di avere un titolo di studio che mi permetterà di trovare lavoro (spero) e di sapere di non essere sola e di avere una rete familiare e amicale pronta a sostenermi non solo economicamente, ma non tutti sono così fortunati.

In realtà l'interesse per il tema della povertà è precedente alla mia attuale situazione, mi sono avvicinata allo studio di questo fenomeno per la tesi della Laurea triennale, quando ho avuto la possibilità di partecipare a un gruppo studentesco, "Nuove Povertà Nuove Solidarietà" (NPNS), che collaborava con la Caritas Diocesana e in particolare con l'allora direttore, don Giovanni Nicolini, nel progetto "un sacco a pelo per l'inverno", volto a raccogliere sacchi a pelo da distribuire ai senza dimora di Bologna prima dell'arrivo dell'inverno. Da questo aiuto materiale è nata l'esigenza di approfondire la conoscenza dei processi che possono portare una persona a finire sulla strada e quali sono invece gli strumenti e i percorsi di reinserimento sociale messi in atto dai servizi: per la tesi della Triennale ho quindi girato per le strade e i servizi di Bologna, intervistando operatori e utenti e ottenendo così una fotografia della povertà estrema nella mia città e delle strutture ad essa rivolti.

Durante la Specialistica ho continuato a partecipare al gruppo NPNS e nella tesi ho deciso di approfondire il tema delle povertà giovanili, anche perché il mio lavoro di educatrice in un doposcuola per ragazzi delle medie in un paese in provincia di Bologna mi aveva fatto incontrare e scontrare con molte forme di povertà, non solo economiche, di giovani e giovanissimi.

Intanto il gruppo di studenti è confluito nell'Associazione "Povertà: Nuove Ricchezze", di cui don Giovanni Nicolini è il Presidente, che promuove iniziative culturali, incontri di riflessione politica e tavoli di progettazione sul tema delle povertà e delle nuove povertà. Data l'esperienza passata e l'attuale impegno nell'Associazione, quando ho iniziato il mio percorso di Dottorato ho deciso di portare avanti lo studio su questo tema indagandone però i legami con la pratica educativa e la riflessione pedagogica. La povertà è infatti un tema studiato soprattutto dalle scienze sociologiche ed economiche e sono molto pochi i pedagogisti interessati a questo argomento, anche se nel lavoro con i poveri e i senza dimora sono soprattutto gli educatori a scendere in campo nei servizi e nelle unità di strada e non sono mancati in passato pedagogisti che si sono occupati dell'educazione dei poveri, come Freire ad esempio. Il legame tra educazione e povertà emerge anche nei documenti e nei programmi europei che fin dal 1974

hanno associato alla povertà l'analfabetismo, la bassa scolarizzazione, l'insuccesso scolastico. Nel Rapporto del Consiglio del 21 gennaio 1974, ad esempio, l'educazione era considerata parte di una serie di interventi integrati per promuovere l'uscita dalla povertà materiale e intellettuale e come opportunità offerta ai soggetti per comprendere, riflettere e socializzare le cause della loro situazione di deprivazione. Il Rapporto del 1981 invece insisteva soprattutto sulla lotta all'analfabetismo e all'abbandono scolastico; anche il programma europeo 1985-1989 enfatizzava il ruolo preventivo della formazione, dell'azione comunitaria, della ricerca partecipativa e della ricerca-azione, dell'animazione, della sensibilizzazione e dell'informazione. Tuttora educazione e povertà sono temi attuali e di importanza cruciale a livello europeo e mondiale, lo dimostra il fatto che nei *Millennium Goals* la lotta alla povertà estrema vada di pari passo con la diffusione del diritto all'istruzione per tutti e che il 2010 sia stato l'anno europeo della lotta alla povertà.

Struttura della tesi di ricerca

Quello che ho tentato di fare nella prima parte di questo mio lavoro di ricerca è stato analizzare se e come le altre scienze umane hanno indagato la relazione tra povertà ed educazione e quale contributo ha dato la riflessione pedagogica, in modo da capire se è possibile far rientrare a tutti gli effetti anche la povertà nel campo di studio delle Scienze dell'Educazione e quali potrebbero essere gli strumenti, i metodi, i contenuti e l'epistemologia di questa "Pedagogia attenta alle Povertà".

Nel primo capitolo propongo un **percorso storico** che ripercorre i diversi concetti di povertà e i diversi approcci di intervento - con particolare attenzione a quelli educativi - messi in campo nel corso dei secoli fino ad arrivare ad oggi, al nostro presente caratterizzato da una povertà sinonimo di vulnerabilità e di disuguaglianza, che si accompagna spesso alla violazione dei diritti umani, e da una crisi generale del *welfare state*.

Nel secondo capitolo guardo alla povertà attraverso le lenti dell'**antropologia**, in particolare gli studi sulla cultura della povertà di Oscar Lewis, per indagare il ruolo attribuito all'educazione nella trasmissione di valori e comportamenti "devianti" e nella "normalizzazione" del povero.

Nel terzo capitolo sono le parole della **sociologia** a descrivere il concetto di povertà nelle sue numerose definizioni (assoluta, relativa, oggettiva, nuova, impoverimento, esclusione...) i diversi strumenti di misurazione (linee, scale, indici, storie di vita...) e le numerose fisionomie della povertà, cioè i volti dei poveri che emergono dalle statistiche e dalle ricerche.

Nel quarto capitolo, dedicato agli studi **psicologici**, presento le conseguenze della povertà sulla

salute mentale, sullo sviluppo infantile, sul rendimento scolastico e sulla psiche delle persone che vivono in condizione di povertà estrema e i rischi e gli spunti di riflessione di questo approccio che guarda la povertà da un punto di vista individuale e non come problema sociale.

Nel quinto capitolo infine cerco di delineare i contorni di una “**Pedagogia attenta alle nuove e alle vecchie povertà**” in grado di fare sintesi tra i diversi approcci pedagogici al tema della povertà (dalla Pedagogia della marginalità alla Pedagogia degli oppressi di Paulo Freire, da don Lorenzo Milani alla Pedagogia del disagio adulto di Raffaele Gnocchi passando dagli studi di Duccio Demetrio sulla formazione degli adulti) e di fare tesoro dei contributi e degli interrogati sollevati dalle altre scienze sul legame tra educazione e povertà.

Per scrivere questa prima parte ho dedicato il primo anno e mezzo del mio percorso di dottorato allo studio della letteratura sull'argomento, ma nel frattempo ho sentito forte la curiosità di scendere sul campo, di incontrare chi vive in situazioni di povertà e chi lavora nei servizi rivolti ai poveri, per chiedere direttamente a loro cosa sia la povertà e quale possa essere il ruolo dell'educazione nei percorsi di reinserimento. Ho avuto la possibilità di fare alcune interviste a Bologna e in altre città italiane a operatori, educatori e coordinatori di dormitori, servizi rivolti ai poveri e progetti scolastici (*Chance* di Napoli) e di visitare alcune strutture considerate buone pratiche a livello nazionale (il San Marcellino di Genova, il Gruppo Abele di Torino, il Nuovo Albergo Popolare di Bergamo). Avendo avuto l'opportunità di svolgere alcuni mesi di dottorato all'estero, a Tel-Aviv in Israele e a Denver in Colorado, ho potuto rivolgere le stesse domande ad altri insegnanti e operatori e conoscere strutture e progetti che, in contesti anche molto diversi da quello italiano, si occupano di povertà con un approccio educativo. Inoltre a Denver, grazie all'incontro con un Professore italo-americano interessato al mio tema di ricerca ho potuto condurre un *focus group* con un gruppo di insegnanti che lavorano nelle *urban school*, scuole in cui la percentuale di alunni che vivono in famiglie e contesti poveri e marginali è molto elevato. Nei periodi all'estero era con me la collega Federica Filippini: ho potuto quindi confrontarmi continuamente con lei nella preparazione delle interviste e del *focus group* e nell'interpretazione delle parole degli intervistati.

Ho dato spazio all'esperienza e alle parole delle persone incontrate e intervistate nella seconda parte della tesi, introdotta da una premessa sul paradigma (ecologico) e le filosofie di ricerca (fenomenologia, filosofia critica) che fanno da cornice teorica alla mia indagine, l'approccio (*open-ended*) e la metodologia scelta (qualitativa) e gli strumenti di indagine utilizzati (interviste semi-strutturate, focus group, osservazione partecipata e narrazione). Nel sesto capitolo descrivo il **contesto israeliano** e quello **palestinese** e le diverse povertà che emergono dalle interviste, le

possibili vie di uscita individuate dalle persone intervistate e il ruolo dell'educazione nella lotta alla povertà.

Nel settimo capitolo presento la situazione della povertà in due città americane:

- **Denver**, una delle città con i più alti tassi di povertà infantile e giovanile,
- **Los Angeles**, dove la povertà e le differenze sociali risultano essere ancora molto “eticizzate”.

Alla descrizione del contesto ho fatto seguire l'analisi delle interviste a educatori e insegnanti sul legame tra educazione e povertà e del *focus group*.

Nell'ottavo capitolo presento, prima attraverso le ricerche dal dopoguerra a oggi e poi mediante le mie osservazioni e le parole degli intervistati, una panoramica sulla povertà in alcune **città italiane**: Genova, Bergamo, Torino, Napoli e in particolare Bologna.

Nel nono e nel decimo capitolo descrivo i servizi visitati e le **buone pratiche** osservate in due ambiti:

- **scuole**: l'*Highline Accademy, charter school* di Denver incentrata sulla giustizia sociale, il *Boettcher Teacher Program* della Denver University per la formazione degli insegnanti delle scuole popolari, la *Freedom Writer Foundation* di Los Angeles, il Progetto *Chance* per il recupero dei *drop out* di Napoli;
- **servizi per senza dimora**: l'*Urban Peak* di Denver, il San Marcellino di Genova, il Nuovo Albergo Popolare di Bergamo, il *Drop-In*, la *Drop-House* e il dormitorio del gruppo Abele di Torino, l'Unità Mobile di Piazza Grande a Bologna.

Questo viaggio, caratterizzato da incontri con diverse povertà e diverse idee sul ruolo dell'educazione, si conclude con una riflessione sulla **società dei “non poveri”** e sulle loro responsabilità e bisogni educativi: ho infatti maturato in questi anni la consapevolezza che la povertà non è soltanto un problema individuale, ma soprattutto sociale e se è vero che i poveri hanno bisogno di un educatore che li accompagni e sostenga nel percorso di reinserimento è altrettanto vero che, perché vi sia reale integrazione sociale, occorre lavorare anche sul contesto, non solo in termini di politiche di *welfare*, abitative, del lavoro e della formazione che rendano concretamente possibile un reinserimento sociale, ma anche attraverso una sensibilizzazione dei cittadini al problema della povertà, che combatta i pregiudizi e gli stereotipi diffusi nei confronti dei poveri, per preparare un contesto accogliente. Per questo l'undicesimo capitolo è dedicato a una riflessione sulla necessità di ripartire dai poveri - riconoscendoli come persone che hanno una storia, una voce, dei diritti, una dignità e come cittadini che possono partecipare alla vita

politica e sociale del contesto in cui vivono - per ri-educare la società alla **giustizia sociale**, alla **sobrietà** e alla **solidarietà**.

Parte Prima.

In viaggio verso il punto di partenza

*All'orizzonte di quell'oceano ci sarebbe stata sempre un'altra isola,
per ripararsi durante un tifone, o per riposare e amare.
Quell'orizzonte aperto sarebbe stato sempre lì, un invito ad andare.*

(Hugo Pratt)

I. Educazione e povertà, alla ricerca di una definizione...

Questa prima parte del mio lavoro di tesi è volta a indagare il concetto di povertà, attraverso l'analisi della letteratura esistente in ambito storico, antropologico, sociologico, economico e psicologico, per:

1. cogliere in particolare le **implicazioni per l'educazione**:
 - quale ruolo l'educazione ha assunto nella storia degli interventi di lotta alla povertà?
 - i poveri sono soggetti che vanno ri-educati?
 - cosa significa educare i poveri?
2. e arrivare a costruire una lettura della povertà da un **punto di vista pedagogico** a partire dagli elementi messi in luce dagli altri saperi scientifici.

Per poter parlare di educazione e povertà occorre però innanzitutto dare una **definizione** di questi due termini, in modo da muoverci su un terreno semantico comune: questo tentativo di definire gli oggetti di studio è importante e non va dato per scontato dato che, come hanno acutamente osservato gli antropologi Gualtiero Harrison e Matilde Callari Galli, “la parola-scrittura codifica la realtà, la programma, la seleziona, scegliendo una parte di essa ed escludendo automaticamente un'altra”¹, quando diamo un nome infatti mettiamo qualcosa in evidenza, ma allo stesso tempo nascondiamo qualcos'altro e dobbiamo quindi essere consapevoli di questo processo di svelamento-nascondimento.

I.1 Dire “Educazione”

Tutti noi abbiamo avuto un'esperienza di educazione e delle figure educative di riferimento (genitori, insegnanti, istruttori sportivi, educatori scout o in parrocchia...) e molti di noi oggi sono a loro volta educatori, con o senza titolo accademico. Il fatto che tutti in qualche modo possano essere o sentirsi educatori porta con sé il rischio di banalizzare sia il significato di questo termine, ritenendolo parte del sapere comune, sia le competenze di chi fa dell'educazione il proprio lavoro, la propria professione.

Anche a me è capitato di dare per scontato il significato della parola educazione: ho usato il termine “*education*” durante un'intervista a una ricercatrice israeliana che mi ha chiesto di

¹ G. Harrison, M. Callari Galli, *Né leggere né scrivere*, Roma, Meltemi, 1997, p. 41.

spiegare che cosa intendessi dire, che cosa fosse per me educazione. Avevo infatti contravvenuto a una delle principali regole del bravo intervistatore che, come insegna la Professoressa Silvia Kanizsa, è quella di non usare parole mai ambigue: educazione è una parola così spesso usata e in contesti diversi e in modo così ampio da aver bisogno di essere spiegata, ri-definita.

Che cosa significa dunque educazione?

Da un punto di vista etimologico educare deriva dal latino *educere*, “**tirar fuori, condurre fuori**”. Questo significato rimanda alla **maieutica socratica**: il filosofo greco, da quanto emerge dai dialoghi scritti da Platone, amava infatti affermare di non insegnare alcuna dottrina, ma di stimolare i suoi ascoltatori, attraverso il dialogo e l’ironia, a ricercare dall’interno un proprio punto di vista sulle cose. Per questo si paragonava a una levatrice (da qui deriva il termine “maieutica”), perché come le levatrici aiutavano le donne incinte a partorire i bambini, così lui aiutava gli uomini a tirar fuori il sapere, le verità che erano già dentro di loro. La vera educazione, sembra dirci Socrate, è sempre auto-educazione “ossia un processo in cui il discepolo, grazie all’opera del maestro, viene aiutato a maturare autonomamente dal proprio interno”².

Se cerchiamo la definizione di educazione su un Dizionario della Lingua Italiana, possiamo trovare una spiegazione simile alla seguente:

“**educazione** s.m. 1. Metodico conferimento o apprendimento di principi intellettuali e morali in accordo con le esigenze dell’individuo e della società [...] 2. Criterio che guida a comportarsi civilmente e cortesemente nei contatti col prossimo, creanza, urbanità”³.

L’educazione riguarda quindi l’**individuo** e la **società**, prevede l’**apprendimento** di sapere e norme di comportamento e ha bisogno di un **metodo**. Per approfondire possiamo consultare il *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell’Educazione* curato da Piero Bertolini, esponente della Pedagogia fenomenologica, grande maestro ed educatore:

“**Educazione**: in senso molto lato, il termine serve per indicare il processo di formazione dell’uomo (inteso sia come individuo sia come gruppo) nella direzione di una lenta ma autentica scoperta e chiarificazione di sé, ovvero delle proprie peculiari caratteristiche fisiche, mentali, spirituali. In senso più specifico designa ogni azione intenzionale e perciò consapevole e voluta dell’adulto (e della società) per aiutare il bambino a crescere e svilupparsi armonicamente, in vista di un progressivo arricchimento e potenziamento delle sue dimensioni biologica, psicologica, sociale, spirituale, ecc., e al fine di favorire una sua positiva e quindi attiva e critica integrazione nell’ambiente in cui si trova a dover vivere”⁴.

² N. Abbagnano, G. Fornero, *Protagonisti e testi della Filosofia*, Torino, Paravia, 1996, I v., p. 160.

³ G. Devoto, G.C. Oli, *Vocabolario della Lingua Italiana*, Firenze, Le Monnier, 1979, p. 386.

⁴ P. Bertolini, *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell’Educazione*, Bologna, Zanichelli, 1996, pp. 167-168.

L'educazione è quindi un **processo di scoperta di sé e della propria umanità** per poter partecipare attivamente alla vita della società locale e, possiamo dire oggi, globale, in cui siamo inseriti. È inoltre sempre corretto parlare di educazione come formazione dell'uomo, ma il senso che diamo all'essenza dell'uomo e quindi alla sua formazione non è dato una volta per tutte, è sempre in divenire⁵. Bertolini prosegue sottolineando che, storicamente parlando, si sono avute molte posizioni, a volte contrastanti, rispetto al contenuto del termine educazione: semplificando possiamo dire che per alcuni educare significa adeguare il soggetto ai modelli socio-culturali del gruppo sociale in cui egli vive (**posizioni sociocentriche** che vedono l'educazione come variabile dipendente della società), mentre per altri il compito dell'educazione è l'affermazione dell'autonomia, della libertà e delle potenzialità di ogni soggetto (**posizioni egocentriche** ed individualistiche per le quali l'uomo costruisce attivamente la realtà sociale). E conclude: "In realtà si tratta di posizioni che vanno dialettizzate e quindi superate in quanto unilaterali. Non a caso la coscienza educativa contemporanea tende ormai ad affermare la necessità di riconoscere le istanze valide in ciascuna di esse, e di realizzare pertanto un'educazione consapevole della sua intrinseca e fondamentale problematicità e capace di dare la giusta rilevanza a tutti gli aspetti che costituiscono e caratterizzano l'uomo. In ogni caso, importa rendersi conto e sostenere che l'educazione, o se si preferisce, l'esperienza educativa non è qualcosa di inessenziale per l'uomo, di cui quindi egli possa fare a meno; ma è qualcosa di necessario, addirittura di costitutivo. Potendosi definire l'esperienza educativa come l'insieme degli eventi che, attraverso la comunicazione interpersonale e la trasmissione culturale, consentono o addirittura stimolano lo **sviluppo** e la **crescita**, e dunque la **trasformazione**, sia **individuali** sia **sociali**, è evidente infatti che essa è stata e continua ad essere determinante ai fini del costituirsi stesso della storia dell'umanità"⁶.

L'educazione è quindi un percorso di crescita che si costruisce nel tempo, che dura tutta la vita, e si realizza soprattutto nella **relazione**, nell'incontro con l'altro, con il più grande e con il sapere; in questi incontri, accanto al momento della **trasmissione** e della socializzazione dei nuovi membri all'interno di una cultura, si sprigiona anche il **potenziale trasformativo e creativo** dell'educazione. In questo processo inoltre i saperi individuali diventano collettivi e l'uomo da natura si fa cultura. La relazione educativa, all'interno del paradigma fenomenologico di Bertolini - che vede nell'intenzionalità, la capacità di dare senso alla realtà, la caratteristica essenziale del soggetto - è un **evento produttore di senso**, ma è anche esperienza in situazione e per questo ambigua, **aperta al rischio e al possibile**. Educare significa rendere il soggetto

⁵ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

⁶ P. Bertolini, *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione*, op. cit., p. 168.

consapevole del proprio significato e valore, aiutarlo a prendere coscienza del passato e dei vincoli, delle proprie responsabilità, potenzialità e dipendenze: “educare e ri-educare non significano perseguire l’onnipotenza del soggetto o liberarlo dalle dipendenze naturali, storiche e culturali, significa portarlo alle **consapevolezza della sua autonomia entro quelle dipendenze**, delle sue possibilità di autodeterminazione entro le determinazioni, ma anche renderlo consapevole delle **responsabilità** che gli derivano dal suo essere soggetto attivo nel mondo e con gli altri”⁷.

Nella sua definizione, Bertolini descrive come **dovrebbe essere** l’educazione, quali obiettivi dovrebbe avere e con quali strumenti dovrebbe perseguire le sue finalità: la pratica educativa tuttavia è fatta anche di ostacoli e difficoltà nel rapporto educatore-educando, di conflitti, incomprensioni e divergenze tra le diverse figure educative, di fattori di rischio dello sviluppo, della presenza di non-intenzionalità, implicito, latenza e inconscio, pregiudizi e stereotipi anche nella mente del migliore insegnante o educatore. Non dobbiamo dimenticare che l’educazione è stata, e in alcuni casi è ancora oggi, anche una forma di indottrinamento e coercizione ad assumere certi saperi o comportamenti come verità incontestabili, di oppressione dei più deboli, di assimilazione ai valori e alla cultura della maggioranza e che sia nelle mura domestiche sia tra le pareti delle aule scolastiche l’asimmetria di sapere, ruolo e potere tra educatore ed educando ha giustificato a volte un autoritarismo che ha utilizzato la violenza fisica e psicologica come strumento “educativo”. La “positività” dell’educazione non è quindi un dato da prendere per scontato o garantito, ma un obiettivo da scegliere e riscegliere continuamente e a cui tendere giorno dopo giorno tra i successi e i fallimenti, le possibilità e i condizionamenti, i limiti e le risorse dell’educatore, dell’educando e della società.

L’educazione in quanto “opera che garantisce la trasmissione delle tecniche per il controllo dell’ambiente di vita”⁸ è un’esigenza che ha interessato tutte le civiltà e le culture: se inizialmente erano la partecipazione diretta alla vita quotidiana della comunità e le prove e i riti di iniziazione ad educare e socializzare i giovani, in seguito sono state create istituzioni *ad hoc*. Con l’aumento della complessità sociale è nata infine l’esigenza di una riflessione sull’educazione: la **pedagogia**, prima sotto l’ombra della filosofia, poi divenuta scienza autonoma.

La pedagogia cerca di dare risposte ai tanti interrogativi che riguardano l’esperienza educativa: qual è l’obiettivo dell’educazione? Si limita all’istruzione? È il raggiungimento di un modello di uomo ideale o la valorizzazione dell’esperienza dell’uomo storico? È l’integrazione dell’uomo

⁷ P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Firenze, La Nuova Italia, p. 55.

⁸ G. Balduzzi, *Storia della Pedagogia e dei modelli educativi*, Milano, Guerini, 1999, p. 9.

nella struttura culturale, sociale e ideologica di appartenenza o la formazione di un pensiero critico, divergente, che sia strumento di difesa e liberazione dai pericoli del conformismo? Chi sono i soggetti a cui si rivolge la prassi educativa, solo i bambini e i giovani? Il concetto greco di *paideia* si riferiva agli uomini adulti e oggi parliamo di *life-long-learning* e di educazione permanente: secondo questo paradigma che Balduzzi (1999) riprende da Legrand, l'educazione è un processo che riguarda **l'intera esistenza della persona** (sfera privata e pubblica), **lungo tutto l'arco della vita** e chiama in causa ogni genere di organizzazione.

Chi educa dunque? E quali sono i luoghi educativi? Esiste un **sistema formale**, che ha come mandato istituzionale l'educazione: la scuola, ma accanto a questa troviamo la famiglia, che è la prima agenzia educativa, l'associazionismo, il volontariato, la parrocchia e tutti coloro che hanno un'intenzionalità educativa (**sistema non formale**) e i mass media, internet, l'opinione pubblica che hanno un'influenza sull'educazione, ma non un'intenzionalità educativa (**sistema informale**)⁹. Quindi i luoghi educativi non sono solo la casa e la scuola, ma anche l'intera città, i luoghi del tempo libero, le palestre, le parrocchie, le strade, le piazze, i bar... come ha affermato nel 1990 il I Convegno delle città educative a Barcellona. Ognuno di questi sistemi si riferisce però a un proprio modello di uomo e quindi di educazione: forse è proprio per questa pluralità, sovrapposizione e concorrenza di modelli e messaggi che oggi si parla di "**emergenza educativa**". L'educazione è un compito fondamentale che ogni generazione dovrebbe assumersi nei confronti delle nuove: la storia ci insegna che si tratta di un compito dalla direzione e dall'esito non scontato, in cui la spinta dell'assimilazione e la riproduzione dello *status quo* può prevalere su quella della trasformazione e del cambiamento e dove l'imposizione può avere la meglio sul confronto, il nozionismo sulla creazione di nuove conoscenze, l'autoritarismo sull'autorevolezza, la competizione sulla cooperazione... ma oltre a questi rischi oggi si percepisce una crescente sfiducia nella possibilità di educare e sembra proprio essere messo in crisi il rapporto tra le generazioni: se gli adulti non capiscono i giovani e non sanno come parlare a loro e come ascoltarli e i giovani non vedono negli adulti modelli e maestri autorevoli, come è possibile educare? Forse non si tratta di una problematica nuova, problemi di comprensione e comunicazione e conflittualità tra le nuove e le vecchie generazioni ci sono sempre stati, ma il contesto attuale, in particolare le trasformazioni portate dal vivere in un mondo globale, aggiungono alle antiche nuove **sfide educative**: come educare nell'incertezza, condizione esistenziale comune, e come educare ad affrontare l'incertezza? Come è possibile nell'era del relativismo e del conformismo formare persone libere di decidere quale priorità dare alla propria identità? Come educare alla responsabilità nell'era del post-impegno? Come promuovere la

⁹ F. Frabboni, *Il libro di pedagogia e didattica*, Bologna, Laterza, 2001.

capacità di gestire la solitudine e allo stesso tempo rafforzare le competenze relazionali e sociali? Come educare alla libertà e alla cura del bene comune e all'etica della solidarietà in una società sempre più individualistica? Come può l'educazione sfuggire al rischio-tentazione della commercializzazione, della competizione, della strumentalizzazione? E come può essere strumento di uguaglianza e mobilità sociale e non di legittimazione di nuove forme di stratificazione, divisione e disuguaglianza?¹⁰

I.1.2 Le sfide educative in un mondo globalizzato

“Pensare e vivere nella globalità non è solo una sconosciuta utopia illuministica, né la rassegnata evidenza con cui ci sottomettiamo a vivere in un mondo sempre più piccolo. La realtà della nostra esistenza è ormai abitare in una casa - magari piccola, più o meno confortevole -, ma dalle cui finestre si scorge l'intero mondo, come una minaccia o una promessa. In questo tempo in cui la globalizzazione “uccide la distanza” cambia anche il rapporto con gli altri, e come può non cambiare l'educazione?” (Premoli S., 2008, p.5).

Il mondo in cui viviamo, in cui lavoriamo e in cui educiamo i nostri figli e i ragazzi e le ragazze di cui siamo educatori o insegnanti è il mondo della **globalizzazione**, “processo per cui flussi, materiali e immateriali, costituiti da relazioni, scambi, comunicazioni, informazioni, rapporti di interdipendenza fra le diverse aree del mondo, assumono per quantità, intensità e pervasività un carattere di perenne interconnessione planetaria”¹¹.

Ormai della globalizzazione tutto sembra stato detto e tutti vi siamo così immersi che può sembrare inutile parlare ancora di questo fenomeno, ma proprio perché la globalizzazione è quello che Mariagrazia Contini definisce “il contesto che non c'è”¹² - talmente diffuso che quasi non lo percepiamo, come l'aria che respiriamo o come l'acqua del mare per i pesci -, non dobbiamo smettere di interrogarci sulle conseguenze che ha nel nostro mondo, nella nostra vita, nel nostro lavoro educativo: come ci ricorda Bertolini se vogliamo assumere un atteggiamento “trasformativo”, dobbiamo infatti comprendere le caratteristiche, le esigenze e i problemi che l'attualità ci pone di fronte.

Gli **effetti della globalizzazione** sono tangibili ovunque, toccano l'ambiente, l'economia, la politica, la cultura, la nostra stessa esistenza, si fanno sentire a livello globale, locale, personale,

¹⁰ AA.VV., (2001) *Bene comune dell'umanità: educare alla cittadinanza attiva*, CIPSI-CeVI, 2001.

¹¹ C. Giaccardi, M. Magatti, *La globalizzazione non è un destino*, Roma, La Terza, 2001, p. 14.

¹² M. Contini, *La comunicazione interpersonale tra solitudini e globalizzazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.

sociale, interrogando anche la riflessione pedagogica. Se crediamo che questo sia un processo inarrestabile, allora l'intervento educativo ha veramente poco spazio e potere, ma se invece, come Premoli, pensiamo che la globalizzazione, in quanto fenomeno storico, non sia un fatto inesorabilmente dato, ma ci sia **spazio per la progettualità**, la possibilità, l'apertura a un futuro diverso - che sono le caratteristiche peculiari dello sguardo del problematicismo pedagogico - possiamo interrogarci sul **ruolo dell'educazione** in un mondo globalizzato. "I processi di globalizzazione (o meglio di glo-calizzazione) chiedono infatti di ridisegnare [...] i processi educativi/formativi [...] All'interno di questo passaggio epocale l'educazione, che è strutturalmente un ponte tra due epoche, vive una sorta di doppia crisi di identità: la prima che coinvolge il mondo di cui è parte e che dovrebbe essere "trasmesso" alle nuove generazioni, la seconda che riguarda se stessa, la propria natura, la propria struttura epistemologica, le concezioni di base che ne regolano l'agire"¹³.

La pedagogia è chiamata a rispondere alle sfide che le si presentano, orientando "la specifica funzione produttiva dell'educazione strettamente collegata alla progettualità e all'intenzionalità pedagogica che, come è noto, consiste nel cambiamento, inteso come possibile contenuto della pianificazione individuale e sociale, che fa dell'educazione stessa una variabile indipendente, per quanto connessa a molteplici altre dimensioni, all'interno di una società e a livello globale"¹⁴.

Quali sono queste sfide?

Di seguito presento le principali, in modo da delineare, anche se solo in forma di schizzo e abbozzo, il quadro complesso delle problematiche educative attuali. Il mio lavoro di tesi si concentra sull'analisi di una sola sfida, quella della povertà, ma ho ritenuto opportuno in apertura dare al lettore un quadro generale all'interno del quale questa sfida educativa si colloca, attraverso qualche breve accenno alle altre. Ogni sfida meriterebbe una ben più approfondita ed estesa trattazione, cosa che in questa sede non mi è possibile fare: le esigenze di sintesi non danno ragione della vastità dei temi affrontati e della letteratura che è stata scritta su ognuno di questi argomenti, ho cercato però di fare emergere gli interrogativi principali posti all'educazione nel mondo contemporaneo e le riflessioni elaborate dagli autori che hanno maggiormente influito nella mia formazione.

1. *La sfida della complessità: l'interdisciplinarietà.*

Complessità è una parola molto di moda oggi, più voci ci ricordano che tutto è complesso: siamo di fronte a una banalizzazione, una scusa per non tentare strade alternative o la

¹³ A. Tosolini, *Zero Poverty. Agisci Ora*, Roma, Città Nuova, 2010, p. 10.

¹⁴ S. Premoli, *Pedagogie per un mondo globale*, Torino, EGA, 2008, p. 75.

complessità è una realtà che sperimentiamo quotidianamente?

Parlare di complessità significa fare riferimento a un preciso paradigma scientifico, elaborato dal filosofo Edgar **Morin** in contrapposizione ai paradigmi della disgiunzione, classici, cartesiani, positivisti e riduzionisti: Morin propone a tutte le scienze di scegliere la strada indicata dal **paradigma della complessità**, cioè un'epistemologia della connessione¹⁵, della relazione e dell'interdisciplinarietà, al posto della separazione nei compartimenti stagni degli "specialismi" che ha portato a tanti saperi separati ed esclusivi. Questo passaggio, volto a recuperare l'unità della cultura, dei saperi scientifici ed umanistici, richiede una trasformazione del pensiero, cioè del soggetto pensante e dell'oggetto pensato e dell'insegnamento: si tratta quindi di una rivoluzione allo stesso tempo epistemologica ed antropologica¹⁶.

Cambi, riprendendo Morin, afferma che la complessità è una delle caratteristiche principali della Postmodernità e si è imposta come **nuovo paradigma e meta-modello cognitivo ed epistemico**, ma soprattutto come **sfida**: "con la scoperta della complessità, si è assistito allo sgretolarsi dei miti della certezza, della completezza, dell'onnipotenza della conoscenza, ed è cominciata una riformulazione dell'universo del conoscere con la reintroduzione dell'incertezza (prima esclusa da ogni logica di scientificità). Parallelamente, per questa via si è giunti al riconoscimento della multidimensionalità e della pluralità delle prospettive, e della differenza dei modelli cognitivi per interpretare i molti aspetti della realtà"¹⁷.

Anche la pedagogia è chiamata ad affrontare la sfida della complessità e quindi della connessione e dell'interdisciplinarietà: da quando si è affrancata dalla filosofia ha cercato il dialogo con altre scienze, lei stessa è connessione di più scienze dell'educazione, è quindi più sensibile al richiamo dell'interdisciplinarietà, ma dalle altre scienze è considerata debole, non è posta allo stesso livello e questo è un ostacolo al dialogo e allo scambio dei saperi. La complessità è infine una sfida anche per l'educazione, chiamata a formare le competenze e le abilità per leggere, interagire e controllare le diverse variabili e gli intrecci dei saperi e dei contesti in cui viviamo¹⁸, di conseguenza, secondo Morin, compito degli educatori e degli insegnanti è la promozione di "una «intelligenza generale» capace di riferirsi al complesso, al contesto in modo multidimensionale e globale"¹⁹.

¹⁵ Cfr. M. Contini, F. Maurizio, P. Manuzzi, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2006.

¹⁶ E. Morin, *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana*, Milano, Feltrinelli, 1994; E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.

¹⁷ F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2006, 38.

¹⁸ F. Pizzi, *Educare al bene comune. Linee di pedagogia interculturale*, Milano, Vita e Pensiero, 2006.

¹⁹ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001, p. 38.

2. *La sfida dell'istruzione: la scuola per tutti.*

L'istruzione è uno dei diritti fondamentali dell'uomo ed è strumento di promozione degli altri diritti e libertà, perché permette di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana, di comprendere il mondo, di acquisire fiducia nelle proprie capacità, di emanciparsi, di avere più opportunità di scelta e di ottenere una buona posizione lavorativa. Nonostante i progressi realizzati nel XX secolo in questo campo (dal 1970 a oggi l'analfabetismo è stato dimezzato), **l'istruzione** rimane un'**emergenza primaria** e globale: sono ancora troppe le persone analfabete - 780 milioni di cui i 2/3 sono donne²⁰ - e i bambini che non hanno accesso alla scuola o che l'abbandonano prima del compimento dell'obbligo. Per tutte queste persone il diritto all'istruzione rimane un **diritto negato!**

3. *La sfida della formazione continua: l'empowerment personale e sociale.*

Per Bauman la **formazione** e l'**apprendimento** non possono non essere **continui**: "la 'costituzione' dei sé o delle personalità è impensabile in qualsiasi altro modo che non sia quello di una riformazione costante e perennemente incompiuta"²¹.

Come indicato nel Documento della Commissione della Comunità Europea del 2001, viviamo nella società della conoscenza, dove la formazione continua è un **capitale e una risorsa** per le persone (per avere più opportunità nel mercato del lavoro) e per gli stati (per essere più competitivi). L'avvento della società della conoscenza porta senz'altro benefici, ma anche il rischio di nuove disuguaglianze e forme di esclusione, basti pensare che nei paesi UE solo il 63% della popolazione tra i 25 e i 64 anni ha un titolo di studio secondario superiore... Inoltre la prospettiva utilizzata vede al centro il mercato e non la persona, mentre l'obiettivo primario della formazione permanente dovrebbe essere **l'empowerment dei cittadini!** Non si tratta infatti solo di formare abilità personali, ma anche sociali: "in breve una delle scommesse decisive [...] è la ricostruzione di uno spazio pubblico, progressivamente abbandonato, in cui gli uomini e le donne possano impegnarsi in una continua traduzione tra ciò che è individuale e ciò che è comune, tra interessi, diritti e doveri privati e pubblici"²².

4. *La sfida della scelta: l'educazione alla progettualità esistenziale nel tempo della precarietà.*

Come ci ricorda Mariagrazia Contini²³ l'affermazione di Sartre sulla condanna dell'uomo ad essere libero è ancora attuale per gli uomini e le donne di oggi: siamo liberi di fare, di scegliere,

²⁰ D. Green, *Dalla povertà al potere. Come la cittadinanza attiva e gli stati efficaci possono cambiare il mondo*, Terre di Mezzo, 2009.

²¹ Z. Bauman, *Vita liquida*, Roma, Laterza, 2006, p. 134.

²² Ibidem.

²³ M. Contini, A. Genovese, *Impegno e conflitto*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.

di disfare, di cambiare, soprattutto di comprare... ma questa **libertà** ha **tinte fosche** (ansia, paura del fallimento, spaesamento) perché è “essa stessa un condizionamento, un’imposizione, e come tale rischia di produrre conseguenze negative su chi deve progettare la propria esistenza”²⁴.

Secondo Bauman il prezzo della nostra aumentata libertà è l’**insicurezza**, a cui possiamo rispondere con la chiusura intimistica o al contrario con la spettacolarizzazione attraverso i media - ne è un esempio il successo dei *talk show* e dei *reality* televisivi. L’insicurezza ha però anche caratteristiche positive, in quanto generatrice di possibilità: in questo contesto di crisi, che chiama il soggetto ad un maggior protagonismo e assunzione di responsabilità, penso sia utile riprendere in mano l’educazione alla **progettazione esistenziale di Bertin** con il suo invito a recuperare il senso del protagonismo esistenziale, andando oltre le seduzioni del mercato e il suo rassicurante conformismo, ad impegnarsi per costruire la propria differenza, la propria unicità, partendo dalla consapevolezza dei condizionamenti interni ed esterni che caratterizzano il proprio essere gettato nel mondo, ad accettare le proprie responsabilità anche verso gli altri e operare scelte nel presente con gli occhi protesi verso l’utopia di oggi che è il possibile di domani²⁵.

5. *La sfida etica: l’educazione alla responsabilità.*

In questo tempo che, “mentre occulta i suoi orrori nello sfavillante e illusorio mondo degli ipermercati, sfalda il legame sociale nel trionfo del capitalismo”²⁶ si sente più forte il bisogno di un’etica che ci aiuti a dare senso al vivere sociale, a vivere la responsabilità, o orientarci nelle scelte tra le tante possibilità che abbiamo di fronte. “La sfida educativa nella odierna società globale e plurale sta proprio come punto d’arrivo del processo di co-scotruzione, negoziazione, educazione e non necessariamente come punto di partenza”²⁷. Come sottolinea Alessandro Tolomelli (2007), rifacendosi alle prospettive problematiciste e moriniane, vivere nell’epoca della globalizzazione significa affrontare una crisi strutturale dei valori e dei modelli di riferimento, significa perciò accettare una sfida: costruire **valori etici** che non abbiamo la pretesa d’essere verità assoluta, ma siano **continuamente sottoposti alla revisione critica**. Come fare? Morin suggerisce di costruire questi principi a partire dalle tre dimensioni costitutive dell’essere umano: il sé (educazione alla responsabilità), la specie umana (educazione alla solidarietà) e la società (educazione alla democrazia e alla cittadinanza).

²⁴ A. Tolomelli, *La fragile utopia. Impegno pedagogico e paradigma della complessità*, Pisa, ETS, 2007, p. 32.

²⁵ G.M. Bertin, M. Contini, *Costruire l’esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Roma, Armando, 1983, pp. 102-103.

²⁶ A. Gramigna, M. Righetti, *Pedagogia solidale. La formazione nell’emarginazione*, Milano, Unicopli, 2006, p. 100.

²⁷ A. Tosolini, op. cit., p. 14.

Secondo Morin l'indebolimento della percezione del globale, causato dalla frammentazione del sapere, porta con sé il rischio dell'affievolimento dei legami di solidarietà e di responsabilità e il prevalere dell'individualismo e delle divisioni. Gli fa eco Bauman che, in *Società sotto assedio* (2003), sottolinea come interconnessione globale significhi prima di tutto **responsabilità**: ora che sappiamo che le nostre azioni hanno un impatto sulla vita degli altri, anche se sono lontani e sconosciuti, dobbiamo accompagnare le nostre scelte con una riflessione etica che riconosca questa nostra responsabilità. Anche Bertin lega il discorso dell'**impegno etico** alla responsabilità: il suo "**realizza te stesso realizzando l'altro**" richiede il superamento di modalità esistenziali unilaterali verso l'integrazione razionale delle istanze soggettive ed oggettive.

Morin sostiene che "insegnare la comprensione fra gli umani è la condizione e la garanzia della solidarietà intellettuale e morale dell'umanità"²⁸, il che significa formare un pensiero complesso, critico e auto-critico, la capacità di aprirsi agli altri, la tolleranza delle idee diverse dalle proprie; l'educazione è quindi in prima linea di fronte a questa sfida etica, anche perché, come afferma Bertolini, è solo attraverso il processo educativo che si forma il senso di responsabilità, nel rispetto di sé e degli altri, facendo vivere concretamente la responsabilità nelle piccole cose²⁹.

6. *La sfida del futuro: desiderio e legami.*

È ancora possibile oggi, nella modernità liquida, termine con cui Bauman (2002) definisce quest'epoca caratterizzata dalla precarietà lavorativa ed esistenziale e dai legami a breve termine, dare spazio a un pensiero che vada oltre il contingente, aperto al possibile e all'utopia, un pensiero critico che non voglia limitarsi a conservare il passato, ma a trasformare il presente per realizzarne le speranze?

"Il XX secolo ha scoperto la **perdita del futuro**, cioè la sua imprevedibilità"³⁰, dobbiamo quindi fare i conti con l'incertezza o meglio, come evidenzia Morin, con le incertezze che caratterizzano la nostra storia, il nostro mondo, la nostra conoscenza, la nostra vita... e questo ci può far paura. L'attuale crisi finanziaria ed economica porta le persone e soprattutto giovani a guardare il futuro con timore, come una minaccia e non come un'opportunità, mentre molti adolescenti non riescono neanche a pensarsi nel futuro e vivono nel qui e ora, alla ricerca di un appagamento immediato, di una felicità istantanea.

Mi ha molto colpito a questo proposito un documentario girato da *Le Iene* sui giovani "Emo": questo termine indica un particolare genere di musica del filone punk rock, ma negli ultimi anni caratterizza una vera e propria sotto-cultura giovanile. Si tratta di ragazzi e ragazze adolescenti

²⁸ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, op. cit., p. 97.

²⁹ P. Bertolini, *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione*, op. cit.

³⁰ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, op. cit., p. 81.

(per lo più tra i 14 e i 21 anni) che esprimono il loro essere depressi - o meglio il loro voler sembrare depressi - attraverso il look, il taglio dei capelli, il trucco pesante nero (sia per i ragazzi che per le ragazze), la musica e alcuni comportamenti (auto praticarsi dei tagli negli braccia, il non andare a scuola). Nel documentario vengono proposte le immagini di un raduno-emo in una discoteca commentate da una ragazza che per un certo periodo è stata *Scene Queen*, reginetta della scena in cerca di popolarità: per diventare popolare, cioè avere tanti contatti nel proprio profilo sul *web*, bisogna avere rapporti sessuali - nella maggioranza dei casi non protetti - con più persone nella stessa serata, meglio se i partner sono “popolari”, meglio ancora se si tratta di persone dello stesso sesso, ma soprattutto occorre farsi vedere dagli altri... e sembra proprio questo lo scopo dei raduni. Certamente, come sottolinea la stessa ragazza intervistata, questo non vale per tutti gli Emo, ma un carattere distintivo in cui anche lei si ritrova è proprio il pensare a vivere il presente e l’incapacità di pensarsi nel futuro. Sarà anche solo una moda che, secondo l’intervistata sembra non preoccupare più di tanto i genitori e che caratterizza solo alcuni giovani e solo per un periodo limitato della loro vita, ma questo non vuol dire che non possa lasciare segni e ferite - penso alle amiche delle intervistate che a 17 anni hanno già affrontato tre aborti - e il mio primo pensiero al termine del video è stato quello di essere di trovarmi di fronte a un’emergenza educativa. Cosa fare?

Secondo gli psicoterapeuti Benasayag e Smith: “Solo un mondo di desiderio, di pensiero e di creazione è in grado di sviluppare dei legami e di comporre la vita in modo da produrre qualcosa di diverso dal disastro. La nostra società non fa l’apologia del desiderio, fa piuttosto l’apologia delle voglie, che sono un’ombra impoverita del desiderio [...] La grande sfida lanciata alla nostra società è quindi quella di **promuovere spazi e forme di socializzazione animati dal desiderio**, pratiche concrete che abbiano la meglio sugli appetiti individualistici e sulle minacce che ne derivano. Educare alla cultura e alla civiltà significava - e significa ancora - creare legami sociali e legami di pensiero”³¹.

7. La sfida della differenza: l’educazione interculturale.

La differenza è una categoria densa di termini, concetti, significati che il senso comune avvicina come sinonimi (diversità, alterità, estraneità...) o, come direbbe Bauman, un microcosmo di significati: questa natura polisemica si riscontra già nell’etimologia del termine, che deriva dal latino *differre*, termine che, come ci insegna Deridda (1997) significa sia spostare nel tempo (differire) sia nello spazio (differenziare).

Oggi “da un lato, tutti, a più voci, gridano il valore delle differenza in una società che sempre più

³¹ M. Benasayag, G. Smith, *L’epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2004, 63.

si connota come multiculturale e multi-etnica. Gridano forte anche quelli della propria differenza [...] si valorizza la differenza per accogliere l'altro, lo straniero, il diverso, l'estraneo, ma anche per omologarlo, o per rifiutarlo”³²: la molteplicità può essere connotata positivamente, quando è ricchezza da tutelare, ma di fronte a pratiche che riteniamo disumane, come l'infibulazione o la schiavitù o la lapidazione, appare necessaria l'omologazione nel rispetto di quei diritti umani che riteniamo universali.

La pedagogia non è estranea alla categoria della differenza né alla complessità di significati che essa racchiude: Bertolini vede nella differenza il **fondamento strutturale del fenomeno educativo**, in quanto il processo di costruzione della conoscenza nasce proprio dall'incontro con la differenza e nella relazione con l'altro (il più grande, il sapere, i pari...). Nell'ottica del problematicismo pedagogico di Bertin, occorre però fare una distinzione tra i termini diversità e differenza: mentre la **diversità** è il dato di fatto in cui ci troviamo gettati, la **differenza** è il diritto del soggetto di essere considerato come potenziale portatore di trascendenza esistenziale. **Educare alla differenza esistenziale** significa combattere non solo le spinte all'omologazione e alla massificazione, ma anche all'oggettivazione-mercificazione dell'altro, che deve essere invece riconosciuto e rispettato come soggetto in continua e mai raggiunta tensione verso la propria unicità.

Oggi al contrario la diversità si è trasformata in indifferenza o minaccia: sono estranei e fanno paura gli immigrati che lottano per essere riconosciuti e per integrarsi, sono una minaccia i fondamentalisti, ere geologiche sembrano separare i giovani e gli adulti, crescono i muri - non solo simbolici - tra i ricchi globalizzati e i poveri localizzati³³: si tratta quindi di affrontare il problema dell'estraneo, di chi si trova al di là dei confini dell'appartenenza e della familiarità. Il compito della **pedagogia interculturale** consiste proprio nell'aiutarci a riconoscerci come soggetti plurali, in relazione con il mondo e con gli altri e a rispettare e difendere le diversità di cui l'altro è portatore, attraverso l'educazione all'incontro, il dialogo, l'ascolto, la tolleranza, un'educazione ai valori pur nella consapevolezza della loro relatività, che si situa nella complessa dialettica tra universalismo e relativismo³⁴. La pedagogia interculturale, nel suo continuo muoversi tra identità e alterità, uguaglianza e differenza, non può ignorare la possibilità del rifiuto dell'altro e ricercare le origini, cognitive ed emotive, di stereotipi, pregiudizi e forme di razzismo vecchie e nuove: i nostri discorsi, le categorie che usiamo per definire gli altri, possono creare muri di pregiudizi o ponti di dialogo, lo sguardo con cui guardiamo l'altro può ferirlo, escluderlo oppure curarlo, accoglierlo e, come ci ricorda Malouf, “è il nostro sguardo

³² A. Gramigna, M. Righetti, *Pedagogia solidale*, op. cit., p.74.

³³ C. Giaccardi, M. Magatti, op. cit.

³⁴ A. Genovese, *Per una pedagogia interculturale*, Bologna, Bononia University Press, 2003.

che rinchioda spesso gli altri nelle loro più strette appartenenze, ed è anche il nostro sguardo che può liberarli³⁵. Per questo la pedagogia interculturale, non si rivolge solo ai migranti da “integrare”, ma anche agli autoctoni da educare all’incontro e all’accoglienza.

8. *La sfida del conflitto: l’educazione al confronto al dialogo e alla non-violenza.*

In un contesto in cui l’accesso alle risorse diviene problematico, in cui l’individualismo è presentato come l’unico volto della libertà, in cui le differenze (di idee politiche, religione, colore della pelle, pensiero...) fanno paura, in cui stereotipi e pregiudizi innalzano muri tra gli esseri umani, in cui la guerra sembra avere la meglio sulla diplomazia, il *configere* - l’entrare in conflitto, lo scontrarsi - diviene forse **l’unico modo di incontrarsi**, come mostra molto bene il film *Crasch* (Paulo Haggis, 2004). “Conflitti, guerre, dispersioni e dislocazioni di comunità e di intere popolazioni sembrano essere così ampiamente diffuse da farci temere che un’instabilità endemica minacci continuamente la vita di tutti i gruppi³⁶, tanto che c’è chi, come Huntington, vede i segni premonitori di un conflitto di civiltà.

Spesso associamo il conflitto alla violenza e lo connotiamo in termini negativi, ma il conflitto fa semplicemente parte della nostra vita, in modo particolare nei momenti di cambiamento: entriamo in conflitto con noi stessi, con le persone che amiamo, con i nostri figli, gli adolescenti, i pari, i superiori e con chi è diverso da noi. L’esperienza ci insegna che il conflitto può essere uno scontro lacerante e distruttivo in un *escalation* di violenze verbali, psicologiche e fisiche, ma anche una stimolante occasione di incontro, conoscenza e crescita³⁷: il modo in cui lo affrontiamo (come una guerra da vincere, come un modo per affermarci, un mezzo per umiliare gli altri, una possibilità di cambiamento e di crescita...), in cui ci poniamo nei confronti dell’altro “configgente” (con disprezzo, paura, rabbia, arroganza, apertura, interesse, curiosità...) può fare la differenza nell’esito del conflitto. “Dove non c’è valorizzazione e negoziazione c’è conflitto che non si riesce più a superare, che produce involuzione e sviluppa aggressività. Poiché oggi la violenza nasce, prevalentemente, dall’introduzione di modelli di conformismo deviante, si corre il rischio che essa diventi, soprattutto per i giovani, uno strumento di facile uso, perché è il modo più semplice per incanalare le proprie angosce e i conflitti non agiti diversamente, non affrontati attraverso la mediazione³⁸. Diviene allora un’esigenza imprescindibile un’educazione al confronto e al dialogo, al decentramento del punto di vista per riuscire a capire le ragioni dell’altro, un’educazione a so-stare nel conflitto per leggerne le

³⁵ A. Malouf, *L’identità*, Milano, Bompiani, 1999 in A. Gramigna, M. Righetti, *Pedagogia solidale*, op. cit, p. 95.

³⁶ M. Callari Galli, “Le radici della violenza. Un’introduzione ad un Convegno” in A. Genovese (a cura di) *Intercultura e nonviolenza*, Bologna, Clueb, 2008, p. 15.

³⁷ M. Contini, A. Genovese, *Impegno e conflitto*, op. cit.

³⁸ Idem, p. 236.

motivazioni profonde e le possibilità di soluzione e a superarlo, o meglio trasformarlo, attraverso strumenti non-violenti: come ci insegnano Ghandi e i suoi discepoli ancora attivi nella lotta dei contadini e dei pescatori indiani o i pacifisti di Operazione Colomba in Palestina la non violenza produce risultati e a volte fa più paura delle armi e della forza.

9. *La sfida dell'individualismo: l'educazione alla solidarietà.*

Secondo Bauman la prima **vittima del neoliberismo** imperante è la **solidarietà**: “quando non c'è pensiero a lungo termine, quando non ci si può aspettare di rivedersi, è difficile provare un senso di destino condiviso, un sentimento di fratellanza, un'esigenza di far fronte comune, marciare fianco a fianco o procedere tutti allo stesso passo. La solidarietà ha poche probabilità di germogliare e di mettere radici”³⁹.

Secondo Morin, alla luce della nostra interdipendenza con gli altri e con la natura, **la solidarietà di destino non è una questione di scelta**, ciò che invece dipende dalla nostra scelta è se questo comune destino finirà nella reciproca distruzione o genererà solidarietà di sentimenti, finalità e azione⁴⁰. Se da un lato la deregolamentazione e la flessibilità, parole-chiave della nostra società, ci dicono che la responsabilità di una vita felice non è dello Stato, ma del singolo, dall'altro lato l'interdipendenza ci rende responsabili gli uni degli altri e tutti del nostro mondo. Oggi serve una nuova solidarietà, a partire da una nuova concezione di identità e delle relazioni - fragili, mai date una volta per tutte - e dal recupero dell'empatia, come capacità di sentire con l'altro, di avvicinarsi a lui o a lei attraverso il decentramento e la sospensione del giudizio, qualità dell'ascolto che possiamo imparare.

10. *La sfida delle disuguaglianze: pari opportunità di accesso e riuscita scolastica.*

Nel mondo globalizzato le **disuguaglianze** di reddito, di libertà e di opportunità tra ricchi e poveri, a livello globale e nazionale, hanno raggiunto livelli preoccupanti con conseguenze allarmanti. Amartya Sen, nella prefazione al lavoro di Duncan Green *Dalla Povertà al potere* (2009) cita i seguenti mali frutto della disuguaglianza: lo spreco di talenti, l'indebolimento delle istituzioni e della coesione sociale, la limitazione dei benefici della crescita economica sulla strato più povero della popolazione e la trasmissione intergenerazionale della povertà.

La **scuola** gioca un ruolo importante in questo campo: può allo stesso tempo contribuire alla **riproduzione** delle disuguaglianze o essere uno strumento di **mobilità sociale**. In particolare la scolarizzazione di massa ci ha costretto a prendere in considerazione “il problema delle

³⁹ Z. Bauman, *Vite di scarto*, Roma, Laterza, 2005, pp. 160-161.

⁴⁰ E. Morin, A.E. Kern, *Terra-Patria*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1994.

disuguaglianze e dell'influenza della stratificazione sociale sull'accesso e la riuscita negli studi⁴¹: è sufficiente garantire a tutti le stesse opportunità di accesso all'istruzione per promuovere la mobilità sociale? Occorrerebbe invece garantire anche pari opportunità di riuscita, o questa posizione è utopica e contraria al modello selettivo-meritocratico-competitivo su cui fondiamo le nostre società? "La scuola trattando tutti i discenti, anche se di fatto disuguali, come uguali nei diritti e nei doveri, finisce di fatto per sancire le disuguaglianze iniziali di fronte alla cultura (Bourdieu, 1978, 301) e in tal modo trasforma il privilegio in merito"⁴²: come dicevano Don Milani e i suoi ragazzi della scuola di Barbiana, non c'è peggior ingiustizia del far parti uguali tra diseguali.

11. *La sfida della povertà: l'educazione può eliminare la povertà?*

Dalla Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo (1948) ai *Millennium Goals* (2000) l'Unesco ha ribadito **l'importanza dell'educazione**, a partire dall'istruzione di base fino alla formazione continua, per il raggiungimento di obiettivi importanti quali la **pace** e la **fine della povertà**. Istruire ed educare significa infatti: dare più strumenti di lettura della realtà e di azione nel mondo, ampliare il campo delle possibilità e quindi della scelta e di conseguenza la libertà, con benefici a livello individuale e sociale. L'educazione crea le opportunità per un miglior livello di vita e senza adeguati investimenti in campo scolastico e di formazione al lavoro le comunità più povere sono destinate a rimanere escluse dai benefici della globalizzazione. L'istruzione promuove il superamento delle disuguaglianze di genere, il livello di educazione ha riflessi sulla salute (conoscenze e accesso al sistema sanitario) e l'educazione contribuisce infine alla **trasformazione della comunità**, sensibilizzando l'opinione pubblica nella lotta alla povertà, formando attitudini e valori (responsabilità, rispetto, tolleranza, comprensione per vivere in un mondo interdipendente) e motivando i giovani ad impegnarsi nel sociale a livello locale e globale.

Io credo in un'educazione critica dell'esistente in grado di agitare le coscienze per contrastare il conformismo e combattere le disuguaglianze, per promuovere il diritto alla differenza di ciascuno e di tutti... in un'educazione che non accetti l'esistenza di rifiuti umani, di progetti di vita falliti e irrecuperabili, di esclusi dall'istruzione, dai beni comuni, dalla società... in un'educazione capace di vedere e di rispondere alle povertà del mondo ricco: la solitudine, le paure, l'insicurezza... in un'educazione che di fronte a un mondo fatto di muri, trincee, guerre,

⁴¹ E. Besozzi, *Elementi di sociologia dell'educazione*, Roma, Carocci, 1993, p. 107.

⁴² Idem, p. 117.

disuguaglianze, ingiustizie, povertà, sappia scovare i germi di speranza e solidarietà, aprire breccie di possibilità, fare strada all'utopia di un futuro diverso. Soprattutto credo che l'educazione abbia un ruolo importante nella **lotta alla povertà** e su questa ultima sfida voglio concentrare il mio lavoro di dottorato. Non mancano le buone pratiche già in atto in tutto il mondo che vanno in questo senso: esperienze scolastiche volte a recuperare i dispersi e gli emarginati, programmi di educazione alla giustizia sociale, educazione popolare, educazione allo sviluppo, *empowerment* e mediazione sociale e di comunità... dobbiamo però farle conoscerle e condividerle per costruire insieme il cambiamento.

Penso sia indispensabile a questo punto una riflessione sul concetto e sulla realtà della povertà.

I.3 Dire "Povertà"

Definire la povertà è un'operazione che può sembrare semplice, perché tutti abbiamo un'idea di cosa sia la povertà, tutti abbiamo un pensiero a riguardo, delle immagini di povertà ben definite nella nostra mente.

Se provo a fare un *brainstorming* sulla parola **povertà** penso a:

i bambini con gli occhi pieni di mosche e il ventre gonfio di un villaggio africano;
i meniños de rua delle favelas del Brasile;
i senzatetto che dormono su una panchina, lungo la strada o nella sala d'aspetto della stazione,
sotto gli sguardi di chi passa e non vuol vedere, a volte vittime della violenza e della paura di chi
forse non è privo di ricchezze, ma povero di valori e di senso;
le navi cariche di persone che lasciano una terra, una famiglia, un dolore, una guerra, per cercare un
futuro altrove;
il frate o la suora che scelgono la povertà come stile di vita;
l'anziano solo che deve fare i conti con una pensione minima ed è tentato di rubare al
supermercato;
il lavoratore precario, il disoccupato che si toglie la vita oppresso dalla preoccupazione di arrivare
a fine mese, il cassaintegrato;
la famiglia che arriva a stento a pagare le spese e che si indebita per comprare a rate il televisore;
la mamma sola divisa tra più impieghi e il suo lavoro di cura;
il divorziato che rimane senza casa e va a dormire nella sala d'attesa dell'aeroporto in giacca e
cravatta per poi tornare al lavoro il mattino dopo;
i giovani poveri di futuro e di relazioni preda dell'apatia e della noia...

Povertà... **basta un'unica parola** per dire la povertà di ieri e di oggi, la vecchia e la nuova, quella che si tramanda di generazione in generazione e quella che arriva all'improvviso facendo

cadere chi si riteneva al sicuro? Un'unica parola per dire la povertà che pensavamo lontana, problema di alcuni e comunque di altri non certo nostro, e quella che la crisi economica e finanziaria che ci ha colpito o anche solo sfiorato ci fa sentire invece così vicina? Un'unica parola per dire un fenomeno complesso e multidimensionale dai tanti volti, dai tanti percorsi, dai tanti esiti? Anche chi studia questo fenomeno mette seriamente in dubbio l'ovvietà della definizione di povertà: "la povertà laboriosa viene distinta dalla povertà integrata, ma entrambe vengono contrapposte alla povertà da emarginazione che viene distinta dalla povertà da esclusione che, a sua volta, non deve essere confusa con la precarietà né con la povertà-precarietà, né con la grande povertà, né con la nuova povertà, né con la povertà tradizionale, né con la povertà persistente, finché il furore verbale di certi sociologi non ci pone i quattro aspetti della insicurezza che sono la precarietà massiccia, l'emarginazione di massa, la massa di emarginazione, l'emarginazione massiccia. Qui i fatti spariscono nelle parole"⁴³.

I.4 Approssimarsi alla povertà

Il nostro punto di partenza non è quindi scontato, già dato, dobbiamo fare un percorso per raggiungerlo, ma come procedere? Nel pensiero fenomenologico di Husserl c'è un concetto che ritengo molto utile per rispondere a questa domanda: l'**approssimazione**. Se la realtà dei fenomeni è complessa e la nostra conoscenza non può pretendere di arrivare alla verità assoluta, non per questo dobbiamo rinunciare a ricercare: è possibile infatti avvicinarsi alla conoscenza della realtà per piccoli passi, circospetti e rispettosi, e per diverse vie.

È proprio quello che mi propongo di fare in questa prima parte della mia tesi, tentare alcuni percorsi per avvicinarmi alla povertà e mettere in luce il rapporto tra educazione e povertà, attraverso diverse voci e punti di vista. Potrebbero essere tante le strade da percorrere perché il tema della povertà è presente in molti campi del sapere: pensiamo agli studi economici che hanno elaborato diverse definizioni di povertà e diversi modelli di sviluppo. Pensiamo ai dati statistici che ogni anno vengono prodotti a livello nazionale (ad esempio in Italia abbiamo il Rapporto dell'Istat e quello di Caritas e Fondazione Zancan), europeo (Eurostat) e mondiale (Banca Mondiale). Pensiamo alla sociologia, scienza che più di ogni altra ha prodotto ricerche su questo argomento... ma anche ai lavori in campo medico e psicologico, alle ricerche della storia della marginalità, ai filosofi che si sono occupati del tema o al tentativo di Y. Friedman di portare

⁴³ N. Negri, "L'analisi della rete dei disagi", in P. Guidicini, G. Pieretti, (a cura di) *Le residualità come valore. Povertà urbane e dignità umana*, Franco Angeli, Milano, 1993, pp. 67-68.

anche l'architettura a riflettere sul crescita della povertà e ai suoi esperimenti di "architettura di sopravvivenza", un modo di progettare e costruire cooperativo e sostenibile⁴⁴. Pensiamo anche alla poesia e alle opere letterarie che, da *Oliver Twist* (1837-39) di Dickens a *Gli effetti secondari dei sogni* (2008) della De Vigan, passando per *Rosso Malpelo* (1878) di Verga, hanno raccontato tante forme di povertà di ieri e di oggi. Pensiamo al cinema, a opere come *Accattone* (1961), il primo film diretto da Pasolini, che ci porta nelle borgate romane già ambiente delle sue opere letterarie, a *Brutti sporchi e cattivi* (Ettore Scola – 1976) o *Ladri di biciclette* (Vittorio De Sica, 1948) sulle povertà materiali dell'Italia di sessant'anni fa, oppure *Giorni e nuvole* (Silvio Soldini- 2006) sulle nuove povertà, *Alla ricerca della felicità* (Gabriele Muccino - 2006) sul sogno americano della scalata sociale, *La zona* (Rodrigo Plà- 2007) sulle divisioni tra ricchi e poveri o *The Millionaire* (Danny Boyle - 2008) che ci porta nelle povertà e nelle disuguaglianze dell'India... Pensiamo alla musica: a De Andrè, ad esempio, che, con poesia e senza giudizi morali, ci ha raccontato di tante povertà e ha dato voce agli ultimi e agli emarginati della nostra società (il senza dimora, la prostituta, il carcerato, il folle, il diverso, il travestito, il suicida, lo sconfitto, il migrante, lo zingaro...), ma anche ad alcuni testi di Fossati, Guccini, Dalla, Vecchioni, Jannacci, Modena City Ramblers - solo per citarne alcuni -, e poi al jazz e al blues, ai canti e alle musiche nate dalle schiavitù e dalle oppressioni di ieri e di oggi e alla musica che nasce sulla strada. Pensiamo agli spettacoli teatrali che hanno messo in scena le vecchie e le nuove povertà o agli sketch di Gaber o di Giobbe Covatta sulle differenze tra ricchi e poveri; pensiamo alle immagini, alla pittura ma anche alla fotografia che ci restituiscono ritratti dei poveri e squarci sull'immaginario relativo alla povertà, o ancora agli articoli di giornale dedicati a questo argomento. L'elenco sarebbe veramente troppo lungo.

Ho scelto quindi, per motivi di tempo e di interesse personale, di restringere il mio sguardo ad alcune scienze umane in cui possiamo trovare interessanti sguardi sui poveri e sul rapporto tra educazione e povertà: la **storia**, l'**antropologia**, la **sociologia** e l'**economia**, la **psicologia** e infine la **pedagogia**. In questo modo il lettore potrà avvicinarsi alla povertà a partire dalla varie forme assunte dal fenomeno nelle diverse epoche, approfondirne gli aspetti culturali e i significati ad essa attribuiti da persone e gruppi che ne hanno esperienza diretta, conoscere le conseguenze della povertà a livello individuale e sociale e riflettere sul ruolo che l'educazione ha avuto, ha e potrebbe avere in futuro nella lotta alla povertà. Nei prossimi capitoli non troverete un condensato di tutta la riflessione che le scienze prese in esame hanno elaborato intorno al tema povertà, ma gli spunti e le suggestioni che ho ritenuto più stimolanti rispetto al legame tra educazione e povertà.

⁴⁴ Y. Friedman, *L'architettura di sopravvivenza. Una filosofia della povertà*, Torino, Bollati-Boringhieri, 2009.

1. Lo sguardo storico sulla povertà

“In un certo senso la povertà si è sempre nutrita delle nuove povertà, modificandosi incessantemente e costituendo una sorta di fiume ininterrotto che ha percorso i secoli e si è ramificato in ogni terra; un fiume che talora si ingrossa sino a straripare, tal'altra si riduce, mai però è in secca” (Paglia V., 1994, p. 5).

“La povertà deve essere dunque scoperta concretamente e riscoperta periodicamente, perché essa non si manifesta nello stesso modo nelle varie epoche” (Friedman Y., 2009, p. 59).

La povertà è stato uno dei primi temi ad essere trattato dalle neonate scienze sociali e la storia è stata un punto di riferimento importante fin dai primi lavori sui processi di impoverimento, le loro cause, i conflitti generati dalla povertà e i mezzi di intervento più adeguati per affrontare il problema.

Ogni epoca ha avuto le sue povertà e ne ha generate di nuove, ad esempio ogni volta che non è riuscita a garantire a tutti i membri di una società l'accesso a quei beni ritenuti essenziali per essere riconosciuti nella propria dignità umana e nei propri diritti¹. La storia della povertà si inserisce all'interno della più ampia storia della marginalità, che si è sviluppata tra il XIX e il XX secolo, ma ha assunto particolare rilievo a partire dal secondo dopoguerra. Secondo Jean Claude Schmitt, **l'interesse per i marginali del passato è in realtà legato alle marginalità attuali** e lo storico non fa altro che cercare nel passato le risposte alle domande del suo presente: “alcuni storici si sono interessati ai vagabondi e ai criminali del passato, sotto la duplice suggestione di una tradizione letteraria portata all'esotismo sociale [...] e degli studi giuridici e statistici sulla criminalità contemporanea. Ma si faceva sentire soprattutto il peso delle masse sradicate dalla rivoluzione industriale, urbanizzate di recente e soggette al declassamento”².

Le fonti a cui gli storici fanno riferimento nello studio della povertà sono bandi, archivi dei tribunali e delle prigioni: questi documenti, spesso prodotti della repressione, ci parlano del marginale e del povero visti dal centro, solo ogni tanto si è salvata la frase di qualche povero che ci parla del margine e del centro visti dalla periferia, ma “il carattere più importante della storia della marginalità e dell'esclusione è forse quello di essere anche un'«archeologia del nostro sapere», dei valori e dei rifiuti delle società in cui viviamo”³.

¹ P. Orefice, “La ricerca partecipativa: quando la povertà è subalternità intellettuale” in D. Demetrio (a cura di), *L'educazione degli adulti contro la povertà*, Milano, Franco Angeli, 1987.

² J.C. Schmitt, “La storia dei marginali” in Le Goff (a cura di), *La nuova storia*, Milano, Mondadori, 1980, p. 260.

³ Idem, p. 287.

Studiare la povertà attraverso lo sguardo storico ci permette quindi di conoscere e confrontare le diverse costruzioni sociali del fenomeno che ogni epoca ha elaborato, alla ricerca di una risposta alle **domande che interpellano anche il nostro presente**, meta finale di questo excursus:

- Che cos'è la povertà?
- Chi sono i poveri e che ruolo hanno all'interno della società?
- Quali interventi sono stati messi in atto per affrontare il problema della povertà? Quale approccio hanno avuto questi interventi?
- Quale ruolo è stato attribuito all'educazione nella prevenzione della povertà e/o nel reinserimento sociale dei poveri?

1.1 La povertà nel mondo antico

Secondo alcuni autori la povertà inizia ad avere un senso economico con la nascita della società di mercato: “le popolazioni delle società tradizionali avevano poco, ma non si consideravano povere dato che tutti erano inseriti in una rete di relazioni sociali, di comunità organiche e di famiglie allargate”⁴. Nel mondo antico c'era la povertà, ma nella maggior parte dei casi le differenti condizioni di vita erano ritenute “naturalì” - e come tali accettate - e dal punto di vista legislativo, non esistendo la proprietà privata, non veniva fatta distinzione tra chi era ricco e chi era povero e non esistevano leggi specificamente destinate ai poveri⁵. Ci sono però alcune eccezioni: gli storici ad esempio hanno trovato alcuni riferimenti alla povertà nella legislazione dell'Antico **Egitto**, nell'obbligo del lavoro, di dichiarare ogni anno i propri mezzi di sussistenza e in quello di soccorrere chi si trovava in stato di bisogno⁶.

Nella storia del **popolo d'Israele** le prime distinzioni sociali si ebbero con l'ingresso nella terra promessa, con l'abbandono del nomadismo e la presa di possesso della terra. In favore dei poveri, degli orfani e delle vedove furono promulgate leggi (ne troviamo vari esempi nel Deuteronomio) e venne indetto l'anno sabbatico, per cui ogni sei anni gli schiavi riacquistavano la libertà, i debiti erano cancellati e tutti i raccolti erano lasciati agli indigenti⁷. “L'integrazione

⁴ A. Segré, *L'elogio dello – spr+eco: formule per una società sufficiente*, Bologna, EMI, 2008, 51.

⁵ G. Giumelli, M. Gecchele, *Poveri e reclusi: dagli ospitali ai ricoveri*, Milano, Guerini scientifica, 2004; cfr. J.M. De Gerando, *Della pubblica beneficenza*, Firenze, Torti, 1846.

⁶ G. Giumelli, M. Gecchele, op. cit.

⁷ Esodo 23, 10-11.

dei poveri, in questo contesto culturale, esprimeva la ragione religiosa dell'attenzione verso di essi. La loro precaria condizione ricordava a Israele il suo stato di schiavitù in Egitto e l'intervento di Dio che lo aveva strappato da esso, segnando la grande svolta nella sua storia. Questa memoria doveva disporre il popolo d'Israele a vivere la stessa carità che aveva fondato la sua esistenza⁸.

Nell'antica **Grecia** la povertà era considerata figlia dei vizi, veniva dato soccorso agli uomini liberi che si trovavano in stato di bisogno e nell'impossibilità di lavorare per problemi fisici, mentre gli oziosi e i mendicanti erano guardati con sospetto, perché pericolosi per l'ordine sociale⁹. Erano cittadini solo gli uomini liberi, il che equivaleva ad essere ricchi e a non aver bisogno di lavorare per garantirsi il sostentamento, gli altri non avevano diritti di cittadinanza o erano schiavi. La povertà è stata però scelta come stile di vita da alcuni filosofi, pensiamo ad esempio a Diogene, di cui si racconta visse in una botte come un cane (da qui il nome "cinico") cercando la via verso la bontà e la virtù negli stenti e nella fame¹⁰.

A **Roma** erano previste distribuzioni di frumento per i poveri che non erano in grado di lavorare, ma avevano per lo più obiettivi politici di controllo, piuttosto che il fine di intervenire sulla povertà della popolazione; anche l'aiuto che i benestanti davano ai poveri loro *clientes* era finalizzato ad avere appoggio politico da parte degli assistiti. È con la crisi dell'impero, la fine delle conquiste e la crisi della produzione basata sullo schiavismo, che la povertà è emersa come problema sociale: erano soprattutto i contadini ad essere oppressi dalle tasse, dalle malattie e dalla povertà e sono stati proprio loro a ribellarsi in Gallia e in Spagna e a darsi al brigantaggio¹¹. Il modo di guardare ai poveri è stato influenzato in modo particolare dal **cristianesimo**¹². Il Gesù descritto dai Vangeli è un uomo povero, o meglio, un lavoratore povero e la sua predicazione si rivolge in primo luogo ai miseri, agli ultimi, a loro insegna, con loro si mette a tavola, ai "poveri in spirito" dedica la prima beatitudine, per gli "affamati" della sua parola che lo seguono moltiplica i pani e i pesci, mentre per i ricchi che non fanno parte dei loro beni con i poveri ha parole molte dure: pensiamo alla frase "è più facile che un cammello passi per la cruna di un ago, che un ricco entri nel Regno di Dio" (Mt. 10, 17) o alla parabola del ricco Epulone e del povero Lazzaro, che vede il primo soffrire all'inferno dopo una vita di eccessi, lussi, ricchezze e soprattutto di avidità e incapacità di mettere i propri beni a servizio dei poveri e il secondo consolato in Paradiso dopo una vita di stenti, fame e povertà (Lc. 16, 19-31). Anche le prime

⁸ V. Paglia, *Storia dei poveri in Occidente*, Milano, BUR, 1994, p. 31.

⁹ G. Giumelli, M. Gecchele, op. cit.

¹⁰ N. Abbagnano N., Fornero G., op.cit.

¹¹ Cfr. A.H.M. Jones, *Il tardo Impero Romano*, Milano, Il Saggiatore, 1981.

¹² Per un approfondimento sul pensiero del cristianesimo rispetto alla povertà vedi scheda n. 1.

comunità cristiane erano composte soprattutto da poveri e chi era benestante distribuiva le proprie ricchezze a seconda delle necessità della comunità, si davano elemosine agli indigenti e si mangiava insieme: la celebrazione dell'eucarestia come memoriale dell'ultima cena di Gesù e i pranzi con i poveri erano un tutt'uno e questo ci mostra il forte legame del cristianesimo con la povertà. Nella Chiesa dei primi secoli il vescovo era chiamato "protettore dei poveri" ed era il responsabile, insieme ai diaconi e alle diaconesse, dell'aiuto ai bisognosi, ad ogni fedele era però chiesto di contribuire con l'elemosina¹³.

1.2 Il medioevo: povertà, elemosina e salvezza

È a partire dal **medioevo** che il povero assume un ruolo sociale più definito, come ci mostrano in particolare gli studi di Mollat (1982) e di Geremek (1986). Secondo i due storici, tra i più importanti studiosi dell'epoca medievale, l'assenza di diritti sul suolo e la dipendenza alimentare di molti contadini sono state le basi su cui si è fondata l'organizzazione feudale della società. In seguito a carestie, epidemie e disastri naturali, poveri, masse di vagabondi e malati inondavano le città in cerca di elemosina o di un potente a cui sottomettersi in cambio di aiuto: la **povertà** era quindi **strutturale** alla stessa organizzazione economica della città. In quest'epoca si distingueva tra i *pauperes*, i ceti inferiori, e gli *indigentes*, cioè i mendicanti e i vagabondi; in generale il povero era associato al malato, tanto che i primi ospedali fungevano da ospizi.

Nel medioevo gli atteggiamenti nei confronti dei poveri e le dottrine sul fenomeno della povertà si basavano sull'interpretazione delle Sacre Scritture: come già sottolineato, nei Vangeli la povertà è un valore spirituale e viene esaltata la scelta volontaria di rinunciare ai beni materiali, in quanto segno di umiltà e di abnegazione sull'esempio di Cristo. Gli ordini religiosi poveri e mendicanti, nati tra il IX e il XIII secolo, facevano proprio questo invito rinunciando al mondo e alla sua ricchezza (in questo periodo si era sviluppata l'economia mercantile e l'uso del denaro) per vivere pienamente il Vangelo: scriveva Domenico nel 1208: "abbiamo rinunciato al secolo e abbiamo dato ai poveri quanto era in nostro possesso. [...] abbiamo deciso di essere poveri sì da non avere alcuna preoccupazione per il nostro domani e non ricevere da nessuno oro, argento o cose simili"¹⁴. Gli fa eco Francesco, che nel suo Testamento scrive: "al tempo della mia vita peccaminosa niente mi disgustava come vedere dei lebbrosi. Fu il Signore che mi spinse ad

¹³ V. Paglia, op. cit.

¹⁴ Idem, p. 207; cfr. M. Pacaut, *Monaci*, Bologna, Il Mulino, 1989, p. 225.

andare verso di loro. Io lo feci e da quel momento, tutto si cambiò per me tanto che trovai dolce e naturale ciò che prima mi era sembrato penoso e insuperabile. Poco dopo abbandonai il mondo definitivamente”¹⁵. Francesco fece della povertà la sua sposa e la scelse come via maestra per incontrare Cristo, presente nei poveri e nei sofferenti: “la povertà non era tanto un rifiuto dei beni mondani, quanto un gesto di amicizia e fraternità: bisogna cercare attraverso la povertà l’amicizia con i poveri”¹⁶.

Questi fautori di una **povertà volontaria** non hanno nulla in comune con gli indigenti dal punto di vista dei valori, eppure come nota Geremek, “la somiglianza dei segni esterni della loro condizione, del loro modo di vestirsi e di comportarsi fa sì che la **santità** dei primi venga trasferita ai secondi. L’eroismo della rinuncia, presentato in parte come modello - anche se quasi irraggiungibile -, in parte come mezzo di salvezza, suscita un risveglio della misericordia di cui usufruiscono anche i mendicanti di professione e i poveri in generale”¹⁷. Il cristianesimo medievale esaltava quindi anche la povertà materiale e considerava la misericordia nei confronti dei poveri, espressa nella pratica dell’**elemosina**, un dovere dei singoli, della collettività, della Chiesa: “l’elemosina costituisce uno strumento per la redenzione dei peccati, e perciò la presenza dei poveri nella società cristiana determina la realizzazione del progetto di salvezza”¹⁸.

Immagine 1.1: L. Costa, Elemosina di Santa Cecilia, 1506



(Fonte: http://icozzano.scuole.bo.it/ic/media/attivita/05-06/rinascimento-bo/img/elemosina_cecilia.JPG)

La povertà nella società medievale era quindi considerata un fatto naturale, voluto da Dio, ed era guardata come un **elemento positivo**: per i poveri perché vivevano in una condizione di vita vicina alla perfezione evangelica, per i ricchi perché potevano salvarsi esercitando il dovere della carità. Quest’epoca ha esaltato quindi la generosità del ricco e la rassegnazione del povero,

¹⁵ Idem, p. 208; cfr. Francesco, *Il testamento*, 1226.

¹⁶ Idem, p. 210.

¹⁷ B. Geremek, *La pietà e la forza: storia della miseria e della carità in Europa*, Roma, La Terza, 1986, p. 28.

¹⁸ Idem, p. 9.

condannando al contrario l'egoismo nel primo e la ribellione nel secondo.

Il medioevo ha riconosciuto ai **poveri un posto e un ruolo nella società**¹⁹ e questo può sembrare un aspetto positivo, soprattutto se paragonato all'oggi, in cui ai poveri non è riconosciuto il diritto di far parte della società, sono gli scarti, i vuoti a perdere, i rifiuti umani... Non dobbiamo però dimenticare che questo riconoscimento dei poveri nel medioevo era in funzione dei benestanti, il povero era infatti accettato e riconosciuto in quanto "strumento" della salvezza del ricco, e che ritualizzando la carità si è fornito sì un aiuto ai poveri, ma soprattutto una **giustificazione alla ricchezza**. Inoltre occorre sottolineare che non sempre l'elemosina ricevuta era sufficiente per sopravvivere e in questo caso al povero non restava altro che vendere la propria libertà in cambio della protezione di un ricco feudatario: la **schiavitù** era quindi considerata una fonte di sicurezza contro la povertà (J.M. De Gérando) e una forma di beneficenza istituzionale (J.J. Montesquieu). Alla fine dei conti, nonostante tutta l'esaltazione della povertà come via di salvezza e l'invito alla carità della Chiesa medioevale, essere povero non era quindi così positivo neppure nel medioevo...

Dopo l'anno **Mille**, l'espansione demografica in concomitanza a carestie e catastrofi naturali ha portato a esodi di masse di poveri nelle città e frequenti **rivolte** contro i feudatari: questi eventi hanno contribuito al diffondersi di una **concezione più negativa della povertà**. È sempre in questo periodo che iniziano le **distinzioni tra i poveri** e nell'ambito dell'assistenza, forse proprio per cercare di controllare la povertà ed evitare lo scoppio di conflitti e rivolte:

- poveri *cum Petro* (la povertà del clero) e *cum Lazaro* (la povertà materiale degli indigenti),
- poveri onesti (infermi impossibilitati a lavorare) e poveri disonesti (falsi infermi, poveri abili),
- la *hospitalitas* (l'assistenza da dare a tutti) e la *liberelitas* (l'elemosina) che, a partire dal tardo medioevo (XIV-XV), si rivolgeva in primo luogo ai poveri vergognosi cioè ai nobili decaduti,
- si iniziò inoltre a distinguere il povero dal malato, il cui spazio di assistenza divenne l'ospedale²⁰.

Secondo O. Capitani (1974), l'affermarsi del mercantilismo e dell'economia di profitto e l'ampliarsi dei latifondi hanno contribuito alla progressiva **pauperizzazione** delle fasce della popolazione più deboli dal punto di vista economico: l'aumento dei poveri richiedeva nuove misure di controllo e assistenza. Tra il **XII** e il **XIII** secolo si è cercato di ordinare la

¹⁹ G. Iorio, *La Povertà. Analisi storico-sociologica dei processi di deprivazione*, Roma, Armando, 2001.

²⁰ V. Paglia, op. cit.

distribuzione delle elemosine (registri dei poveri, segni distintivi) e si sono diffuse opere di carità individuali, non più di patrocinio della Chiesa: ospedali, lebbrosari, ricoveri. L'assistenza ai poveri assume sempre più una funzione di **controllo sociale**²¹. Orfani, malati e infermi venivano stipendiati e assistiti a vita: alcuni poveri, divennero **professionisti della mendicizia**, inventarono tecniche, costumi e strutture simili alle corporazioni. La formalizzazione delle elemosine e la professionalizzazione dei mendicanti “introducono un particolare tipo di equilibrio nella funzione della miseria all'interno della società medievale. Tale equilibrio viene intaccato dalla miseria nella sua dimensione di massa: dalle folle di disgraziati che attingono occasionalmente alle grandi distribuzioni delle elemosine, e che si mantengono in un confine incerto tra miseria e lavoro”²².

In campagna, per i bassi rendimenti agricoli, le frequenti carestie e il sistema di sfruttamento feudale che impediva l'accumulo di scorte e profitti, la miseria era un fatto endemico, mentre in città costituiva la condizione di vita delle classi lavoratrici, in particolare i lavoratori non qualificati, che vedevano a rischio le proprie condizioni di sopravvivenza e spesso pativano la fame. “La pressione demografica, l'insediamento degli stranieri nei sobborghi, il lavoro a domicilio, l'artigianato al di fuori delle corporazioni, sono tutti fattori che indeboliscono l'efficacia dell'intervento delle autorità cittadine e corporative”²³ e di fronte alla miseria dei lavoratori l'*ethos* della povertà medievale era indifferente e/o inefficace: rimaneva la solidarietà familiare e di vicinato, che però funzionava solo con numeri limitati.

Nel **XIV** secolo non sono rari i **tumulti** e le agitazioni popolari, specie in seguito a carestie ed epidemie (pensiamo ad esempio al movimento delle *remensas* catalane o agli hussiti); da notare il fatto che “in tutte queste rivolte i poveri erano sempre coinvolti, in genere manipolati, raramente beneficiari e comunque sempre vittime”²⁴. Queste ribellioni hanno contribuito a cambiare lo sguardo della società rispetto alla povertà: il **povero fa paura**, la povertà diventa minacciosa...

1.3 Verso la modernità: la povertà come problema sociale e la repressione

Mentre la società tradizionale comprendeva la povertà e il disagio nella sfera della *caritas*, la

²¹ G. Giumelli, M. Gecchele, op. cit.

²² B. Geremek, op. cit., pp. 44-45.

²³ Idem, p. 63.

²⁴ V. Paglia, op. cit., p. 229.

modernità guarda al concetto di povertà nei termini di:

- **destino** che non dipende solo dall'esterno o dalla volontà divina, ma è frutto anche della propria **responsabilità** o della propria **incapacità**: la povertà non è più uno strumento di salvezza, ma una colpa;
- e **problema sociale** che richiede un intervento dello Stato per evitare il rischio di rivolte e garantire l'ordine pubblico: la modernità conosceva quindi già l'ansia della sicurezza, che oggi sembra essere l'obiettivo numero uno di ogni amministrazione...

Possiamo individuare tre fattori responsabili di questo passaggio:

- il Feudalesimo: il sistema feudale del latifondo lasciava la maggior parte dei produttori in condizioni di precarietà economica e creava un esubero di lavoratori in campagna, mentre nelle città crescevano la disoccupazione e le disuguaglianze tra ricchi e poveri;
- le Enclosures: in seguito alle recinzioni dei terreni comuni molti contadini, vittime dell'espansione dei grandi proprietari, si trovarono senza terra (nascita del proletariato rurale);
- il Luteranesimo e il Calvinismo: come spiega Weber in *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo* il Luteranesimo e soprattutto il Calvinismo, unendo la ricchezza alla salvezza dell'anima, favorirono l'affermarsi di una mentalità che esaltava il lavoro e il successo nella vita, mentre il non lavorare era diventata una colpa da perseguire, reprimere e punire.

Se nell'alto medioevo la povertà era un dono di Dio per la salvezza del ricco, nel basso medioevo i poveri erano associati ai delinquenti: il **povero** era visto come un **ladro in potenza** e le ordinanze del **XIV** secolo contro il vagabondaggio testimoniano che i poveri erano diventati un **pericolo per l'ordine pubblico**. Non stupisce quindi che l'età moderna abbia scelto la **segregazione** come mezzo per garantire la pace sociale ed educare moralmente i poveri²⁵. Secondo G. Giumelli la costruzione di questa sotto-cultura povera deviante e pericolosa, composta dai mendicanti e dai vagabondi, è "in gran parte frutto dell'immaginazione di un'élite che sceglie il modo più semplice per espellere dalla società i poveri sradicati e per far sì che questi possano essere analizzati in termini comprensibili (funzionali) a quella società"²⁶.

Il **1400** e il **1500** sono stati secoli segnati da inflazione e crisi economiche: alle grandi masse di popolazione che vivevano al limite del minimo vitale si accompagnava la presenza di gruppi che

²⁵ J.C. Schmitt, "La storia dei marginali" in *Le Goff*, op. cit.

²⁶ G. Giumelli, M. Gecchele, op. cit., p. 34.

chiedevano la carità come principale mezzo di sostentamento, perché “quando il lavoro garantisce appena il minimo vitale, si diffonde su vasta scala la tentazione di vivere senza lavoro”²⁷ e a questa miseria endemica e strutturale si aggiungeva quella congiunturale portata dalle carestie e dalle epidemie, allora molto frequenti. Ben presto, per far fronte all’aumento dei poveri, si sentì l’esigenza di riformare l’assistenza sociale in un’**ottica più repressiva**: nel 1522 a Norimberga venne centralizzata l’assistenza ai poveri (diventa quindi responsabilità della città, non della Chiesa), altre riforme si sono avute a Parigi, Venezia, Ypres, Paesi Bassi (1531, editto di Carlo V), Inghilterra. Principale scopo della centralizzazione dell’assistenza era il **controllo dei poveri attraverso il pane e il bastone**, come sottolinea Paglia: “mentre si affermava una politica di repressione e accentrimento, emergeva anche un atteggiamento che si può definire caritativo, ossia informato a un’idea di redenzione e di riforma della vita stessa dei poveri”²⁸. Questa nuova politica sociale, pur prendendo strade diverse a seconda dei Paesi, aveva alcuni caratteri comuni:

- registri dei poveri;
- leggi contro i vagabondi: venivano considerati pericolosi per la salute pubblica e la paura delle epidemie e il timore della rivolta sociale ha portato a ordinanze e bandi nei confronti dei vagabondi e dei mendicanti tese a limitare l’afflusso dei poveri in città;
- l’obbligo del lavoro come strumento non solo di sostentamento, ma soprattutto educativo: promozione di lavori pubblici nelle città per dare lavoro alle masse di poveri abili;
- tasse (riscosse in collaborazione con le parrocchie) per la costruzione di ospizi per i poveri e i malati;
- divieto di elemosina;
- laicizzazione dell’amministrazione ospedaliera;
- affidamento dei poveri alle rispettive aree di residenza.

Gli affamati, i senza lavoro che per necessità diventano mendicanti e vagabondi facevano sempre più paura, per questo si diffusero come strumento di **deterrenza e punizione**:

1. la **prigione**, che era considerata il primo strumento della politica sociale nei confronti dei mendicanti, dei briganti e degli zingari: “la «concentrazione dei mendicanti», la reclusione dei poveri, sono legate sia ad una affermazione dimostrativa dell’*ethos* del lavoro nei paesi che imboccavano la via dello sviluppo capitalistico, sia all’evoluzione

²⁷ B. Geremek, op. cit., p. 98.

²⁸ V. Paglia, op. cit., p. 251.

della moderna dottrina penale: la privazione della libertà ed il lavoro coatto si uniscono in un embrione di politica di socializzazione e si rivolgono sia verso i delinquenti che verso i miserabili senza lavoro”²⁹;

2. il **lavoro coatto** come strumento di educazione e socializzazione: si esaltava il lavoro per condannare l’ozio dei poveri abili e dei falsi mendicanti (descritti da Gazzoni, 1585 e Pini, 1485). La prima casa di lavoro coatto è stata aperta nel 1557 a Bredwell (Londra), ma queste manifatture, molto simili a carceri, in cui possiamo vedere realizzato il connubio di repressione e carità, si sono diffuse anche in Olanda, dove i poveri erano considerati monodopera a basso costo, in Germania e in Francia, dove alla base delle politiche repressive e del lavoro coatto stavano sentimenti cristiani e il desiderio di educare al rispetto del lavoro. Foucault nel suo *Sorvegliare e punire* (1976) ha definito la casa di lavoro forzato e correzione di Parigi (l’*Hospital General*) “il terzo stato della repressione”;
3. le **forche** costruite nei luoghi di distribuzione del cibo per i poveri, come monito per ricordare loro che il sistema che dava cibo e assistenza ai poveri meritevoli di aiuto era lo stesso che incarcerava i falsi mendicanti e puniva con l’impiccagione chi rubava per fame o turbava l’ordine pubblico: “le forche di Rouen rendono conto, in primo luogo, dell’importanza dell’elemento repressivo nell’organizzazione di un sistema di assistenza sociale, e delle continue tensioni causate dall’ammassarsi dei poveri in un solo luogo e dalla costrizione al lavoro in cambio di una misera paga”³⁰.

Personalmente - e soprattutto come educatrice - non posso non provare orrore nel leggere come strumenti di punizione e repressione, come la prigione, le case di lavoro coatto e la presenza di forche per le condanne a morte nei luoghi di distribuzione di cibo, fossero utilizzati come mezzi educativi, per socializzare i poveri ai valori della cultura dominante e correggere la loro “tendenza” al furto e alla rivolta. Ma forse la cosa che mi più mi dà da pensare è che in fondo anche oggi si risponde alla povertà con lo stesso *mix* di assistenza e repressione, che caratterizzava le politiche sociali dell’età moderna, ancora oggi il povero fa paura ed è associato nell’immaginario al delinquente o comunque è una presenza che turba e mette in pericolo la nostra sicurezza.

È con la **legge elisabettiana** sui poveri (*Poor Law*, 1597-1601) che viene codificata questa politica sociale, allo stesso tempo repressiva e assistenziale, nei confronti della povertà: divieto

²⁹ B. Geremek, op. cit., p. 227.

³⁰ Idem, p. 171.

di mendicare, repressione degli abili disoccupati e lavoro forzato, assistenza agli invalidi, formazione al lavoro per i figli dei poveri. La *parish* (parrocchia) è responsabile dell'assistenza dei poveri che risiedono nel suo territorio attraverso il lavoro di un consiglio di membri laici e religiosi che riceve finanziamenti attraverso le tasse (*poor rate*). Gli inabili vengono assistiti, ma perdono i diritti di cittadinanza e sono obbligati alla residenza fissa o in casa propria o in apposite strutture, mentre gli abili che si rifiutano di lavorare vengono internati in carcere o nelle *workhouse*. Questa è un'assistenza “**difensiva** che si propone di difendere i «veri cittadini» da quei «cittadini» che vengono considerati potenzialmente delinquenti, a cui offre lavoro, o prigione, o internamento”³¹.

Il 1600 è stato contrassegnato dalla crisi dell'industria tessile e dall'aumento della disoccupazione da un lato e dall'altro dell'impiego di manodopera a basso costo: le donne e i bambini. Inoltre la guerra dei Trent'anni (1618-1648) ha determinato in Europa un forte impoverimento della popolazione. Al problema della povertà L'Inghilterra rispose con:

- l'*Act of settlement* (1662) con cui si impediva ai poveri di trasferirsi da una contea all'altra dell'Inghilterra,
- la proposta di deportare i poveri nelle colonie,
- l'internamento³² in istituti dove farli lavorare e impartire loro un'educazione religiosa.

Il **lavoro** diventa fonte di ricchezza e il principale strumento di reintegrazione, in sostituzione della carità, considerata deleteria perché non rende i poveri “laboriosi”. In un certo senso l'uomo seicentesco ha scoperto che **la povertà poteva essere utile**: attraverso il lavoro coatto “i poveri erano mantenuti laboriosi e la nazione diventava più competitiva sul piano internazionale”³³.

Immagine 1.2: Workhouse



(Fonte:http://4.bp.blogspot.com/_u97KWqCbiAs/SPYMrjNp2mI/AAAAAAAAAXY/YQMavIx2Ays/s1600/London-Workhouse.jpg)

³¹ G. Giumelli, M. Gecchele, op. cit., p. 168.

³² Come sostiene Foucault il XVII secolo è l'epoca della reclusione dei poveri.

³³ V. Paglia, op. cit., p. 301.

Si diffusero le *workhouse*: queste case di lavoro erano aperte a tutti coloro che ne facevano richiesta, assicuravano un minimo di igiene, un pasto e il lavoro, ma erano organizzate in modo tale da stimolare gli ospiti ad uscirne: lavori duri e sgradevoli, disciplina molto rigida, limitazione della libertà personale³⁴.

Gutton (1977) nota inoltre come nel corso del '600 si sia rafforzata la convinzione che la reclusione e il lavoro non fossero sufficienti e che per combattere la piaga della povertà occorresse **educare i poveri fin da piccoli**: a questa idea si deve la diffusione di scuole per l'educazione popolare, per dare ai figli dei poveri un'istruzione e una formazione al lavoro e toglierli dalla corruzione morale della povertà. D'altro canto il nascente capitalismo diffondeva l'ideale del benessere e dell'individualismo e in nome di questi nuovi valori si giustificavano le disuguaglianze sociali.

Alle soglie del XVIII secolo “cambiavano le forme di prestazione dell'assistenza sociale, la comunità cittadina si sobbarcava il principale peso organizzativo dell'aiuto ai poveri, l'aiuto mediante il lavoro o addestramento al **lavoro** era diventato il principale **strumento di educazione** e di **rieducazione** dei poveri, ma al tempo stesso la povertà ed i criteri che distinguono i poveri avevano conservato tutta la loro validità”³⁵.

È interessante notare come questo primato educativo del lavoro sia presente ancora oggi in molte politiche sociali, pensiamo ad esempio al *workfare* americano, che ha legato l'erogazione di aiuti e di assistenza all'obbligo del lavoro o allo strumento delle borse lavoro per aiutare il reinserimento nella società dei senza dimora, dei tossicodipendenti e delle persone con patologie psichiatriche: in realtà il lavoro non è di per sé uno strumento educativo o di integrazione sociale, molto dipende dal tipo di mansione, dal valore che la persona attribuisce a quell'impiego e dal contesto relazione in cui avviene l'attività lavorativa.

1.4 L'illuminismo e le rivoluzioni: nuovi modi di guardare i poveri

Il XVIII secolo è considerato l'epoca della **filantropia**: è con l'**illuminismo** che si è diffusa questa laicizzazione dell'amore verso il prossimo, insieme alla forte critica della carità cristiana e a una concezione di **povertà** come **frutto dell'ignoranza** e della **mancanza di solidarietà** umana. Vennero quindi istituite scuole per i bambini poveri, come il *Philantropium* di Basedown

³⁴ E. Rossi, *Abolire la miseria*, Roma-Bari, La Terza, 2002.

³⁵ B. Geremek, op. cit., p. 182.

aperto nel 1774: “trattando la miseria come il risultato di un modo di vivere sbagliato, le scuole venivano considerate un mezzo per educare all’obbedienza, per inculcare l’abitudine al lavoro e al rispetto della legge e dell’ordine”³⁶.

Si diffusero anche nuovi **diritti**:

- alla costrizione al lavoro come forma di educazione e di assistenza per i poveri e come rimedio alla povertà e alla delinquenza, si affiancò il concetto di diritto al **lavoro**, definito da Montesquieu una responsabilità sociale dello Stato;
- la **rivoluzione Americana** (1776-1783) diffuse l’idea che lo Stato dovesse garantire a tutti i cittadini il diritto alla vita, alla libertà e alla **felicità**: certo nel sogno americano la felicità è stata interpretata come sinonimo di ricchezza e di successo, in una visione materialista e riduttiva, ed è tuttora un diritto negato a causa delle disuguaglianze socioeconomiche e delle discriminazioni etniche, ma rimane significativo che i padri del nuovo Stato abbiano considerato la ricerca della felicità come diritto di ogni cittadino, al pari della vita e della libertà;
- in **Francia**, sia nella Costituzione del 1791 che in quella del 1793, veniva garantita (almeno sulla carta) la libertà ai cittadini, attraverso il lavoro e l’indipendenza economica o l’assistenza per chi non era in grado di lavorare. Con la rivoluzione francese (1789-1799) la beneficenza pubblica si distinse nettamente dalla carità: la lotta alla povertà divenne una “**questione sociale**”, l’assistenza un dovere della società e un diritto dei cittadini, ma già nella Costituzione del 1795 l’attenzione è sulla libertà e l’ordine sociale e non si parla più di diritto all’assistenza.

Dopo la **Rivoluzione Francese** “i poveri pongono, dunque, un problema nuovo proprio in quanto, malgrado la loro miseria, **non possono che essere uguali**. Questo fa della povertà nell’ordine liberale un problema di tutt’altra natura rispetto al vecchio problema della mendicizia. In particolare [...] richiede che si individui una via per far accedere anche i poveri al diritto”³⁷.

Purtroppo dobbiamo riconoscere che questi principi non hanno sempre avuto un’applicazione nella pratica: “si riprende l’antica distinzione tra i poveri meritevoli e quelli immeritevoli, reinterprestandola secondo le nuove concezioni. Ma una volta garantito il lavoro, oppure i soccorsi, la mendicizia diventa un vero e proprio delitto e come tale viene perseguita”³⁸.

Un’altra rivoluzione che ha avuto un impatto importante sulla concezione della povertà è la

³⁶ V. Paglia, op. cit., p. 337.

³⁷ G. Procacci, *Governare la povertà*, Bologna, Il Mulino, 1998, p. 20.

³⁸ V. Paglia, op. cit., p. 344.

rivoluzione industriale: se da un lato ha portato alla crescita economica, tanto che la povertà venne considerata solo un residuo fisiologico (W. Fischer, R.M. Hartwell, K. Marx), dall'altro ha portato alla proletarizzazione dei contadini, all'aumento del numero di bambini abbandonati, della povertà, dei flussi migratori. Nascono nuove forme di povertà e marginalità, lavoratore salariato e povero vengono a coincidere, ma in particolare emerge la “**questione operaia**” con le prime rivolte e le prime aggregazioni associative popolari che promuovevano attività mutualistiche e politiche.

Nell'epoca della rivoluzione industriale i poveri rappresentavano uno **spreco di risorse** e la loro inattività era interpretata come segno di inferiorità. Marx ne *Il Capitale* definisce i poveri come peso morto dell'esercito industriale di riserva e la povertà come il ricovero degli invalidi dell'esercito operaio attivo, una condizione indispensabile per la produzione capitalistica e nel manifesto del Partito Comunista di Marx ed Engels (1848) si legge: “l'operaio moderno, invece di elevarsi col progresso dell'industria, cade sempre più in basso, al di sotto delle condizioni della sua propria classe. L'operaio diventa il povero”. Ortes nel 1774 afferma: “la ricchezza di una nazione corrisponde alla sua popolazione e la sua miseria corrisponde alla sua ricchezza. La laboriosità di alcuni è la causa dell'ozio degli altri. I poveri e gli oziosi sono un prodotto inevitabile dei ricchi e laboriosi”³⁹.

Discorsi simili si ritrovano in Hecquet, Townsend, Mandeville e Malthus: “il problema non è più trovare i mezzi per sconfiggere il flagello sociale dei mendicanti e dei vagabondi, ma soprattutto di analizzare e di comprendere il pauperismo in quanto **fenomeno di massa**, e di determinare dunque le sue cause e il suo posto nel sistema economico moderno”⁴⁰. Non si guarda più alla povertà come risultato della pigrizia o sventura del singolo, ma come **prodotto di un organizzazione sociale imperfetta**, che produce differenze economiche e sociali. Si apre in questi anni un acceso dibattito sull'assistenza pubblica dei poveri: Montesquieu e Turgot affermano il diritto dei poveri all'assistenza, Bentham richiama la società al suo dovere di garantire la massima felicità al massimo numero di persone possibile anche attraverso il soccorso agli indigenti e il lavoro ai poveri, mentre Malthus nel suo *Saggio sulla politica della popolazione* (1798) si oppone ad ogni forma di assistenza e tutela pubblica dei poveri, controproducenti perché, secondo lui, non farebbero altro che aggravare il problema in quanto, togliendo la concreta prospettiva della fame, eliminano il freno alla riproduzione oltre i limiti della sussistenza; alcuni economisti, come l'inglese McCulloch (1825), sostenevano invece l'importanza di assistere inabili e disoccupati per garantire la sicurezza e il benessere della

³⁹ G. Ortes, *Della economia nazionale libri sei*, Venezia 1774 in B. Geremek, op. cit., p. 244.

⁴⁰ Idem, pp. 243-244.

nazione, mentre altri ancora, come De Gérando (1846), ritenevano essenziale incentivare l'impegno filantropico dei privati accanto a forme di beneficenza pubblica⁴¹.

Nel XIX secolo la **disoccupazione** era ritenuta la causa principale della povertà e nell'immaginario il povero era l'**operaio**. Piuttosto che intervenire sul mercato del lavoro si preferiva però contenere e controllare i poveri: scriveva Marbeau nel 1847 "soccorrere i poveri è un mezzo per governare, un mezzo efficace per contenere la parte più difficile della popolazione, e di rendere migliore tutte le altre parti"⁴².

Testimone della povertà della **Londra** del primo '900, dopo la **seconda rivoluzione industriale**, è lo scrittore americano Jack London che nel 1902 travestito da marinaio si è immerso nei bassifondi dell'East End per incontrare i poveri, gli ultimi, gli scarti della società, spinto dal desiderio di: "vedere le cose di persona [...] sapere come vive quella gente, perché vive là e per che cosa vive"⁴³. *Il popolo degli abissi*, il capolavoro letterario in cui racconta questa sua "discesa" nella povertà è anche un documento storico oltre che un trattato di sociologia e, a mio avviso, un esempio di etnobiografia⁴⁴. Riporto alcuni stralci del testo che rendono bene l'idea della realtà londinese del tempo: "non c'è luogo nelle strade di Londra, in cui sia possibile evitare la vista della miseria più abietta, e, ovunque vi troviate, basta camminare cinque minuti per raggiungere qualche tugurio; ma la zona in cui il mio cocchiere si addentrava era un tugurio senza fine. Le strade erano popolate di una razza nuova e diversa, da persone basse di statura, con un'aria disperata o alticcia. [...] per la prima volta nella mia vita ebbi paura della folla. Era come la paura del mare: le **folle miserabili**, strada dopo strada, sembravano onde di un mare immenso e maleodorante, che mi lambivano e minacciavano di sommergermi"⁴⁵. In questo mare London si è immerso, vestendo i panni di un povero marinaio rimasto a terra senza denaro: questa finzione, questo mettersi letteralmente nei panni degli altri gli ha permesso da un lato di incontrare i poveri dell'East End e di parlare con loro su un piano di uguaglianza e dall'altro di decentrare il proprio punto di vista per assumere quello del povero, dello scarto della società che è spinto verso il basso, trasformato in criminale, con lo stomaco vuoto e sulla bocca la parola rivoluzione, e di provare cosa significhi essere considerato uno scansafatiche e vivere abbruttito sul fondo dell'abisso, che altro non è se non "un grande mattatoio", perché condizioni di vita insalubri, ambienti malsani, mancanza di cura igieniche e sanitarie, poche ore di sonno, lavori

⁴¹ G. Giumelli, M. Gecchele, op. cit.

⁴² V. Paglia, op. cit., p. 346.

⁴³ J. London, *Il popolo degli abissi*, Roma, Robin, 2008, p. 9.

⁴⁴ **Etnobiografia**: metodologia di ricerca in cui l'osservazione etnografica si colora della soggettività del ricercatore, che racconta la propria esplorazione sul campo come una pagina della propria autobiografia.

⁴⁵ J. London, op. cit., pp. 13-14.

pesanti, cibo scarso e di bassa qualità - spesso raccolto direttamente dai rifiuti - consumano i corpi e gli spiriti fino alla morte.

Immagine 1.3: G. Dorè, *I derelitti*, 1872



(Fonte: http://www0.provincia.bologna.it/programmazione/images/LONDON_01_Derelitti.jpg)

Come si cadeva in questo abisso? Ecco come avveniva, secondo London, il passaggio da operaio, lavoratore-povero, a scarto della società: la forte selezione presente in ogni ramo industriale e il numero maggiore di uomini, donne e bambini che volevano lavorare rispetto ai posti di lavoro disponibili tenevano bassi i salari e costringevano gli operai ad ammassarsi in ghetti insalubri, ad accontentarsi di paghe settimanali da fame, a non potersi permettere il lusso di ammalarsi o di infortunarsi. La competizione creava inevitabilmente dei vincitori e dei vinti, degli efficienti e degli inefficienti che venivano respinti dall'industria e buttati fuori dalla società, sulla strada... “Brava gente delicata, piena di carne e di sangue, con letti bianchi e camere ariose che vi aspettano ogni notte, come posso farvi capire quello che passereste trascorrendo una estenuante notte per le strade di Londra? [...] tremereste fino a piangere per il dolore che provate in ogni muscolo, e vi meraviglireste di essere capaci di sopportare tutto questo e di sopravvivere. La possibilità di riposare su una panchina e chiudere i vostri occhi stanchi dipende dal poliziotto che vi sveglia e vi ordina minacciosamente di “muovervi” [...] E se doveste con astuzia disperata, cercare qualche vicolo sperduto o qualche andito oscuro per mettervi sdraiati, l'onnipresente poliziotto vi butterà fuori lo stesso. È una legge delle autorità: dovete essere buttato fuori”⁴⁶.

Nonostante tutto questo i poveri incontrati da London erano persone con conoscenze e competenze, erano ancora capaci di altruismo, avevano consigli da dare su come sopravvivere nella povertà estrema. Quale assistenza c'era per loro nell'Inghilterra dell'inizio del XX secolo?

1. Le **mense della carità**: ore di fila la mattina per lavarsi e, dopo la preghiera, poter

⁴⁶ Idem, p. 74.

mangiare “due fette di pane, un pezzo di pane con l’uvetta che veniva chiamato “dolce”, un’ostia di formaggio e una tazza di acqua sporca. [...] eravamo stati stipati come maiali, ammassati come sardine, trattati come feccia, ci eravamo dovuti sorbire una predica”⁴⁷ e dopo colazione l’obbligo di rimanere per la messa: questo significava perdere tutta la mattina per fare colazione e non poter lavorare o almeno cercare lavoro...

2. I **ricoveri**: lunghe file per riuscire ad entrare, un tozzo di pane duro e una minestra che solo la fame poteva far mangiare, la possibilità di lavarsi, di riposarsi su un materasso e la mattina i lavori più ingrati e umili (lavare, pulire, pettinare la stoppa, buttare i rifiuti degli ospedali) per ripagare l’aiuto ricevuto.

Nel frattempo anche nella patria di London, l’ **America**, la giovane società nata in seguito alla Rivoluzione, che aveva scelto di fondarsi sul principio della libertà più che sull’uguaglianza e l’equità, aveva iniziato a fare i conti con il fenomeno della povertà. L’America del XIX secolo era un paese agricolo e regionalista, impreparato ad affrontare i problemi sociali dovuti all’immigrazione e all’urbanizzazione, per il forte localismo e il potere limitato del governo federale. Gli americani in questo periodo hanno speso molte energie per risolvere il problema della povertà: nelle leggi emanate e nelle politiche attuate troviamo però un misto di idealismo, semplicismo e approcci punitivi.

Per tutta la prima metà del 1800, la maggior parte degli americani era indignata non tanto dalla povertà e dalle ineguaglianze economiche e sociali, quanto dalle numerose violazioni delle norme sociali commesse dai poveri: i rapidi cambiamenti portati dall’immigrazione e dall’inurbamento avevano infatti diffuso paura e pregiudizi e i problemi sociali erano guardati e affrontati come **problemi morali**, un difetto dei cittadini e **soprattutto degli immigrati**, che andavano quindi rieducati. Questo ha impedito agli americani di cercare altre spiegazioni della povertà, come la mancanza di lavoro, le frequenti recessioni, la discriminazione subita dagli immigrati e la mancanza di adeguate istituzioni sociali. Le politiche sociali di questo secolo si caratterizzano quindi per il prevalere del **Darvinismo sociale**, che portava a biasimare le vittime anziché impegnarsi in riforme strutturali, e della **spiegazione morale**: morale era il trattamento delle istituzioni dalle prigioni agli istituti per la salute mentale, dalle case di correzione agli orfanotrofi fino agli istituti per le persone cieche o sorde. Rispetto al problema della povertà le soluzioni approntate sono state:

- le *Almshouse*, istituti che funzionavano più come deterrente che come aiuto per il

⁴⁷ Idem, p. 129.

reinserimento,

- il movimento delle scuole domenicali per i giovani,
- un sistema di sorveglianza che impedisse una carità indiscriminata⁴⁸.

Ritroviamo quindi al di là dell'oceano lo stesso *mix* di assistenza, controllo, repressione e intenti educativi delle politiche sociali europee dell'età moderna.

1.5 Bismarck e il moderno stato sociale: il cammino del *welfare* tra uguaglianza e universalismo, pregiudizi ed etichette

“Il miglioramento delle condizioni di vita degli operai nei paesi industrializzati e lo sviluppo di forme di assistenza sociale organizzata e di assicurazione hanno ridotto, nel corso del XX secolo, la cerchia della miseria alla sua dimensione fisiologica. Una giusta divisione del reddito è divenuta oggetto dell'azione socio-politica e non di atteggiamenti di carità” (Geremek B., 1986, p. 257).

La fine del XIX secolo ha elaborato un nuovo strumento per affrontare la povertà: il *welfare state*, con cui si sancisce il diritto all'assistenza e si considera la povertà un problema di competenza dello Stato.

Lo stato sociale è nato in Europa, negli anni '80 dell'800 per ragioni politiche più che sociali: **Bismarck**, nel tentativo di far perdere terreno ai socialisti e ai cattolici, attuò una “forma di protezione sociale basata sulla partecipazione obbligatoria alle società di mutuo soccorso”⁴⁹, che istituzionalizzava le assicurazioni occupazionali, si basava sulla partecipazione diretta dei lavoratori e introduceva accanto al concetto di assistenza quello di previdenza. E. Rossi nella sua disamina delle diverse forme di assistenza pubblica e privata nei confronti dei poveri non risparmia critiche al sistema di **assicurazione obbligatoria**: gli indennizzi per l'invalidità offrono infatti l'opportunità della truffa e di conseguenza comportano elevate spese di controllo e spese amministrative per le contese giudiziarie e gli stessi problemi presenta anche l'assicurazione contro le malattie; le pensioni impegnano lo stato a garantire all'anziano un tenore di vita sufficiente, ma questo non è sempre possibile; l'assicurazione obbligatoria contro la disoccupazione non ha fatto altro, secondo Rossi, che alimentare la disoccupazione stessa e

⁴⁸ B.S. Jansson, *The Reluctant Welfare State*, Belmont (CA), Brooks/Cole, 2009.

⁴⁹ F. Conti, G. Silei, *Breve storia dello Stato Sociale*, Roma, Carocci, 2005, p. 40.

interferire sul calcolo degli stipendi. Pur con i suoi limiti il sistema delle assicurazioni si diffuso ed è ancora alla base del nostro *welfare state*.

Il 1898 può essere considerato l'anno di nascita dello stato sociale italiano: il 17 marzo 1898 è stata infatti approvata la legge sull'assicurazione obbligatoria contro gli infortuni sul lavoro⁵⁰, mentre nel 1891 la Danimarca, garantendo il diritto alla pensione alle persone con più di 60 anni anche ai bisognosi che non avevano contribuito, ha inaugurato un **approccio universalistico** alle politiche previdenziali. Il *welfare state* trova il suo fondamento proprio in questa idea universalistica e nella passione egalitaria (è per tutti i cittadini senza distinzione alcuna), ma si è poi sviluppato⁵¹ secondo modelli diversi:

- nei paesi scandinavi la protezione sociale è un diritto di cittadinanza, gravidanza, malattia e pensione sono garantiti anche a chi non lavora,
- nel modello anglosassone l'universalismo è presente solo in campo sanitario,
- nei paesi dell'Europa centro-occidentale le politiche sociali sono legate al lavoro,
- nell'Europa del Sud solo l'Italia ha creato un *welfare state* degno di questo nome, anche se con alcuni limiti e difficoltà e numerose differenze tra Nord e Sud,
- al di fuori dell'Europa l'ideale universalistico non ha avuto una concreta realizzazione nei sistemi di *welfare*: Giappone, Nuova Zelanda e USA in particolare si presentano come "*reluctant welfare state*"⁵² incapaci di rispondere con un corpus integrato di politiche sociali ai bisogni di tutti i cittadini e in particolare delle fasce più povere e vulnerabili. Le resistenze alla riforma sanitaria proposta dal Presidente Obama è un esempio delle paure e dei pregiudizi di molti americani rispetto al modello universalistico.

Al di là delle differenze tra i vari stati, dopo l'apogeo degli anni '50 e '60 e in particolare a partire dalla fine degli anni '70 tutti i sistemi di *welfare* hanno attraversato un periodo critico, che non è ancora concluso, anche perché alimentato da altre crisi (quella finanziaria, quella dello stato-nazione in un mondo globalizzato, quella del socialismo - ricordiamo che il *welfare* è nato e si è sviluppato proprio come antidoto al pericolo "rosso"), dall'aumento dell'immigrazione e della mobilità, dall'imporsi del neoliberismo, la ristrutturazione del capitalismo e la flessibilità-precarità lavorativa... Tutti questi fattori hanno scardinato la base su cui si fondava il *welfare* tradizionale: un universalismo ristretto dello Stato nazionale.

⁵⁰ Questa legge escludeva i contadini (la maggioranza dei lavoratori) e nasceva in realtà per salvaguardare i datori di lavoro, ma successivamente si è affermato il principio della responsabilità del datore di lavoro e il concetto di rischio professionale.

⁵¹ Per un approfondimento sulla storia del *welfare* rimando alla scheda n. 2.

⁵² B.S. Jansson, op. cit.

Ci sono stati anni di forte critica e tagli allo stato sociale - in particolare in America e in Inghilterra con i governi Reagan e Thatcher -, ma anche ai poveri assistiti, considerati colpevoli della loro condizione e approfittatori, parassiti della società perché ricevevano senza contribuire. Questo **stigma** del welfare non era presente solo nelle “chiacchiere da bar”, nei dibattiti televisivi o negli slogan politici, ma era un pregiudizio anche degli operatori sociali e spesso veniva interiorizzato dagli assistiti stessi. La riforma che Clinton ha promosso nel 1996, ad esempio, era basata sulla visione del povero assistito come dipendente: l’idea prevalente era che i poveri, e in particolare le madri sole con figli, avessero perso la voglia di lavorare e il valore del matrimonio e approfittassero dell’assistenza del *welfare*, in qualche modo l’esistenza del welfare era un incentivo per rimanere in una condizione di povertà. Il *Personal Responsibility and Work Opportunity Reconciliation Act* (1996) aveva come obiettivo la diminuzione del numero degli assistiti e del periodo di assistenza e si proponeva di combattere la dipendenza dal *welfare* rendendo le persone autosufficienti, indipendenti e produttive attraverso:

- il limite dell’assistenza a 5 anni,
- l’obbligo della ricerca lavoro o della formazione (*work-fare*),
- il richiamare i padri alle proprie responsabilità e le donne ai valori della famiglia tradizionale,
- le punizioni (decurtazione o sospensione del sussidio, fino all’esclusione dal programma di assistenza) per il mancato rispetto dei tempi o delle richieste.

Questi i messaggi comunicati, tra le righe, dalla riforma:

*“Any earnings are good”, “Work is the first priority”, “All jobs are good jobs”, “Work is better than welfare” “You are not wanted here. Americans are tired of holding you out, and we will not let you rest, not even for an instant, until you find a way to get off welfare”*⁵³.

Peccato che, che un lavoro sotto-pagato, corsi di formazione senza reali sbocchi professionali, la mancanza di adeguati servizi per l’infanzia non abbiano potuto garantire alcuna indipendenza economica alla donne madri sole e che non si sia tenuto conto del fatto che il desiderio di avere figli nella maggior parte dei casi non era legato ai pochi dollari extra nell’assegno dell’assistenza...

⁵³ S. Hays, *Flat Broke with Children: Women in the Age of Welfare Reform*, California University of California Press, 2008; traduzione: “ogni stipendio è buono”, “il lavoro è la prima priorità”, “ogni lavoro è un buon lavoro”, “il lavoro è meglio del welfare”, “tu non sei il benvenuto qui. Gli americani sono stanchi di sostenerti, e noi non ti lasceremo in pace, neppure per un istante, finché non avrai trovato il modo di uscire dal welfare”.

Immagine 1.4: Slogan del PRWOR Act



(Fonte: <http://www.co.kern.ca.us/dhs/images/0987.jpg>)

Il *PRWOR Act* ha raggiunto il suo obiettivo di abbassare il numero degli assistiti, ma tante persone e famiglie sono state semplicemente lasciate senza assistenza e la riforma non ha inciso sui fattori strutturali e sulle disuguaglianze sociali che causano la povertà o comunque mantengono tante persone in povertà.

Dopo gli anni dell'offensiva anti-*welfare*, siamo ora in una fase di ricostruzione, ma ancora non è chiaro cosa ne stia nascendo, quale sia il futuro dello stato sociale. Più voci ci dicono che rinunciare all'universalismo e ridurre lo stato sociale al "*welfare* dei poveri" significa avere un "*welfare* povero" di risorse e di capacità di intervento e significa anche aumentare il pregiudizio nei confronti dei poveri. "Nato come strumento per la regolamentazione delle trasformazioni prodotte dal sistema di produzione industriale, lo Stato Sociale ha mirato a perseguire il benessere (*welfare*) dei cittadini ed è stato un importante strumento di carattere redistributivo, di equità e di giustizia. La classe dirigente dei paesi occidentali, dove lo Stato Sociale è nato e ha conosciuto il suo sviluppo, è dunque chiamata a continuare a ispirarsi a questi valori di fondo"⁵⁴.

1.6 La povertà oggi

Il mondo contemporaneo ci pone di fronte a un allarmante paradosso: pur avendo raggiunti livelli di ricchezza complessiva senza precedenti e altissimi livelli di progresso tecnico e materiale "siamo affetti da ansia, portati alla depressione, preoccupati di come ci vedono gli altri, insicuri delle nostre amicizie, spinti a consumare in continuazione e privi di una vita di comunità degna di questo nome. In assenza del contatto sociale rilassato e della gratificazione emotiva di

⁵⁴ F. Conti, G. Silei, op. cit., p. 214.

cui abbiamo bisogno, cerchiamo conforto negli eccessi alimentari, nello shopping e negli acquisti ossessivi, oppure ci lasciamo andare all'abuso di alcol, psicofarmaci e sostanze stupefacenti"⁵⁵. Secondo Richard Wilkinson e Kate Pickett molti problemi contemporanei - come la precarietà della salute fisica e mentale, la scarsa mobilità sociale, il basso livello dei rendimenti scolastici, gli episodi di violenza, i tassi di detenzione carceraria, la diffusione di gravidanze in adolescenza, la crescente sfiducia verso l'altro e lo stress - sono strettamente correlati alle disuguaglianze nella distribuzione dei redditi. Certo questa può sembrare una visione molto semplicistica e riduzionista, perché dietro a un problema sociale ci sono più fattori da tenere in considerazione, ma a Wilkinson e Pickett va riconosciuto il merito di aver sollevato un nuovo dibattito sulla disuguaglianza a cui non può essere indifferente chi si interessa alla povertà. Per guardare la povertà alla luce della disuguaglianza, non basta prendere in considerazione le differenze di reddito, ma anche le disuguaglianze in termini di diritti umani, sociali e civili e di opportunità di vita. Oggi parlare di povertà, sia a livello mondiale sia locale, significa quindi parlare soprattutto di **disuguaglianza**, **esclusione sociale** e di **diritti negati**.

1.6.1 La globalizzazione delle disuguaglianze: i ricchi e i naufraghi dello sviluppo

"I poveri vivono a parte; essi sono del nostro mondo senza esservi... è dunque con l'esclusione che si definisce la povertà oggi" (Esprit, in Paglia V., 1994, p. 476).

"Un miliardo di persone che vive in assoluta povertà, accanto a un miliardo di persone che gode di un crescente splendore su un pianeta che diventa sempre più piccolo e sempre più integrato, rappresenta uno scenario non sostenibile" (International Herald Tribune, 2 febbraio 1999, in Paglia V., 1994, p. 479).

A partire dalla fine del XIX secolo, la crescita economica e il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro hanno ridotto i tassi di povertà nei paesi occidentali, ma questa riduzione numerica ha diminuito il peso politico e la voce dei poveri.

Nel corso del XX secolo l'attenzione sul tema della povertà è uscito dai confini nazionali: la nascita del mercato globale, l'aumentata mobilità per lavoro o all'interno di un progetto migratorio, l'accorciamento delle distanze spaziali e temporali reso possibile dalla velocità di trasporti e dai nuovi mezzi di informazione e comunicazione, ci hanno permesso di conoscere la povertà del cosiddetto **Terzo mondo**. Perché queste **differenze nella ricchezza delle nazioni**? Diamond nel suo celebre *Guns, Germs, and Steels* (1997) ha sostenuto l'ipotesi secondo cui è la

⁵⁵ Cfr. R. Wilkinson, K. Pickett, *La misura dell'anima. Perché le disuguaglianze rendono le società più infelici*, Milano, Feltrinelli, 2009, p. 17.

geografia (la presenza di determinate specie vegetali e animali, la possibilità di vie di trasporto e comunicazione...) che ha influenzato lo sviluppo della civiltà umana, determinando la ricchezza e la povertà delle nazioni. Oggi la teoria del determinismo geografico è stata però ridimensionata, anche perché i progressi scientifici e tecnologici permettono di minimizzare l'influenza negativa dei fattori citati da Diamond. Una delle spiegazioni fornite rispetto alla povertà dei Paesi del Terzo mondo è la corruzione dei loro governi o la loro cultura arretrata, ma secondo Sachs il problema è molto più complesso e in *The end of poverty* (2006), evidenzia come vi siano alcuni fattori favorevoli alla crescita economica (presenza di risparmi, commercio, tecnologia, risorse naturali...) e altri sfavorevoli (mancanza di risparmi, assenza del mercato, declino delle risorse naturali, cataclismi naturali, aumento della popolazione...). Le differenze tra paesi sviluppati e in via di sviluppo sono un fenomeno abbastanza recente, relativo agli ultimi 200 anni della storia dell'umanità ed è stato lo sviluppo della tecnologia, accanto alla guerra e allo sfruttamento del colonialismo a fare la differenza. La rivoluzione industriale - che ha dato l'avvio alla moderna crescita economica e ha avuto come conseguenza l'urbanizzazione, il cambiamento dei ruoli di genere e della struttura familiare, un aumento della mobilità sociale e della specializzazione - ha toccato i paesi in tempi e modi diversi producendo disuguaglianze di ricchezza e di potere e aprendo la strada allo sfruttamento coloniale, fondato sul razzismo (predominanza della "razza" bianca) e il culturalismo (predominanza della cultura occidentale, europea, cristiana).

Secondo Sachs i paesi del Terzo Mondo sono chiusi in una trappola: **la povertà** in un certo senso è **causa di se stessa** in quanto produce la stagnazione dell'economia e in condizioni di povertà estrema tutte le risorse sono impiegate per la sopravvivenza, non vi è nessun margine di guadagno da investire per il futuro, per questo da soli i paesi poveri non possono rialzarsi, hanno bisogno di aiuto. Tuttavia la **carità** dei paesi ricchi verso i poveri ha spesso prodotto **effetti collaterali** indesiderati: in alcuni casi gli aiuti hanno danneggiato o addirittura impedito lo sviluppo dell'economia locale, hanno creato dipendenza, hanno arricchito la burocrazia corrotta e hanno dato più occupazione agli occidentali che ai locali, non sempre coinvolti nei progetti come coautori e corresponsabili ma solo come beneficiari...

Il dibattito su come affrontare la povertà dei popoli richiama i discorsi medievali sui mendicanti e i vagabondi: da un lato si è insinuato il dubbio se gli aiuti internazionali siano un diritto dei poveri o consolidino invece passività e apatia e si è diffuso l'*ethos* della ricchezza e la paura dei poveri, dall'altro è aumentato il coinvolgimento emotivo ed è rinato un senso di responsabilità per il destino comune... Negli ultimi anni i paesi ricchi e sviluppati hanno però dovuto ammettere

che la povertà non è solo fuori dai loro confini e che poveri non sono solo gli immigrati che bussano alle porte e cercano le strade per partecipare alla ricchezza globalizzata, si sono così dovuti misurare con le disuguaglianze interne a ciascun Stato.

Disuguaglianze e povertà

I numeri elaborati nelle ricerche statistiche ci dicono che il fatto di essere nato in Norvegia o in Sierra Leone fa ancora una grande differenza nelle nostre possibilità di vita, che il reddito delle 500 persone più ricche del mondo supera quello dei 416 milioni di poveri e che il potere economico e politico dello strato più alto (gli alti dirigenti) supera persino quello di alcuni Stati. La **disuguaglianza** “è sovente considerata un attributo endemico di un’economia di mercato, quando non è addirittura indicata come desiderabile ai fini di un ordinato funzionamento di una società”⁵⁶.

Immagine 1.5 Le disuguaglianze economiche



(Fonte: <http://babble.com/CS/blogs/strollerderby/2008/10/wage%20inequality.jpg>)

Disuguaglianza non coincide con povertà, ma sappiamo che la disparità nella ricchezza si traduce in disuguaglianze di alimentazione, istruzione, assistenza medica, libertà, diritti, opportunità di vita:

- 800 milioni di persone soffrono la fame mentre nel mondo ricco moriamo per problemi legati all’obesità,
- negli Stati Uniti 83 persone su 100 sono iscritte all’università, in Niger 56 su 100 non entrano neppure alla scuola elementare,
- in Italia c’è un medico ogni 283 persone, in Tanzania ce n’è uno ogni 45.000...

“La **disuguaglianza estrema** viene considerata scandalosa e condannata, perché viola l’idea,

⁵⁶ F. Delbono, D. Lanzi, *Povertà, di che cosa?*, Bologna, Il Mulino, 2007, p. 12.

ampiamente diffusa, che tutte le persone ovunque si trovino, godano di alcuni diritti fondamentali”⁵⁷. È chiaro dunque che per combattere le povertà delle nostre società diviene indispensabile analizzare e affrontare le disuguaglianze economiche (beni, reddito) e sociali (disoccupazione, discriminazioni di genere o etnia, esclusione dalla partecipazione politica e dai diritti di cittadinanza) presenti nei diversi contesti⁵⁸.

Secondo lo studio Ocse (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) *Growing Unequal Income Distribution and Poverty in Oecd Countries*⁵⁹, l’Italia è il paese in cui la **disuguaglianza è aumentata maggiormente** negli ultimi vent’anni: il reddito annuale medio del 10% più povero della popolazione italiana è di 5.000 dollari (la media Ocse è di 7.000) e secondo i dati della Banca Mondiale ha una quota di reddito pari al 2,3% del reddito nazionale, mentre il reddito del 10% più ricco è di 55.000 dollari che corrispondono al 26,3% del reddito nazionale. Se usiamo il coefficiente Gini, indice definito dallo statistico-economista Corrado Gini per misurare il tasso di disuguaglianza nella distribuzione del reddito, l’Italia con un indice di 35 si colloca al sesto posto nel *ranking* mondiale della disuguaglianza dietro a Messico, Turchia, Portogallo, Stati Uniti e Polonia.

Le distanze tra i redditi nel nostro paese hanno iniziato ad allargarsi nella seconda metà degli anni ’80 con un picco tra il ’92 e il ’93; tra il 1993 e il 1998, secondo i dati della Banca d’Italia, si è rafforzata la classe media, mentre successivamente è ripresa la tendenza alla polarizzazione nei decili estremi con ricchi sempre più ricchi, ceto medio impoverito e poveri sempre più poveri e la crisi di ultimi anni non farà altro che peggiorare la situazione, colpendo soprattutto i giovani. Secondo l’economista Maurizio Franzini, docente della facoltà di Economia della Sapienza di Roma, mentre l’aumento delle disuguaglianze degli anni ’80 e ’90 era imputabile all’evoluzione negativa del mercato e all’abolizione della scala mobile - meccanismo di compressione delle disuguaglianze salariali -, oggi **il principale responsabile è un welfare state che, incapace di correggere le disuguaglianze**, ha trasferito sempre più rischi sociali sulle spalle dei singoli⁶⁰. Secondo Franzini le disuguaglianze sono lo specchio della società, “ne riflettono le dinamiche economiche, le relazioni sociali, i valori culturali, le scelte politiche e l’articolazione del potere. Le disuguaglianze, anche soltanto quelle economiche, sono un criterio essenziale per valutare il

⁵⁷ D. Green, op. cit., p. 5.

⁵⁸ Per un approfondimento rispetto al tema delle disuguaglianze rimando al Dossier Eurostat, *Combating poverty and social exclusion*, 2010, dove potete trovare dati sulle disuguaglianze di reddito e di consumo nei diversi stati europei, rispetto alle diverse tipologie familiari e occupazioni, e sulle disuguaglianze nel mondo del lavoro dovute a discriminazioni razziali, di genere o per disabilità.

⁵⁹ Dal sito: <http://www.gruppoabele.it> (consultato il 6 Novembre 2009).

⁶⁰ M. Franzini, *Ricchi e poveri. Le disuguaglianze (in)accettabili*, Milano, Egea, 2010.

progresso civile e sociale di un paese”⁶¹.

Nei paesi Ocse è diminuita la povertà degli anziani, mentre è aumentata quella dei giovani e delle famiglie, in quasi tutti i paesi sono aumentate le disuguaglianze negli stipendi dei lavoratori ed è in aumento il numero dei lavoratori con reddito basso, il tasso di povertà delle famiglie senza reddito da lavoro è sei volte superiore a quello delle famiglie che lavorano, per le famiglie monoparentali il tasso è il triplo rispetto al resto della popolazione... Se i governi non adottassero misure (politiche fiscali e previdenziali favorevoli a i poveri, assegni sociali...) per contrastare tali disuguaglianze la situazione sarebbe ancora più critica.

Quali sono le conseguenze di queste disuguaglianze a livello locale e globale? Amartya Sen, nella prefazione al lavoro di Duncan Green *Dalla Povertà al potere* (2009) cita i seguenti mali, figli della disuguaglianza:

- spreco di talenti;
- indebolimento della società e delle istituzioni;
- indebolimento della coesione sociale;
- limitazione dei benefici della crescita economica sulla strato più povero della popolazione;
- trasmissione intergenerazionale della povertà.

Cerchiamo di capire meglio che cosa è la disuguaglianza e come si genera.

Secondo la definizione di Gallino (2001), le **disuguaglianze sociali** sono differenze oggettive tra gruppi, soggettivamente rappresentate: una differenza diventa disuguaglianza quando un gruppo A, che si ritiene simile per status a un gruppo B, pensa di subire un'ingiustizia perché vede dare al gruppo B maggiori riconoscimenti, risorse, privilegi e quando le differenze constatate sono considerate non naturali, ma socialmente determinate. In ogni tempo e in ogni società sono esistite disuguaglianze nella distribuzione delle risorse e una conseguente stratificazione sociale: questo concetto esprime l'universalità e il senso di verticalità di tali disuguaglianze, percepite appunto come disposte lungo un asse verticale, ma senza formare un *continuum*.

Ma come avviene questa stratificazione sociale?

Secondo Bauman (1999) oggi vi sono almeno due grandi **fattori di stratificazione sociale**:

1. la mobilità: ogni anno sono più di un miliardo i turisti in giro per il mondo, centoventi milioni le persone che migrano e a questi numeri dobbiamo aggiungere le persone che sono in viaggio per lavoro. La possibilità di muoversi e le modalità con cui si viaggia fanno la differenza tra chi sta in alto e chi sta in basso, tra il turista e il vagabondo, tra chi

⁶¹ Idem, p. XI.

viaggia per lavoro e l'immigrato o il profugo, tra l'imprenditore che può decidere di spostare la sua azienda dal Nord al Sud del Mondo o nei paesi dell'Est senza preoccuparsi delle conseguenze e chi in quel territorio inquinato e impoverito continua a vivere... La distanza è un prodotto della velocità consentita dalla tecnologia e dai mezzi di trasporto e di comunicazione e per noi che viviamo nell'epoca del ciber spazio, è annullata o comunque ridotta, sia all'interno di una comunità sia tra comunità: "piuttosto che rendere omogenea la condizione umana, l'annullamento tecnologico delle distanze spazio-temporali tende a polarizzarla. Emancipa alcuni dai vincoli territoriali e fa sì che certi fattori generino comunità extraterritoriali, mentre priva il territorio, in cui altri continuano ad essere relegati, del suo significato e della sua capacità di attribuire un'identità"⁶²;

2. la triade individualismo-consumismo-conformismo: "potremmo immaginare la «classe inferiore globale» come la feccia che rimane al fondo di una soluzione chimica saturata da sostanze di cui essa non è che il residuo condensato nel corso della reazione. Tale soluzione è la «società individualizzata» di cui tutti facciamo parte; le sostanze in essa disciolte sono gli ostacoli che si accumulano sulla via che porta dall'individualità *de jure* all'individualità *de facto*; e il catalizzatore che induce la sedimentazione è il precetto di individualizzazione"⁶³. Il consumismo e il conformismo sono considerati strumenti per conquistare e mantenere la propria individualità: essere individui, cioè avere sempre gli ultimi modelli, i prodotti di serie A, costa, perché i pezzi del puzzle che costituiscono l'identità sono i beni di consumo, e in questa gara tanti sono gli esclusi: anche l'individualità, arriva a dire Bauman, è diventata un privilegio!

I ricchi

Come emerge dal libro *Il presidente dei ricchi*, frutto dell'ultimo lavoro dei coniugi Monique e Michel Pinçon, sociologi francesi che da anni studiano i comportamenti dell'alta borghesia, l'unica classe sociale che ancora possiamo definire tale è proprio quella dei "ricchi". Se classe operaia e ceto medio risultano infatti frammentati, disgregati, frantumati dall'individualismo, dalla disoccupazione, dalla crisi dei sindacati e dello stato sociale, dal precariato, al contrario i ricchi sono un gruppo compatto: condividono potere - economico e politico -, modelli culturali, stili di vita e di consumo e sono solidali tra loro, per questo sono la classe dominante che oggi detta le regole in campo economico, politico, culturale.

⁶² Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma, Laterza, 1999, p. 22.

⁶³ Z. Bauman, *Vita liquida*, Roma, Laterza, 2006, p. 13.

Negli ultimi due decenni sono aumentate le persone agiate che possono permettersi di ostentare il **lusso** senza sentirsi troppo in colpa: “convivono con la povertà, con il genocidio, con la fine delle illusioni. In effetti, esse sono tutto questo. Anch’esse vivono la tremenda condizione moderna del nuovo millennio: la separazione del nulla tra il simbolo e la funzione. Per questo il lusso non è motivo di scandalo... e forse neppure più di soddisfazione...”⁶⁴. Il sociologo Alessandro Casiccia, nel suo lavoro su lusso e potere, riporta alcuni studi che rilevano come nell’era della globalizzazione siano aumentate la richiesta e l’offerta di beni posizionali, segni della gerarchia, *status symbol*, che hanno effetti sociali stabilendo relazioni simboliche e distanze tra gli individui, mentre diminuiscono i beni relazionali, cioè quei vantaggi che derivano dalla comunità, la famiglia, gli amici, la cooperazione. Gli acquisti delle imbarcazioni, delle auto e in generale degli oggetti di lusso e super-lusso sembrano non temere la crisi finanziaria, il loro mercato è florido: tra il 2006 e il 2008 le vendite di questi beni sono aumentate del 10-15%. La competizione attraverso i beni posizionali è molto forte e una piccola quota del ceto medio (9%) si è lanciata verso l’inseguimento degli ultra ricchi: a Torino e a Genova si stima siano sessantamila le persone che potrebbero permettersi di spendere ogni mese 50 mila euro in lussi vari, centocinquantamila a Milano.

Nel passaggio dal medioevo all’età moderna il lusso era un dovere delle corti e dei ceti elevati, ma allo stesso tempo era controllato da apposite leggi, le leggi suntuarie, per evitare l’eccesso, ma soprattutto per mantenere le divisioni tra le classi. Nel corso della storia si sono alternati momenti in cui il lusso è stato considerato motore dello sviluppo, risorsa, segno della grazia divina e dell’impegno dell’uomo, legato alla raffinatezza-licenziosità, l’eccesso, lo spreco, l’ostentazione, un segno di potere, un obiettivo alla portata di tutti... “Nell’era consumistica di massa, il possesso di determinati oggetti e la scelta di acquistare particolari beni riconoscibili per la marca o la “firma”, ha potuto rispondere a un’esigenza di suscitare approvazione e simpatia, di rispondere a standard marcanti un’identità sociale”⁶⁵. Il possesso di questi beni non è però in relazione diretta con l’essere felici: infatti superato un livello medio di tenore di vita, il reddito pro capite non è più correlato alla felicità dichiarata.

Certo non basterà avere oggetti di lusso per essere felici, ma, conclude Casiccia, chi non li ha e li vuole possedere vivrà sicuramente nella frustrazione e nell’infelicità.

⁶⁴ A. Casiccia, *Lusso e potere*, Milano, Bruno Mondadori, 2008, p. VIII.

⁶⁵ Idem, pp. 50-51.

Gli esclusi: i “naufraghi dello sviluppo” e i “rifiuti umani”

Il mondo sta diventando un unico villaggio, ma fuori dai confini della città, nella campagna del sottosviluppo, c'è un altro pianeta, il pianeta degli esclusi, degli emarginati e anche all'interno delle nostre città abita un popolo di esclusi, anch'essi **naufraghi dello sviluppo**, come li definisce Serge Latouche (1993).

I poveri di cui parla Latouche hanno mille volti: i radicalmente esclusi, gli internati, i rifugiati, gli abbandonati, gli sradicati, i disoccupati, le vittime dei conflitti o delle catastrofi naturali. Gli esclusi tra gli esclusi vivono in condizioni di abbandono materiale e morale, sono invitati al grande banchetto dello sviluppo immaginato dal sogno occidentale e condannati a restare sulla porta a divorare le briciole, dicendo educatamente grazie; sono vittime del progresso, esiliati dalla modernità, esclusi che vivono l'esterno come ostile e sono visti come selvaggi dagli sviluppati... eppure proprio questi contesti di povertà secondo Latouche sono i laboratori sociali e culturali in cui può nascere un futuro possibile. Infatti se è vero che l'esclusione e la povertà estrema generano frustrazioni insopportabili e compromettono la sopravvivenza, nella maggior parte dei casi la **reazione** dei poveri è **creativa**, attraverso l'informale, l'autorganizzazione popolare, la solidarietà⁶⁶.

Bauman (2005) usa un'altra immagine per descrivere i poveri: i **rifiuti umani**. Il motto della modernità recita che per creare qualcosa, bisogna consegnare qualcos'altro ai rifiuti e questo è valido nel campo dell'informazione, della produzione di beni e anche per gli esseri umani: le persone che non si vogliono o non si possono adattare al modello di umanità dominante e che per questo sono escluse e rimangono fuori anche dal diritto e dalla legge perché sono falliti, colpevoli di non contribuire al consumo dei beni, sono un onere sociale, una perdita, sono inutili e vengono criminalizzati, sono appunto “rifiuti umani”. Chi sono?

- Gli immigrati: se da un lato gli immigrati contribuiscono all'economia del paese d'arrivo e tramite le rimesse sostengono l'economia del paese d'origine, dall'altro lato privano la loro patria di personale qualificato ed entrano in competizione diretta con le forze di lavoro del paese d'arrivo, generando tensioni sociali. Gli immigrati sono un comodo bersaglio per le paure dovute alla precarietà e alla vulnerabilità delle nostre condizioni sociali, sono un “altro deviante” ideale per i governi: infatti, secondo Bauman, dare la caccia agli immigrati delle *banlieues* è un modo facile e soprattutto efficace di far vedere ai cittadini che si sta facendo qualcosa per gestire e controllare il territorio.
- I profughi e i richiedenti asilo: costretti a emigrare per scappare a massacri, guerre e

⁶⁶ S. Latouche, *Il pianeta dei naufraghi: saggio sul doposviluppo*, Torino, Bollati Boringhieri.

guerriglie, ma accolti come senza-stato e fuori-legge (Agier), si portano sempre addosso la precarietà e la transitorietà del loro stato⁶⁷. Dopo l'11 settembre in particolare si è diffusa la tendenza a considerare i richiedenti asilo come possibili terroristi, anche se nessuno degli attentatori delle Torri Gemelle fosse rifugiato politico o richiedente asilo... Per Bauman inoltre i profughi incarnano le nostre paure, perché ricordano a noi “radicati” quanto sia facile perdere i nostri legami rassicuranti e familiari e quanto sia illusoria la nostra sicurezza.

- La popolazione dei paesi in via di sviluppo: la popolazione mondiale ha superato i sei miliardi e cresce di settantasette milioni ogni anno, soprattutto grazie all'andamento demografico nei paesi poveri; i paesi ricchi hanno ancora un'alta densità demografica perché attraggono risorse dal resto del mondo e in cambio consumano la maggior parte delle riserve energetiche del pianeta e producono scorie inquinanti. È buffo, ma quando si parla di sovrappopolazione “noi”, la parte ricca e sviluppata del pianeta, non siamo mai abbastanza, mentre sono “loro” ad essere troppi⁶⁸.
- I poveri estremi nelle società opulente - i senza dimora: questo termine, anche se risulta una categorizzazione che non rende ragione dell'eterogeneità dei soggetti così definiti, esprime meglio di altri le problematiche relazionali e di disagio sociale inerenti a questa forma di povertà e legate, appunto, alla mancanza di una dimora, termine che esprime l'insieme di significati psicologici e culturali legati all'esperienza dell'abitare. Il senza dimora ha abitudini, modalità di usufruire dello spazio e del tempo e stili di vita diversi dagli altri cittadini, perde lentamente i legami con il resto della società, perde la propria *privacy*, la propria identità, i diritti. La povertà di chi viene definito senza dimora quindi è data anche dalla mancanza di reti relazionali di riferimento e di sostegno: non solo il senza dimora nella maggior parte dei casi ha rotto ogni rapporto con la famiglia di origine, ma non riesce a stabilire legami di amicizia profonda nemmeno con le persone che condividono la sua stessa condizione, perché in strada le amicizie sono labili e precarie, spesso legate alla possibilità di ricevere favori: i pari da un lato sono fonte di risorse, ma dall'altro sono rivali, tutte le energie e le capacità rimaste al soggetto sono focalizzate alla sussistenza, ma la soddisfazione dei beni primari non permette di uscire dalla vita di strada. La povertà estrema e la vita in strada trasformano il corpo e la mente, logorano

⁶⁷ Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Trento, Erikson, 2007.

⁶⁸ S. Latouche, op. cit.

giorno dopo giorno la forza di volontà e le capacità individuali, distruggono i legami sociali, i desideri e i sogni delle persone, conducono a uno stato di apatia. I soggetti, privati dell'identità, della dignità, della speranza, possono perdere anche l'attaccamento alla vita, che alla fine risulta priva di senso, in un processo in cui si restringono progressivamente i gradi di libertà e i margini di uscita.

- I nuovi poveri: i consumatori difettosi, le “famiglie della terza settimana”, i lavoratori poveri... Secondo i dati dell'Eurostat⁶⁹ 2010 l'8% dei lavoratori europei è a rischio di impoverimento: persone comuni, che hanno un lavoro, una famiglia, una via sociale, ma non possono affrontare spese impreviste perché il loro reddito è troppo basso per mettere da parte dei risparmi, o non possono rischiare di finire in cassa integrazione a causa della crisi economica. Pensionati, operai, lavoratori con basse qualifiche e bassa scolarizzazione, famiglie numerose che magari non hanno la casa di proprietà, persone che avevano un certo tenore di vita e certi modelli di consumo che cercano di mantenere ricorrendo al credito a consumo; lavoratori precari e lavoratori atipici, professioni povere di diritti e di prospettive per il futuro, per cui la precarietà da condizione di lavoro si trasforma in condizione di vita; divorziati o separati, specie se con figli a carico, che si trovano a dover affrontare un momento critico dal punto di vista psicologico ed economico... “Così la nuova povertà si rintana dietro le pareti domestiche, e pur nello scandalo evidente che l'emergenza assume in queste circostanze resta attivamente nascosta. Non è chiaro che cosa sia peggio, essere scoperti o non esserlo, ricevere aiuto o farne ancora a meno. Le cifre ci sono. Ma non si sa dove siano le persone. Ci sono tracce. Il telefono disdetto. Il sorprendente ritiro dal club. Ma ancora una volta rimandano solo alle mura dell'apparentemente provvisorio, di cui la nuova povertà si circonda, anche là dove è diventata definitiva”⁷⁰.

Se la disuguaglianza all'interno di una società non può essere completamente eliminata, tuttavia può essere ridotta e limitata attraverso politiche sociali e forme di redistribuzione della ricchezza che “concorrano a formare la qualità della vita, con il duplice obiettivo di garantire a tutti pari opportunità di partenza e di aiutare ognuno ad autopromuoversi, ma insieme di permettere a tutti (anche a coloro che per vari motivi restano indietro nella corsa della vita) di raggiungere un traguardo minimo, uno zoccolo di benessere, che assicuri a tutti una vita libera e dignitosa”⁷¹.

⁶⁹ Eurostat, *Combating poverty and social exclusion*, Comunità Europea, 2010; consultabile al sito: <http://ec.europa.eu/eurostat> (24 Gennaio 2010).

⁷⁰ U. Beck, *La società del rischio*, Roma, Carocci, 2000, p. 143.

⁷¹ Caritas Emilia-Romagna, *Quanto manca all'aurora?*, Secondo dossier povertà dell'Emilia Romagna, 2010, p. 7.

1.6.2 La negazione dei diritti umani

“È ovvio che in un mondo ove il mercato impone il suo ordine senza regole, la legge del più forte facilmente elimina i diritti e dimentica i più deboli” (Paglia V., 1994, pp. 484-485).

Luigi Ciotti in un'intervista a Roberto Camarlinghi ha affermato che “la messa in discussione dei diritti è una nuova povertà alla quale non eravamo preparati. I **diritti** sono diventati **deboli, fragili, precari**”⁷²: una società che sgretola i diritti allo stesso tempo soffoca e disconosce anche la dignità umana, che sta prima di ogni diritto.

“È difficile radicare il rispetto dei diritti umani in una legge naturale, farli considerare parte di una nazionalità e di una morale condivisa a livello planetario: la maggior parte degli individui non accettano come naturale la legge che obbliga ognuno di noi a rispettare i diritti dei suoi simili sulla base dell'appartenenza alla stessa specie”⁷³, ma, come evidenzia Matilde Callari Galli, proprio il focalizzarsi sulle sofferenze che nascono dal mancato rispetto dei diritti umani può essere lo strumento per diffondere tali diritti. Queste sono quindi le nuove frontiere della lotta alla povertà e le strategie anti-povertà messe in campo negli ultimi anni si caratterizzano infatti per un approccio basato sui diritti umani espressi dalla Dichiarazione del 1948: “qualunque piano si porti avanti, qualunque progetto venga ritenuto prioritario, qualunque pacchetto di aiuti si concordi, **non ci sarà soluzione duratura al problema della povertà se i diritti umani non saranno posti al centro della questione**. Proteggere i diritti di chi vive in povertà non è solo un'opzione: è un elemento essenziale di qualunque soluzione”⁷⁴.

Il legame tra povertà e diritti umani è ben espresso della definizione di povertà del Comitato delle Nazioni Unite per i Diritti Economici, Sociali e Culturali: “*a human condition characterized by sustained or chronic deprivation of the resources, capabilities, choices, security and power necessary for the enjoyment of an adequate standard of living and other civil, cultural, economic, political and social rights*”⁷⁵. Il lavoro condotto da Amnesty negli ultimi 50 anni dimostra che da un lato la violazione dei diritti umani provoca povertà e dall'altro

⁷² R. Camarlinghi (a cura di), “Educarci a vivere in una terra che ci è data in prestito” in *Abilitarsi a stili di vita sostenibili. Fare ricerca con adolescenti e giovani*, Quaderni di animazione e formazione collana a cura di Animazione Sociale Università della Strada, supplemento al n. 3/2006 di Animazione Sociale, Gruppo Abele, Torino.

⁷³ M. Callari Galli, “Le radici della violenza. Un'introduzione ad un Convegno” in A. Genovese (a cura di) *Intercultura e nonviolenza*, op. cit., p. 20.

⁷⁴ Amnesty International, *Io pretendo dignità*, Maggio 2009; scaricabile dal sito: <http://www.amnesty.it/io-pretendo-dignita.html> (consultato il 10 Settembre 2009).

⁷⁵ United Nations Economic and Social Council, Committee on Economic, Social and Cultural Rights, 2001, in *Health and Human Right Publication series*, n. 5, 2008, p. 6; traduzione: “Una condizione umana caratterizzata da prolungata o cronica deprivazione di risorse, capacità, scelte, sicurezza e potere necessari per il godimento di un adeguato standard di vita e degli altri diritti civili, culturali, economici, politici e sociali”.

la povertà espone a vedere i propri diritti calpestati e negati: “la povertà è la peggiore situazione di crisi dei diritti umani al mondo”⁷⁶. I poveri nel descrivere la propria condizione non parlano solo della deprivazione economica, ma soprattutto di: insicurezza (non hanno un lavoro sicuro, potere contrattuale, non possono ricorrere alla giustizia, non hanno accesso ai servizi...), esclusione: dai processi decisionali, dal potere, ma anche dalla vita sociale e comunitaria, discriminazioni, mancanza di voce...

Rispondere al problema povertà con lo sviluppo e la crescita economica è una soluzione parziale e forse non sostenibile, come ci insegna l’attuale crisi economica mondiale. I diritti umani sono quindi la chiave per uscire dalla gabbia della povertà e dell’esclusione, garantirne il rispetto significa promuovere lo sviluppo umano, sociale, economico delle persone, delle comunità, degli Stati.

Molto interessante, a mio avviso, lo strumento scelto da Amnesty per promuovere i diritti umani: l’*empowerment* delle persone e delle comunità povere, il dare ai poveri la possibilità di essere ascoltati e gli strumenti perché possano esigere in prima persona il rispetto dei propri diritti. Credo che questo sia un esempio di come sia possibile aiutare educando e non solo assistendo.

1.7 Prima sosta

Al termine di questo primo percorso abbiamo imparato che le definizioni della povertà cambiano a seconda delle epoche e diversi sono anche gli interventi messi in campo nei confronti dei poveri: distribuzione di denaro e di cibo, leggi repressive, carcere e case di lavoro coatto, educazione popolare, servizi socio-assistenziali... l’**educazione** è uno degli strumenti che sono stati utilizzati per combattere la povertà, intesa come problema morale, e la **scuola** e la **formazione professionale** sono state utilizzate per socializzare i poveri e i loro figli alla cultura maggioritaria attraverso l’educazione al lavoro e ai valori dominanti.

Ma è solo questo lo spazio dell’educazione? Bisogna educare i poveri oppure è la società - che produce le disuguaglianze e nega i diritti fondamentali (tra cui quello dell’istruzione) ancora a miliardi di esseri umani - ad avere bisogno di essere ri-educata? Sono domande ancora aperte, che chiamano in causa non solo politici e amministratori che si occupano del *welfare*, ma anche insegnanti ed educatori.

⁷⁶ Amnesty International, op. cit.

Approfondimenti

Scheda n. 1. La Chiesa cattolica e i poveri oggi

“Tu non senti il grido dei poveri! e sai perché? Perché per te, non fa troppo freddo: tu hai la pancia piena, bevi bene, mangi bene, indossi più abiti, e spesso stai vicino al focolare. Tu non pensi più lontano, corpo bene riempito, anima consolata!” (Omelia di Bernardino da Siena)

In questo capitolo abbiamo visto quanto grande sia stata l'influenza del pensiero cristiano nel modo di guardare i poveri e di dare loro assistenza. Le ripercorro brevemente in questa scheda per poi approfondire il ruolo della Chiesa cattolica oggi: si tratta infatti di una voce ancora molto presente, soprattutto a livello nazionale, nei dibattiti su diversi temi, tra cui quello così attuale della povertà e ritengo quindi importante parlarne.

- A partire dall'Editto di Tessalonica (380 d.C.), quando Teodosio dichiarò il cristianesimo religione dell'Impero, gli spazi d'azione della chiesa nella città si ampliarono e il **suo impegno assistenziale** “fu uno dei modi più evidenti nei quali si espresse la presenza cristiana nel contesto urbano” (V. Paglia, 1994, p. 85).
- L'influenza della Chiesa ha avuto il suo apice nel **periodo medievale**, dove troviamo diversi modi e pratiche rispetto alla povertà: l'elemosina come dovere morale dei ricchi verso i poveri, i vescovi come protettori dei poveri considerati tesoro della chiesa, la creazione di ospizi, la distribuzione di cibo, la fuga evangelica dal mondo dei monaci, i movimenti pauperistico-evangelici e la scelta della povertà di **S. Domenico** e di **S. Francesco** che invitavano la Chiesa, corrotta dal potere e dalla ricchezza, a convertirsi alla povertà. I Francescani stessi però si divisero sul significato della povertà e non tutti gli ordini mendicanti furono ben accolti dalla chiesa che li sopprime nel Concilio di Lione (1274).
- Tra il XIV e il XVI secolo si susseguirono carestie, epidemie, ondate di poveri che affollavano le città, con rivolte, come quella guidata da **Muntzer**, “teologo della guerra dei contadini ed eroe tragico dei tempi moderni, di fatto incarnò l'aspirazione profonda dei poveri a una vita più degna, unendo assieme predicazione evangelica e rivolta sociale” (V. Paglia, 1994, p. 247). È in questi secoli che la chiesa perde il monopolio dell'assistenza e che la povertà diviene problema della città. Non sono mai mancate però le figure di cristiani, laici e religiosi, impegnati nel servizio ai poveri, pensiamo ad esempio a **Vincenzo Depaul** e le sue Figlie della Carità.
- Nel XIX secolo la chiesa reagì all'avanzata dello stato laico con un crescente **conservatorismo**: “secondo questa visione, che portava la Chiesa ad opporsi a ogni tentativo di rovesciamento della struttura sociale, diventava logico che i poveri dovessero rassegnarsi alla loro condizione” (V. Paglia, 1994, p. 357). In Francia nacque un **socialismo a carattere religioso** e anche in altri paesi la questione operaia era al centro della riflessione della Chiesa (Ketteler, Lacordaire, Ozanam, Magret) e si svilupparono numerose iniziative del mondo laico (Ozanam e i visitatori dei poveri) e religioso (**don Bosco, don Comboni, don Mazza, don Orione, madre Cabrini e Scalabrini**).

- **Il Concilio Vaticano I** del 1869, doveva trattare il tema della povertà come problema sociale, ma la precoce chiusura dei lavori a causa della guerra franco-tedesca e dell'occupazione di Roma ha lasciato il tema in sospeso fino a **Papa Leone XIII**, che con la *Rerum Novarum* istituisce la dottrina sociale della chiesa: “Dopo aver preso le distanze sia dal socialismo sia dal liberalismo, il Papa ricorda l'intoccabilità del principio della proprietà privata ma anche l'obbligo di provvedere alla realizzazione del bene comune e alla tutela dei più deboli” (V. Paglia, 1994, p. 379). L'enciclica del Papa dette vigore e sostegno a molte iniziative di laici e religiosi impegnati accanto a i poveri e agli operai (Harmel, Chevrier, Charles de Foucauld).
- **Pio XI** nella *Quadragesimo Anno* ha affermato il principio della giustizia sociale: la distribuzione delle ricchezze per il bene comune. Molti cristiani cercano di farsi vicini ai poveri (**preti operai** in Francia, i **Piccoli Fratelli di Charles de Foucauld**, don **Mazzolari**, don **Milani**).
- L'opera caritativa dei cristiani inizia a rivolgersi al **Terzo Mondo**, ma negli anni '60 ritorna il tema della povertà anche nei paesi ricchi.

Ripercorrendo la storia della chiesa troviamo innanzitutto un paradosso: da un lato la povertà è presentata come via della salvezza, libertà dal potere materiale, strada maestra per il Regno dei cieli, dall'altro la miseria materiale e morale è uno scandalo, è una schiavitù da combattere attraverso l'elemosina e l'aiuto fraterno. Vittorio Nizza, direttore della Caritas Italiana afferma: “la povertà, quale condizione spirituale ed esistenziale di beatitudine, requisito imprescindibile per la sequela cristiana; essa tuttavia, non è mai in contraddizione con l'esigenza, altrettanto imprescindibile per il discepolo, di liberare l'uomo dalla povertà come miseria”⁷⁷. Tuttavia il percorso intrapreso dalla Chiesa nel corso dei secoli, attraverso la predicazione della povertà evangelica e la lotta della miseria tramite la carità, si caratterizza per una profonda e mai sanata **contraddizione**: quella di predicare la povertà, ma di non essere povera! Pensiamo al lusso quasi regale regale in cui vivevano i papi e vescovi nel medioevo, pensiamo alla compravendita delle indulgenze, pensiamo ai secoli di commistione del potere religioso con quello temporale e alla connivenza della Chiesa con il potere e la ricchezza presente ancora oggi, pensiamo al giro di soldi e di proprietà gestite dal Vaticano, o ai bottoni d'oro e alle scarpe Prada di Papa Benedetto XVI... Lo scandalo della ricchezza della chiesa è attualmente motivo di forti critiche sia dall'esterno che dall'interno del cattolicesimo.

Allo stesso tempo negli ultimi anni la riflessione della chiesa sulla povertà del mondo e sulla propria povertà è stata notevole, anche se rispetto ad altri temi - come l'opposizione all'aborto, alle coppie di fatto e ai matrimoni gay ad esempio - l'enfasi e l'eco mediatica sono state sicuramente minore. Non è mai venuto meno invece l'impegno concreto di laici e religiosi per alleviare le sofferenze dei poveri: pensiamo ad esempio a **Madre Teresa di Calcutta**, ad **Alex Zanotelli**, volti di una chiesa missionaria che si fa ultima con gli ultimi, povera con i più poveri; pensiamo a don **Luigi Di Liegro** fondatore e anima della **Caritas** diocesana di Roma, che ha dato del tu ai poveri e ha dedicato tutta la sua vita a “una carità che tende a liberare le persone dal bisogno e quindi a renderle protagoniste della propria vita”⁷⁸ e pensiamo alle Caritas

⁷⁷ V. Nizza, “Impegno evangelico responsabilità condivisa” in *Scarp de'tenis. Il mensile della strada*, n. 138, anno 14, Febbraio 2010, p. 3.

diocesane e parrocchiali che in tutta Italia e nel mondo portano avanti, in collaborazione con gli altri servizi cittadini, questa carità (mense, centri di ascolto, centri di informazione per stranieri, percorsi per uscire dalla strada...) che non è intesa come elemosina, ma come giustizia e questione di diritti; pensiamo alla comunità di **Sant'Egidio** e alle sue opere educative e caritative; pensiamo alle Case della Carità nate dalla spiritualità di **don Mario Prandi** e dalla sua volontà di mettere al centro della comunità i più piccoli e poveri, specialmente i malati e i disabili; pensiamo a **don Mazzi** e alla Papa Giovanni XXIII, a **don Ciotti** e al Gruppo Abele... l'elenco è veramente lungo, segno di una forte presenza della Chiesa nella realtà dell'assistenza ai poveri.

Secondo Raniero La Valle⁷⁹ il **Vaticano II** è per i cristiani oggi il luogo da cui parlare della povertà: “il Concilio è stato il luogo e il momento del rinnovamento della nostra fede, e non c'è alcun tema della vita cristiana, e anzi umana, che oggi potrebbe essere affrontato e compreso come se il Concilio non ci fosse stato”⁸⁰. Ribadisce che la Chiesa è specialmente dei poveri: “una Chiesa che cammina tra gli uomini, povera di tutto, forte unicamente nel nome del risorto è quella che vuole Papa Giovanni” (V. Paglia, 1994, p. 417-418). Il Cardinal Lercaro ha ribadito che “il mistero di Cristo nella Chiesa è sempre stato ed è, ma oggi lo è particolarmente, il mistero di Cristo nei poveri... Non si tratta di un qualunque tema, ma in un certo senso è l'unico tema di tutto il Vaticano II” (Lercaro G., *Per la forza dello spirito. Discorsi conciliari del card. Giacomo Lercaro*, Bologna, 1984, p. 113). La Valle ricorda che oltre al Cardinal Lercaro, anche altri vescovi avevano richiamato il tema della povertà, già nella discussione sulla riforma della liturgia, che avrebbe dovuto manifestare la povertà della Chiesa; inoltre presso il Collegio belga aveva cominciato a riunirsi un gruppo di vescovi e teologi, presieduto dal cardinale Gerlier e animato dal vescovo di Galilea, allo scopo di sviluppare e di portare al centro del Concilio la questione della povertà.

Solo due dei testi del concilio trattano in modo particolare questo tema:

a) la *Lumen Gentium* (paragrafo 8):

“Come Cristo ha compiuto la redenzione attraverso la povertà e le persecuzioni, così pure la Chiesa è chiamata a prendere la stessa via per comunicare agli uomini i frutti della salvezza. Gesù Cristo «che era di condizione divina... spogliò se stesso, prendendo la condizione di schiavo» (Fil 2,6-7) e per noi «da ricco che era si fece povero» (2 Cor 8,9): così anche la Chiesa, quantunque per compiere la sua missione abbia bisogno di mezzi umani, non è costituita per cercare la gloria terrena, bensì per diffondere, anche col suo esempio, l'umiltà e l'abnegazione. Come Cristo infatti è stato inviato dal Padre «ad annunciare la buona novella ai poveri, a guarire quei che hanno il cuore contrito» (Lc 4,18), «a cercare e salvare ciò che era perduto» (Lc 19,10), così pure la Chiesa circonda d'affettuosa cura quanti sono afflitti dalla umana debolezza, anzi riconosce nei poveri e nei sofferenti l'immagine del suo fondatore, povero e sofferente, si fa premura di sollevarne la indigenza e in loro cerca di servire il Cristo”.

⁷⁸ Dal sito: <http://www.fondazione-diliegro.it> (consultato il 28 Febbraio 2010).

⁷⁹ **Raniero La Valle**: giornalista, politico e intellettuale italiano, uno dei più grandi esperti del Concilio Vaticano II a cui ha partecipato come cronista.

⁸⁰ Le citazioni di Raniero La Valle sono tratte dal suo discorso, “Povertà e Concilio”, tenuto al Convegno “Studiare al povertà, agire con e per i poveri, scegliere la sobrietà”, Bologna, Cappella Farnese, 4 Febbraio, 2010.

b) decreto *Ad Gentes* (paragrafo 5):

“Questa missione continua, sviluppando nel corso della storia la missione del Cristo, inviato appunto a portare la buona novella ai poveri; per questo è necessario che la Chiesa, sempre sotto l’influsso dello Spirito di Cristo, segua la stessa strada seguita da questi, la strada cioè della povertà, dell’obbedienza, del servizio e del sacrificio di se stesso fino alla morte”.

Afferma La Valle “sul piano simbolico si ebbe il dono da parte di Paolo VI dell’anello del Concilio, sicché tutti i vescovi potevano dimettere gli anelli preziosi che portavano; si ebbe il dono della tiara di Paolo VI ai poveri, ma qui il significato era piuttosto la rinuncia del Papa al triregno, cioè all’idea di regnare sul cielo, sulla terra e sugli inferi; ci fu alla fine del Concilio una lettera di 500 vescovi in cui essi si impegnavano ad una vita sobria e povera, anche nei segni esteriori; sul petto dei vescovi cominciarono ad apparire croci di legno al posto delle croci d’oro; anche il cardinale Lercaro portò per molto tempo dopo il Concilio una croce di semplice metallo che io gli avevo portato da Gerusalemme. Ma al di là di questo, sembrò che non ci fosse molto di più”. Sembra quindi che sulla povertà il Concilio sia stato carente, che di tutti i grandi temi che il cardinale Lercaro ha portato in Concilio, quello della povertà sia stato il meno accolto, che il Concilio non avrebbe risposto adeguatamente alla questione dei poveri né avrebbe preso sul serio il tema della povertà della Chiesa. In realtà secondo La Valle i problemi sono sorti dal considerare la povertà solo dal punto di vista economico e sociale, aspetti su cui la chiesa ha poco potere di intervento, e dal confrontare i risultati del Concilio con il radiomessaggio di Giovanni XXIII del 11 settembre 1962: non si è tenuto conto che dicendo che la chiesa era dei poveri non voleva discriminare tra poveri e non poveri, infatti il papa ha parlato di chiesa “di tutti” e “particolarmente” dei poveri e “quello che ha fatto il Concilio è stato precisamente di rispondere alla povertà di tutti, non solo dei poveri, e soprattutto alle povertà più radicali di cui nessuno parlava”. Secondo La Valle queste povertà sono:

- quella che gravava sul mondo per il fatto di non essere amato dalla Chiesa
- quella che gravava sugli uomini a causa di una antropologia pessimistica, secondo cui l’uomo sarebbe stato sfigurato e rovinato nella sua stessa natura a causa del primo peccato;
- quella per la quale si sosteneva che nessuno potesse salvarsi senza passare fisicamente attraverso la Chiesa romana e i suoi sacramenti;
- quella che consisteva nella negazione all’uomo della libertà umana: la libertà religiosa e la libertà di coscienza erano state negate dalla dottrina cattolica, in quanto unica depositaria della Verità.

Conclude La Valle: “Si deve dire che con il ripensamento di queste dottrine e tradizioni non solo la Chiesa ha preso cura delle più radicali povertà umane, ma essa stessa ha fatto un gesto di straordinaria povertà. [...] Perché tutto questo significava per la Chiesa rinunciare al proprio monopolio spirituale, rinunciare a presentarsi come unica depositaria e dispensatrice della grazia di Dio, come l’unico sportello del cielo aperto sulla terra. Voleva dire, in una parola, rinunciare al potere, non più al potere temporale, come era avvenuto dopo il Concilio Vaticano I (e Dio sa quanto era stato difficile), ma al potere spirituale”.

Giovanni Paolo II ha avuto a cuore i poveri e il tema della povertà: ne ha parlato nella *Sollicitudo rei*

socialis (n. 42): “oggi, attesa la dimensione mondiale che la questione sociale ha assunto, l’amore preferenziale per i poveri, con le decisioni che esso ci ispira, non può non abbracciare le immense moltitudini di affamati, di mendicanti, di senza tetto, senza assistenza medica e, soprattutto, senza speranza di un futuro migliore”. Questo amore preferenziale è testimoniato da molti vescovi e sacerdoti, in particolare in America Latina (Mons. Romero tra tutti) e dai tanti gruppi di volontariato nati nel dopo concilio. Alla povertà Papa Giovanni Paolo II ha dedicato ampia parte del suo Messaggio per la Giornata della Pace del 1993: “Diventa sempre più grave nel mondo un’altra seria minaccia per la pace: molte persone, anzi, intere popolazioni vivono oggi in condizioni di estrema povertà. La disparità tra ricchi e poveri s’è fatta più evidente, anche nelle nazioni economicamente più sviluppate. Si tratta di un problema che s’impone alla coscienza dell’umanità, giacché le condizioni in cui versa un gran numero di persone sono tali da offenderne la nativa dignità e da compromettere, conseguentemente, l’autentico ed armonico progresso della comunità mondiale”. Il papa invitava ad abbandonare una visione dei poveri come parassiti, peso o scarto della società per riconoscere invece il loro “diritto di partecipare al godimento dei beni materiali e di mettere a frutto la loro capacità di lavoro, creando così un **mondo più giusto e per tutti più prospero**”.

Gli ha fatto eco anche Papa **Benedetto XVI** che ha dedicato al tema della povertà il suo discorso del 1 Gennaio 2009 intitolato *Combattere la povertà, costruire la pace*. “Già il mio venerato predecessore [...], aveva sottolineato le ripercussioni negative che la situazione di povertà di intere popolazioni finisce per avere sulla pace. Di fatto, la povertà risulta sovente tra i fattori che favoriscono o aggravano i conflitti, anche armati. A loro volta, questi ultimi alimentano tragiche situazioni di povertà”. Il papa invita a guardare alla povertà nel contesto della globalizzazione, cioè nella consapevolezza di essere membri di un’unica famiglia umana in cui dovrebbero regnare sentimenti di fraternità e responsabilità. Questo sguardo ampio sulla povertà ce ne fa cogliere, accanto agli aspetti materiali, quelli immateriali, “ad esempio, nelle società ricche e progredite esistono fenomeni di *emarginazione, povertà relazionale, morale e spirituale*: si tratta di persone interiormente disorientate, che vivono diverse forme di disagio nonostante il benessere economico. [...] Non dimentico poi che, nelle società cosiddette «povere», la crescita economica è spesso frenata da *impedimenti culturali*, che non consentono un adeguato utilizzo delle risorse”, ma soprattutto ci porta a legare il tema della povertà a quello dei diritti: “Resta comunque vero che ogni forma di povertà imposta ha alla propria radice il mancato rispetto della trascendente dignità della persona umana. Quando l’uomo non viene considerato nell’integralità della sua vocazione e non si rispettano le esigenze di una vera «ecologia umana», si scatenano anche le dinamiche perverse della povertà”: il ricorso all’aborto per frenare la crescita demografica, la diffusione dell’AIDS e di altre malattie infettive, la crisi della famiglia e le conseguenze sulla povertà infantile, le spese per gli armamenti invece che per il benessere della popolazione, la crisi alimentare... Benedetto XVI invita a cercare nuove forme per lottare alla povertà: la **solidarietà globale**. “La globalizzazione elimina certe barriere, ma ciò non significa che non ne possa costruire di nuove; avvicina i popoli, ma la vicinanza spaziale e temporale non crea di per sé le condizioni per una vera comunione e un’autentica pace. La marginalizzazione dei poveri del pianeta può trovare validi strumenti di riscatto nella globalizzazione solo se ogni uomo si sentirà personalmente ferito dalle ingiustizie esistenti nel mondo e dalle violazioni dei diritti umani ad esse connesse. La Chiesa, che è «segno e strumento dell’intima unione con Dio

e dell'unità di tutto il genere umano», continuerà ad offrire il suo contributo affinché siano superate le ingiustizie e le incomprensioni e si giunga a costruire un mondo più pacifico e solidale". Ma accanto a questa povertà da combattere, c'è una povertà da scegliere: la **solidarietà** e la **sobrietà**, come valori evangelici e universali. Il Papa si rivolge in conclusione tutti gli uomini perché vivano la fraternità e la solidarietà reciproca: "Ad ogni discepolo di Cristo, come anche ad ogni persona di buona volontà, rivolgo pertanto all'inizio di un nuovo anno il caldo invito ad allargare il cuore verso le necessità dei poveri e a fare quanto è concretamente possibile per venire in loro soccorso. Resta infatti incontestabilmente vero l'assioma secondo cui «combattere la povertà è costruire la pace»".

E proprio alla solidarietà ha fatto appello l'Arcivescovo di Milano, **Dionigi Tettamanzi**, l'anno scorso nella sua omelia per nella messa della notte di Natale: "Anche nella crisi d'oggi [...] la solidarietà non risponde solo a bisogni puntuali, bensì costruisce una società più giusta, più equa. È via irrinunciabile per poter sperare ancora nel futuro, per uscire dalle pesanti difficoltà presenti. A condizione che la solidarietà non sia il gesto episodico di alcuni, ma una "sinfonia" condivisa"⁸¹. Segno e strumento di questa solidarietà è il "**Fondo Famiglia – Lavoro**" da lui costituito per venire incontro alle persone in difficoltà per la perdita del lavoro. L'arcivescovo di Milano è consapevole che l'aiuto dato attraverso il Fondo è solo una "goccia nel mare delle necessità" ma ne sottolinea la primaria valenza educativa non per i poveri ma per le comunità cristiane, in quanto invito a riflettere sulla crisi e le sue conseguenze, per educarci ed educare a stili di vita più sobri e solidali che influenzino il modello di sviluppo della società.

Se cerchiamo nella Chiesa, come istituzione e come singoli cristiani, la perfetta adesione e coerenza con il Vangelo, rimarremo molto delusi, perché la chiesa è fatta di grano buono e di zizzania, di santi e di peccatori, di uomini e donne per cui il messaggio di Cristo, pur appearing vero e degno di fede, è troppo difficile per diventare da parola ascoltata vita vissuta. L'invito che Gesù fece ai discepoli rispetto ai farisei "fate quello che dicono e non quello che fanno" è purtroppo oggi ancora attuale: la chiesa attraverso i suoi ministri ha sicuramente espresso posizioni di principio belle e condivisibili sui temi della povertà e della solidarietà, ma non è in Vaticano che possiamo trovare l'esempio della povertà evangelica, dobbiamo scendere nelle strade percorse dai missionari, nel nascondimento di tanti parroci, nel lavoro con i poveri delle Caritas diocesane e parrocchiali, nella vita quotidiana di tanti - ma non tutti - religiosi e laici che vivono veramente la povertà e non la predicano soltanto. La contraddizione rispetto al consiglio evangelico della povertà è senza dubbio una spina nel fianco con cui la Chiesa deve fare i conti, ma l'accusa alla mancanza di esempio da parte dell'istituzione non può portare a delegittimare o svaloriare la portata del messaggio di Cristo e della dottrina sociale della Chiesa e il puntare il dito sulle mancanze di papi e vescovi non può essere la scusa per non vedere anche tutto quello che viene realizzato in nome della carità, della solidarietà e della giustizia; ed è su questa strada che secondo me dobbiamo camminare, laici religiosi, credenti e non, pungolando chi dovrebbe esserci da guida a fare altrettanto.

⁸¹ D. Tettamanzi, *Non c'è futuro senza solidarietà*, Milano, San Paolo, 2009, p. 6.

Scheda n. 2. Breve storia del *welfare*

Anche l'evoluzione del *welfare* ha una sua storia, di cui possiamo delineare le tappe principali:

Primo Novecento: alla vigilia della prima guerra mondiale “tutti i paesi più avanzati avevano mosso i primi passi verso la creazione di sistemi di protezione sociale” (Conti F., Silei G., 2005, p. 63); la guerra costrinse gli stati ad assumere un ruolo maggiormente attivo e direttivo nella protezione di numerose categorie di cittadini (invalidi, famiglie dei militari caduti, lavoratori degli stabilimenti requisiti per la produzione bellica...), considerati una risorsa importante per la vittoria.

1918-1929: in Europa assistiamo alla nascita della società di massa, all'allargamento del diritto di voto e a numerose riforme che sancirono il definitivo riconoscimento del ruolo svolto dalle donne nel mondo del lavoro, il ricorso a schemi di copertura del rischio di disoccupazione e il diffondersi delle assicurazioni di tipo sociale, in Italia si fece strada il principio della redistribuzione della ricchezza. Tutti i principali paesi europei avevano un sistema di protezione sociale imperniato su assicurazioni (obbligatorie e facoltative, copertura statale e occupazionale) a copertura dei rischi di infortunio sul lavoro, malattia e maternità, invalidità e vecchiaia, disoccupazione. Ma le riforme si stagliavano in un contesto caratterizzato da un'instabilità politica ed economica di fondo, come ha mostrato la crisi americana: il crollo di *Wall Street* nel '29 oltre alle ripercussioni finanziarie in Europa ha avuto un forte effetto anche sui sistemi di protezione sociale.

Il New Deal: Nell'ambito del *New Deal* Roosevelt, a partire dalle idee di Keynes, sperimentò un nuovo approccio nelle politiche sociali, chiamato *Social Security*, che modernizzava l'impianto assistenziale e previdenziale degli Stati Uniti:

1935, *Social Security Act*: assicurazione obbligatoria per invalidità, vecchiaia, superstiti, disoccupati;

1939: finanziamento a ripartizione dei contributi versati dai lavoratori.

Si trattava però di un *welfare* residuale, perché lo Stato interveniva solo se famiglia e mercato fallivano e perché non veniva riformata la sanità.

Le ripercussioni che la crisi americana ha avuto in Europa hanno messo in evidenza i limiti della copertura assicurativa, portando a nuovi approcci: corporativo-autoritario (Austria), totalitario (Germania, URSS e Italia), socialdemocratico (Francia, Spagna, Inghilterra e Svezia). In Inghilterra Beveridge, ispirandosi ai modelli di *social security* americano e neozelandese, introdusse nel 1942 le pensioni minime, i sussidi per le categorie disagiate e le pensioni occupazionali volontarie, teorizzando “un decisivo intervento dello stato per garantire a ciascun cittadino la pienezza dei suoi diritti sociali attraverso la creazione di un sistema che lo seguisse, come si sarebbe detto di lì a poco, dalla culla alla tomba (*from the cradle to the grave*), assicurandogli reddito (ossia lavoro), alimentazione, alloggio, cure mediche” (Conti, Silei, 2005, p. 108).

Il Secondo Dopoguerra: si svilupparono politiche sociali caratterizzate da un'impronta universalistica (1948 Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo) e un ruolo attivo dello stato.

Gli anni '50: sono ricordati come il periodo d'oro dell'economia e hanno importanti sviluppi in campo sociale, come la maggior copertura dei sistemi di protezione sociale, l'aumento della spesa per le politiche sociali, l'estensione della copertura a tutta la popolazione, la ripartizione al posto della capitalizzazione. In Inghilterra si sviluppò un sistema redistributivo con disparità di trattamento, in Scandinavia si affermò un *welfare state* popolare, mentre in Germania e in Francia il sistema era di tipo occupazionale; in Italia assistiamo a un progressivo allargamento della copertura a categorie prima non tutelate e al principio della mutualità tra le categorie.

Gli anni sessanta: si caratterizzano per importanti riforme sociali, sia rispetto ai soggetti tutelati che ai livelli di copertura: in Italia nel 1962 La Malfa presentò le linee d'azione per la modernizzazione dei servizi (scuola, pensioni e casa), nel 1965 venne presentato il Testo Unico per la copertura dei rischi di infortuni e malattie e vennero introdotte le pensioni sociali, nel 1966 venne promulgata la legge sull'invalidità civile. Nel frattempo oltreoceano Johnson riuscì a concretizzare alcune azioni ispirate al *New Deal*:

1964: *Civil Right Act* e guerra totalitaria contro la povertà (*Economic Opportunity Act*);

1965: assicurazioni sanitarie (*Medicare* e *Medicaid*), finanziamenti per l'educazione, interventi urbanistici per eliminare gli *slums*.

Verso la fine degli anni sessanta emersero però nuovi bisogni sociali, sfociati nella protesta del '68, che imposero riforme in Europa e in America.

I primi anni '70: "All'inizio degli anni settanta il quadro dei sistemi di protezione sociale in Europa arrivò ad essere caratterizzato da livelli di prestazioni e di tutela mai raggiunti in passato. [...] La *golden age* dell'economia di mercato, insomma, fu uno dei principali fattori che favorirono lo sviluppo dei sistemi di *welfare*" (Conti F., Silei G., 2005, p. 160). In Italia i primi anni '70 furono caratterizzati da un ruolo crescente dei sindacati che riuscirono a svolgere una funzione di accordo tra società, mondo del lavoro, istituzioni ottenendo importanti risultati: il patto previdenziale, lo Statuto dei lavoratori e la ridefinizione del Diritto di famiglia.

Anni '70 e '80: da più parti si levavano critiche e accuse contro il *welfare state* e si manifestava la necessità di ritornare alle capacità di autoregolazione del mercato, senza interferenze da parte dello stato. In Scandinavia la strada del rigore e dei tagli alla spesa pubblica non ha coinciso con la messa in discussione dei principi fondanti del *welfare state*, più radicale è stata invece la svolta nei paesi in cui era più forte l'idea neoliberista del ritorno al mercato (1979 Regno Unito: Thatcher; 1980 USA: Reagan). La politica sociale di tagli e restrizioni dei neoliberisti ha enfatizzato maggiormente il divario tra una fascia di popolazione (la maggioranza) tutelata e la parte più povera e debole che viene marginalizzata.

Il 1989, con il crollo del muro di Berlino, l'unificazione della Germania e il crollo dell'URSS, costituisce un punto di svolta nella storia dello stato sociale, amplificandone la crisi (ricordiamo che il *welfare* è nato proprio con lo scopo di proteggersi dal socialismo e si è diffuso negli anni della guerra fredda come antidoto al rischio comunista).

Gli *anni '90* hanno dato l'avvio di numerose riforme, in particolare in materia di:

- pensioni: parziale abbandono dei criteri di retribuzione (l'Italia con la riforma Dini introduce il criterio contributivo) ed elevamento dell'età pensionabile;
- sanità: limitare la spesa, aziendalizzare il sistema sanitario;
- lotta alla disoccupazione e all'esclusione sociale: *workfare* (reinserimento nel mercato del lavoro delle persone temporaneamente escluse), flessibilità del mercato del lavoro attraverso nuove tipologie contrattuali, reddito minimo d'inserimento e riduzione dell'orario di lavoro (Francia).

In Italia siamo di fronte oggi a un *welfare mix*, che si coniuga l'intervento pubblico alle risorse e alle iniziative del Terzo settore, cercando nella collaborazione tra pubblico e privato la via d'uscita alla crisi dello stato sociale. Caratteristica del *welfare* italiano è quella di preferire gli interventi monetari, spesso a pioggia, rispetto ai servizi: ad esempio dei 49 miliardi di euro spesi nell'ultimo anno per l'assistenza sociale l'86% è stato impiegato per i sussidi monetari e solo il 14% ai servizi⁸²... se si vuole ridurre la povertà e promuovere il bene comune forse è il momento di invertire la tendenza. Lo stato sociale del passato non è in grado di rispondere ai bisogni presenti, ma gli attuali tagli ai servizi sanitari, educativi e sociali dovrebbero allarmarci e in quanto cittadini dovremmo chiederci quale *welfare* vogliamo e quale invece è il *welfare* che il nostro governo sta realizzando: perché, solo per fare un esempio, vengono tagliati i fondi all'istruzione e alla ricerca e si finanziano invece i corsi per *cheerleaders* o la mini-naia?

⁸² Dati forniti al Convegno Caritas Regionale "Quanto manca all'aurora?", tenutosi a Bologna, il 23 Ottobre 2010.

2. Lo sguardo antropologico sulla povertà:

esiste una cultura della povertà?

“L'uomo è un animale impigliato nelle reti di significati che egli stesso ha tessuto, credo che la cultura consista in queste reti e che perciò la loro analisi non sia anzitutto una scienza sperimentale in cerca di leggi, ma una scienza interpretativa in cerca di significato (Geertz C. in Bonfi G., Gindro S., Tentori T., 1998, p. 98).

Come abbiamo visto nel primo capitolo, dire “povero” in diverse epoche non significa parlare della medesima condizione e lo stesso vale anche quando prendiamo in esame la **povertà in diverse società e culture**: ad esempio dire povertà in una lingua piuttosto che in un'altra non equivale a identificare un uguale concetto, inoltre la parola “povero” non esiste nella maggior parte dei dialetti del continente africano, al suo posto si preferisce infatti il termine “orfano”¹.

Ritengo quindi possa essere interessante prendere in esame alcuni studi antropologici sulla povertà: anche se non sono tanti gli antropologi che hanno affrontato in modo diretto questo argomento, sono molti quelli che attraverso le loro ricerche ci hanno mostrato le conseguenze della povertà e soprattutto il punto di vista dei poveri.

Se la storia guarda alla povertà come a un fenomeno storico, che con il passare del tempo subisce mutamenti nelle forme e nei significati, l'**antropologia** guarda alla povertà come un fatto culturale, o meglio ne indaga gli aspetti culturali, ricercandone l'essenza nei significati che gli uomini le attribuiscono, a partire dalla loro esperienza personale e dal contesto in cui vivono.

Oltre ad offrirci un punto di vista e una spiegazione su questo fenomeno, l'antropologia ci suggerisce un utile strumento di ricerca per indagare i territori della povertà: il **metodo etnografico**. Attraverso il lavoro sul campo e l'osservazione partecipante, gli antropologi sono entrati nel mondo di vita dei poveri per conoscerlo, per guardarlo dall'interno, per ascoltare le voci dei protagonisti e comprendere il punto di vista e il significato dato alle pratiche sociali da chi le vive. Questa conoscenza ha permesso loro di “dare voce al silenzio” dei poveri, come scrive Matilde Callari Galli (2005), e dignità alle loro parole.

In questo capitolo prendo in esame quattro “**sotto-culture**” della povertà, se così possiamo definirle, indagate dagli antropologi:

- la cultura della povertà teorizzata dall'antropologo americano Oscar Lewis negli anni

¹ A. Segré, op. cit.

'60,

- la cultura analfabeta nella Sicilia degli anni '60 studiata da Matilde Callari Galli e Gualtiero Harrison,
- l'uomo "*nihil*" descritto da Alberto Salza
- e la povertà estrema dei senza dimora,

per poi riflettere sul concetto di cultura della povertà e sul **ruolo** attribuito dagli antropologi all'**educazione** nella riproduzione e nel cambiamento degli atteggiamenti e dei valori dei poveri.

2.1 Oscar Lewis e la cultura della povertà

"La cultura della povertà è certamente molto più ricca del vuoto culturale della società del consumo"

(Gouget J.J., in S. Latouche, 1993, p. 99).

All'interno della riflessione antropologica sulla povertà ho deciso di soffermarmi sul concetto di "**cultura della povertà**", secondo il quale le circostanze materiali e le privazioni della vita in povertà producono pratiche e valori diversi, a volte conflittuali, rispetto a quelli del resto della società e questa sottocultura si trasmette di generazione in generazione, attraverso l'educazione e la socializzazione, impedendo la mobilità sociale. Padre di questo termine è l'americano Oscar **Lewis**, antropologo interessato alla povertà non solo e non tanto per curiosità accademica, ma per un senso di partecipazione umana e responsabilità: era infatti un uomo "impegnato" politicamente e poneva la sua attività di ricerca al servizio dei poveri, per dare loro voce e per chiedere giustizia sociale.

Nel 1958 al Congresso Internazionale degli Americanisti a San José, per la prima volta Lewis utilizzò il concetto di **sottocultura della povertà** spiegandolo in questo modo: "la povertà [...] crea una sottocultura per proprio conto. Si può parlare di una cultura della povertà, perché ha modalità proprie e porta delle conseguenze distintive, sociali e psicologiche, per i suoi membri"². Con questo termine voleva quindi indicare non la povertà materiale, ma un modo di vita che caratterizza la quotidianità dei poveri in contesti anche molto diversi³: "speravo che il termine

² Cfr. O. Lewis, "The culture of the Vecindad in Mexico City: Two Case Studies" in *Actas de XXXIII Congreso Internacional de Americanistas*, San José 20-27 Luglio 1958, p. 387, in O. Lewis, *La cultura della povertà*, Bologna, Il Mulino, 1970.

³ Cfr. i seguenti tesi di Oscar Lewis: *Five Families: Mexican case studies in the culture of poverty*, New York, Basic Books, 1959; *Tepoztlàn, village in Mexico*, New York, Holt, 1960; *I figli di Sanchez*, Milano, Mondadori, 1966; *La vida: una famiglia portoricana nella cultura della povertà*, Milano, Mondadori, 1972.

“cultura” indicasse un senso di valore, di dignità, e l’esistenza di un modello nella vita dei poveri nonostante le condizioni miserevoli in cui vivono”⁴.

La cultura della povertà secondo la definizione di Lewis è un “sistema condiviso dalla povera gente in determinati contesti storici e sociali”⁵: si manifesta soprattutto negli strati più bassi della popolazione nelle società individualistiche, stratificate in classi e in mutamento, fa parte della **cultura del capitalismo**, mentre è inesistente o minimale nelle società primitive non stratificate o nel modello di società di casta o nelle società socialiste o fasciste in cui lo stato è assistenziale. Secondo l’antropologo la cultura della povertà non è una condizione passiva, ma “un **adattamento** e una **reazione** dei poveri alla loro posizione marginale [...] molte caratteristiche della cultura della povertà possono essere considerate tentativi di trovare soluzioni locali dei problemi non risolti dalle istituzioni e dagli enti assistenziali”⁶.

Le **caratteristiche culturali** della povertà di cui parla Lewis si ritrovano in paesi e culture diverse e riguardano:

1. **la vita sociale**: mancata integrazione e partecipazione dei poveri alla vita sociale ed economica, scarsa istruzione, scarso uso delle banche e dei servizi sanitari, assenza di partecipazione politica o sindacale, critica e cinismo nei confronti delle istituzioni, presenza dei valori della classe media solo nei discorsi e non nelle scelte concrete (ad esempio le donne esprimono il valore del matrimonio, ma poi scelgono la libera unione per avere più libertà e diritti sulla proprietà e sui figli);
2. **la comunità**: organizzazione comunitaria minimale (bande, *gang*), ma senso di comunità/ territorialità sviluppato (a volte dovuto alla segregazione imposta dal governo);
3. **la famiglia**: assenza della fanciullezza come età protetta, precoce iniziazione al sesso, libere unioni, frequente abbandono di moglie e figli da parte degli uomini, famiglie centrate sulla madre, mancanza di intimità, autoritarismo, tensione tra la solidarietà e la competizione per i beni - sia materiali sia simbolici - scarsi;
4. **i soggetti**: sensazione di marginalità, impotenza, dipendenza e inferiorità, carenza di cure materne e dell’oralità, debole strutturazione dell’io, incapacità di dominare gli impulsi, propensione a vivere alla giornata, mancanza di progettualità, idea della superiorità maschile, localismo, mancanza di un senso della storia, chiusura nel proprio oggi, mancanza di una coscienza di classe.

⁴ O. Lewis, *La cultura della povertà*, op. cit., p. XVII.

⁵ Idem, p. 102.

⁶ Idem, p. 95.

Lewis evidenzia alcuni aspetti positivi anche nelle caratteristiche che possono sembrare negative: ad esempio la centralità del presente permette di essere spontanei, di avere spirito di avventura e di godere dei piccoli piaceri, mentre il ricorso alla violenza permette di dare sfogo agli impulsi ed evita le conseguenze negative della repressione. Tuttavia lo stesso Lewis ammette che “la **povertà della cultura**, invero è uno degli aspetti cruciali della cultura della povertà”⁷.

Con il termine “cultura della povertà” Lewis non vuole né colpevolizzare gli individui né negare le responsabilità della società, ma piuttosto puntare l’attenzione sui meccanismi che permettono il perpetuarsi di questa sotto-cultura: infatti i valori e gli atteggiamenti si trasmettono dai genitori - e in particolare nei contesti studiati dall’antropologo sono le madri ad occuparsi della cura e dell’educazione - ai figli attraverso il processo di **socializzazione**. In questo modo la cultura della povertà si tramanda di generazione in generazione e per questo motivo è molto più difficile da eliminare rispetto alla povertà materiale.

Come intervenire allora? Secondo Lewis, nei paesi in cui solo un ristretto numero di persone partecipa alla cultura della povertà è possibile attuare un **intervento psichiatrico, politico e sociale** per integrare i poveri nella classe media, mentre nei paesi in via di sviluppo, dove il problema è troppo esteso, la soluzione può essere più **rivoluzionaria**: “attuando fondamentali mutamenti strutturali della società, ridistribuendo la ricchezza, organizzando i poveri e dando loro un senso di potere e di leadership, le rivoluzioni riescono spesso a eliminare la cultura della povertà, anche quando non riescono a eliminare la povertà stessa”⁸.

2.2 Critiche e riprese delle idee di Lewis

Il concetto di “cultura della povertà” è stato ripreso fin da subito da altri autori, come **Harrington** in *The Other America* (1962), opera di denuncia delle povertà presenti sul territorio americano, che ha avuto un grande impatto sull’opinione pubblica del paese e anche sulle politiche dell’amministrazione Kennedy e sulla guerra alla povertà dichiarata dal presidente Johnson. Proprio negli Stati Uniti si è diffusa in quegli anni l’idea che la povertà fosse legata a un qualche **deficit culturale e di socializzazione dell’individuo**: questo significava però fraintendere Lewis, usare il concetto di cultura della povertà in un senso diverso rispetto a quello dato dall’antropologo che infatti è più volte intervenuto per chiarire il suo intento, che non era

⁷ Idem, p. 107.

⁸ Idem, p. 108.

quello di colpevolizzare il povero, ma di studiare l'influenza della povertà sugli stili di vita, sulle scelte, le relazioni, i valori e i meccanismi di trasmissione di questi ultimi da una generazione all'altra: parlare di "cultura" della povertà era per Lewis un modo riconoscere dignità e rispetto ai comportamenti e ai valori elaborati dai poveri.

Anche per Serge **Latouche** la cultura dei poveri non è qualcosa da demonizzare o eliminare, ma da valorizzare. L'economista della decrescita serena, riprende il termine "cultura della povertà" identificandone in particolare un aspetto: l'**informalità**. L'economia informale è l'altra faccia della medaglia rispetto all'economia occidentale e alla sua logica del produttivismo, alla legge del *maximin* (massimi utili, minimi costi), alla separazione tra economia e vita sociale. Nell'universo informale troviamo il dono, la solidarietà, un'economia della reciprocità che, producendo beni collettivi e servizi, rinforza i legami sociali, ma anche l'economia sommersa e l'illegalità.

L'informale è sempre esistito, anche se in forme più marginali rispetto ad oggi, ma è negli anni '70 che il fenomeno si è fatto massiccio soprattutto in Africa e ha acquistato un nuovo significato anche alla luce della crisi economica e finanziaria degli ultimi anni. Gli occidentali lo considerano un'economia tradizionale e transitoria da normalizzare-assimilare, ma per Philippe Hugon le attività informali non sono sopravvivenze proto-industriali, bensì creazioni moderne che danno vita a nuovi rapporti sociali⁹.

È legittimo chiedersi se davvero l'informale sia una via alternativa al modello di sviluppo occidentale o se, essendo legato e quasi in simbiosi con il formale, non rischi di essere travolto dalla crisi di quest'ultimo; Latouche però confida molto nella creatività e nell'elasticità dell'informale e nella possibilità di prefigurare una **nuova società** proprio a partire dalla cultura della povertà. Questa tesi trova sostegno anche nelle teorie di alcuni sociologi americani (Jay MacLeod¹⁰, Paul Willis¹¹, Stuart Hall e Tony Jefferson¹²) che hanno visto negli atteggiamenti e comportamenti dei poveri una forma di reazione e nella subcultura della povertà un movimento di resistenza alla cultura dominante e il segno della possibilità di cambiamento della società proprio a partire dagli ultimi e dagli emarginati.

Il concetto di "cultura della povertà" è stato invece **criticato** da altri autori (ad esempio Eames E., Goode J., 1970)¹³ che ne hanno evidenziato gli aspetti discutibili:

⁹ S. Latouche, op. cit.

¹⁰ Cfr. J. MacLeod, *Ain't no makin' it: aspiration & attainment in a low-income neighborhood*, Oxford, Westviw Press, 2008.

¹¹ Cfr. P.E. Willis, *Learning to Labor: how working class kids get working class job*, Columbia University Press, 1981.

¹² Cfr. S. Hall, T. Jefferson, *Resistance through Rituals*, Routledge, 1993.

¹³ E. Eames, J. Goode, "On Lewis's Culture of Poverty Concept", in *Current Anthropology*, Oct. - Dec. 1970, The

- Lewis viene criticato per la confusione tra i concetti di cultura e sotto-cultura: ma Lewis stesso ha dichiarato di aver scelto il termine cultura perché più facilmente comprensibile dal vasto pubblico rispetto a quello di sotto-cultura;
- gli oppositori di Lewis considerano gli atteggiamenti dei poveri come una risposta a situazioni politiche, economiche e sociali, ma soprattutto alle condizioni oggettive della povertà, secondo loro la povertà non è causata dai valori dei poveri, quindi non ha i caratteri della cultura: Lewis ha sottolineato invece l'esistenza di un circolo vizioso per cui condizioni oggettive di povertà in determinate situazioni politiche, economiche e sociali portano le persone ad adottare valori e comportamenti che possono essere considerati un prodotto e una sottocultura della povertà e che si trasmettono da una generazione all'altra, impedendo l'uscita dalla povertà;
- la diffusione del concetto della cultura della povertà ha portato a guardare i poveri come responsabili e colpevoli della propria condizione, distogliendo l'attenzione dalle disuguaglianze economiche e dalle altre cause strutturali: Lewis era però consapevole di questi fattori e non è stato suo intento colpevolizzare i poveri.

Possiamo trovare il termine di “cultura della povertà” anche in alcuni lavori più recenti e in particolare negli studi etnografici sui **senza dimora**. Ad esempio Giuseppe **Scandurra** in un saggio in cui racconta la ricerca condotta al dormitorio Carracci di Bologna sostiene che “la vita praticata da tutte queste persone, quella di strada, è una forma di adattamento all'ambiente urbano, una **cultura della resistenza** in grado di elaborare una diversa percezione della realtà spazio-temporale”¹⁴. A sostegno di questa ipotesi l'antropologo porta il lavoro di **Bonadonna** (*Il nome del barbone*, 2001) sulle mutazioni causate dalla vita di strada a diversi livelli dell'esistenza:

1. **culturale**:

- i senza dimora violano alcune delle norme su cui si fondano le nostre società occidentali a sviluppo avanzato, prima fra tutte quella della produzione economica attraverso il lavoro;
- inoltre non rispettano le comuni norme igieniche (non si lavano, non lavano i vestiti...) e molto spesso neppure le norme morali diffuse (orinano e defecano in luoghi pubblici...);

University of Chicago Press. L'articolo è disponibile sul sito <http://www.jstor.org/stable/2740374> (consultato il 27 Gennaio 2010).

¹⁴ G. Scandurra, “Il Carracci: memorie di un rifugio urbano” in M. Callari Galli (a cura di), *Mappe Urbane. Per un'etnografia della città*, Rimini, Guaraldi, 2007, p. 79.

2. **fisico:**

- le poche ore di sonno, l'alimentazione non adeguata, l'esposizione alle intemperie debilitano il corpo che è più esposto a malattie e parassiti;
- vivendo sotto gli occhi di tutti la pelle diventa l'ultimo baluardo di difesa del se' e viene quindi protetta con strati di vestiti e di sporcizia;

3. **relazionale:**

- i legami sociali si sfaldano, sulla strada si sta insieme per necessità, ma non ci si fida mai fino in fondo degli altri;
- i senza dimora perdono i diritti di cittadinanza e dopo anni di permanenza sulla strada i soggetti perdono anche i legami con se stessi e la propria identità;

4. **psicologico:**

- i mutamenti fisici hanno conseguenze anche a livello psicologico;
- le poche ore di sonno possono compromettere la stabilità mentale (stati di micro-sonno durante il giorno, allucinazioni);
- la necessità di vivere alla giornata sopprime i progetti e le prospettive a lungo termine, così quello che prima sembrava insopportabile, la vita in strada, diviene qualcosa a cui è difficile rinunciare, Bonadonna definisce il risultato di questo processo con il termine "carattere permanente del provvisorio".

I senza dimora hanno un diverso modo di abitare, di usare gli spazi pubblici, di gestire il proprio corpo, di guardare la città, di relazionarsi, di pensare: per questo per alcuni studiosi costituiscono una sotto-cultura della povertà. Più scettico è il sociologo **Bergamaschi** che ritiene difficile che la vita in strada crei una cultura della povertà, a causa dell'isolamento relazionale e dell'emarginazione che caratterizza la vita di molti senza dimora¹⁵.

Ritengo che queste differenti posizioni possono essere spiegate facendo riferimento ai contesti studiati da questi ricercatori oltre che alle teorie a cui fanno riferimento:

- i senza dimora di Roma incontrati da Bonadonna sono molto più numerosi rispetto alla realtà bolognese studiata da Bergamaschi, nelle strade di Roma si formano dei gruppi e delle piccole comunità di senza dimora che possono elaborare strategie di sopravvivenza, comportamenti e valori e quindi una "cultura della povertà",
- mentre la povertà dei senza dimora di Bologna si caratterizza di solito soprattutto per la

¹⁵ M. Bergamaschi, "Un'area di incerta povertà: l'asilo notturno", in P. Guidicini, G. Pieretti (a cura di), *I volti della povertà urbana*, Milano, Franco Angeli, 1988.

solitudine, dovuta sia alla rottura dei precedenti legami familiari, lavorativi e amicali sia per l'impossibilità/incapacità di tessere nuove relazioni significative in strada o con i servizi. Non si potrebbe quindi parlare nel caso bolognese di "cultura della povertà", ma questo non toglie che anche in questo caso la povertà estrema abbia delle ripercussioni non solo a livello fisico e mentale, ma anche culturale, come descritto da Scandurra.

2.3 Harrison e Callari Galli nei ghetti della cultura analfabeta

In Italia gli antropologi si sono interessati al tema della povertà soprattutto all'interno del filone dell'antropologia dell'attuale e delle differenze. Ne è un esempio *Né leggere né scrivere*, frutto di una ricerca sul campo condotta dagli antropologi G. **Harrison** e M. **Callari Galli** negli anni '60 sugli analfabeti in Sicilia: "gruppi che, privi della codificazione alfabetica della realtà, avevano elaborato propri modelli di comunicazione, proprie concezioni spaziotemporali, propri modelli di comportamento: in contrasto, in opposizione, al di fuori comunque dei nostri, ma integrati con noi, per molti aspetti funzionali alla nostra economia, al nostro sistema politico"¹⁶. Anche in questo caso siamo di fronte a una sotto-cultura della povertà: la **cultura analfabeta**.

Il mondo in cui i due antropologi entrano è privo di tante cose, prima fra tutte l'**istruzione** e questa mancanza è considerata causa di miseria e inciviltà: "dopo due secoli che all'istruzione è stato assegnato il compito di rendere gli uomini liberi e fratelli; dopo un secolo che la scuola li rende eguali; dopo che l'analfabetismo è una piaga scomparsa dal mondo civile, e che sta scomparendo anche dal resto del mondo, diventato civile (perché - sì, va bene, il colonialismo - però la scuola l'abbiamo portata noi); qui, in questa parte del mondo civile, dell'Europa, dell'Italia, per ogni 10 persone che incontri 4 sono sotto-istruite"¹⁷. In questi ghetti poveri andare a scuola non solo è considerato solo una perdita di tempo, ma significa anche mangiare pane a tradimento, gravare sul bilancio familiare e **tradire i valori e le tradizioni** della propria famiglia e della propria comunità d'origine: "il bambino che si intestardisse a voler frequentare la scuola, a voler svolgere i compiti a casa, farebbe un atto non solo incomprensibile per quanti lo circondano ma incompatibile con le esigenze della convivenza familiare e della sopravvivenza"¹⁸.

¹⁶ G. Harrison, M. Callari Galli, *Né leggere né scrivere*, Roma, Meltemi, 1997, p. 14.

¹⁷ Idem, p. 28.

¹⁸ Idem, p. 50.

Ho ritrovato lo stesso conflitto interiore vissuto dai bambini siciliani degli anni '60 anche nelle mie visite a Napoli nel 2009: parlando con gli educatori degli adolescenti *drop out* recuperati dal Progetto *Chanche*¹⁹, ho scoperto che uno dei motivi per cui i ragazzi a un certo punto del percorso, magari proprio quando il diploma è questione di giorni, abbandonano anche la scuola della seconda opportunità è che la scelta di prendere il diploma di terza media e di continuare a studiare è sentito come uno strappo e un tradimento nei confronti dell'ambiente familiare, in cui l'istruzione non è un valore, non ha importanza. Scuola, studio e istruzione da un lato e lavoro e strada dall'altro: si tratta di due mondi diversi, di due "culture" differenti o almeno così sono percepiti dai ragazzi.

Essere alfabetizzati significa far parte della cultura scritta di chi "parla come un libro stampato", codificare la realtà in modo diverso da chi non usa la scrittura, fare propria una visione del mondo, una struttura mentale altra rispetto a quella di chi non sa né leggere né scrivere: "quando l'istruito pensa, pensa a immagini: le parole pensate sono pensate già graficamente, pronte per essere scritte. Quando l'analfabeta pensa, pensa a dei suoni; e la sua parola è destinata all'orecchio"²⁰. **Diverso modo di pensare** significa anche diverso modo **di agire e di essere**: chi non sa né leggere né scrivere quindi fa parte di una cultura diversa, la cultura analfabeta. Molte sono le differenze tra questa e la cultura degli istruiti:

- nella concezione del tempo: unitaria e non frammentata, sferica e non rettilinea, tutto è presente, tutto è sempre lo stesso (fatalismo);
- nella concezione dello spazio: dentro e fuori si confondono, la strada entra nella casa e la casa si espande nella strada;
- la cultura analfabeta "non separa, non differenzia e non individualizza"²¹;
- non c'è la parola scritta e al suo posto troviamo urla, rumori, gesti e odori;
- i bambini non vanno a scuola, ma imparano dalla strada e dal lavoro le competenze e i saperi necessari per la loro vita;
- non esiste l'individuo, ognuno è parte di una fitta e complessa rete di relazioni in cui i fatti personali diventano emozioni comuni e condivise e in cui l'identità è frutto delle relazioni che legano ogni persona alle altre.

Queste differenze non vanno lette solo in termini di mancanze, i due antropologi hanno infatti scoperto anche delle **competenze**: pensiamo ad esempio alla capacità degli analfabeti di adattarsi

¹⁹ Cfr. capitolo 9.5.

²⁰ G. Harrison, M. Callari Galli, op. cit., p. 42.

²¹ Idem, p. 161.

in modo rapido a nuovi contesti e situazioni quando emigrano, oppure alle conoscenze e alle abilità che i bambini e i ragazzi imparano in strada nel confronto con i pari e con i più grandi.

Ho trovato molto interessante questa riflessione dei due antropologi sul rapporto tra le due culture: “la cultura analfabeta non è una cultura chiusa in sé, priva di comunicazioni con il mondo, con la storia, con la realtà; non permane perché è relitto del passato, suo triste retaggio, sua tara ereditaria. Abbiamo scoperto che la cultura analfabeta socializza i suoi membri, così come la cultura istruita socializza i suoi. [...] la cultura analfabeta è una **critica radicale** non solo alla nostra scuola, che escludendo e discriminando crea gli analfabeti, ma allo stesso sistema di istruzione alfabetico su cui si fonda”²².

Harrison e Callari Galli ci dicono che questa cultura si impara in famiglia e nelle strade piene di colori, odori e caos, ma anche che è **perpetuata dalla scuola stessa**: “nascere in una famiglia analfabeta significa nascere analfabeta: la società degli istruiti esclude da se stessa gli analfabeti nel momento in cui rende il padre responsabile dell’istruzione del figlio. Nelle strade del ghetto, poi, l’individuo si socializza, impara ad auto-identificarsi, acquista una percezione degli altri e del mondo, pensa secondo categorie spaziali e temporali particolari e agisce coerentemente a questo pensiero, accettando la logica del lavoro saltuario [...] vive un una realtà particolarissima - cioè codificando in modo particolarissimo la realtà - vive secondo la cultura analfabeta”²³.

Ancora oggi analfabetismo e povertà si accompagnano in diverse parti del mondo e del nostro paese; ancora oggi in alcune aree essere ricco significa avere accesso a un’istruzione migliore, sia dal punto di vista della quantità di offerte formative e di risorse sia per la qualità dell’insegnamento; ancora oggi la battaglia contro l’analfabetismo è considerata una vittoria irrinunciabile nella guerra contro la povertà, tanto da essere in cima alla lista degli obiettivi del Millennio; ancora oggi la scuola è chiamata a prendere consapevolezza delle proprie responsabilità e del proprio ruolo e ad essere un ponte tra i due mondi e le due culture: di chi sa leggere e scrivere e di chi è analfabeta, di chi è ricco e di chi è povero.

²² Idem, p. 60.

²³ Idem, p. 79.

2.4 Alberto Salza: antropologia della povertà estrema

“Nei pressi di Manza, in Tanzania, c’è un’isola fetente come fosse immersa nei liquami del Lago Vittoria. Ci abitano giovani pescatori e prostitute, miserabili rifiuti umani. Sono il risultato di una complessa degradazione ambientale (introduzione del pesce persico a scopi industriali) e sociale (sradicamento parentale, inurbamento, traffico d’armi, HIV). Su di una baracca si legge, dipinto a grandi lettere ben staccate, questo graffito: ESSERE POVERI E’ COME ESSERE VECCHI”(Salza A., 2009, p. 3).

Che cos’è la povertà? Chi sono i poveri? Perché sono poveri? Che cosa si può fare a riguardo? Sono le domande che accompagnano Alberto Salza nei territori della povertà e della miseria. Un povero del Ghana, che l’antropologo ha incontrato in uno dei suoi viaggi, ha dato questa definizione di **povertà**: *“è come il caldo. Non puoi vederlo, puoi solo sentirlo. Così, per conoscere la povertà bisogna passarci attraverso”*²⁴.

Leggere l’opera di Salza ci mette di fronte a una povertà che è conseguenza delle scelte di consumo e degli stili di vita imposti dai paesi a sviluppo avanzato, ci fa incontrare poveri che si sentono come rifiuti eliminati dal mondo ricco, ci fa guardare in faccia la **miseria**: una povertà materiale “accompagnata dalla piena **involuzione culturale**, ovvero la perdita di identità, mercificazione, demolizione della famiglia, fine dello stato sociale, isolamento, destrutturazione educativa, terrore, guerra continua, catastrofi globali, scenari imprevedibili, vuoti di pensiero”²⁵. Scendere nel mondo dei poveri estremi per incontrarli e dare loro voce significa affrontare un viaggio in un mondo completamente altro rispetto al nostro, significa attraversare “luoghi ostili e desolati, una zona simile a quella che i corrispondenti di guerra chiamano «territorio comanche» (*Indian country*), dove vigono regole differenti; una terra dove l’inconsapevolezza delle regole di comportamento crea insidie umane, dove l’ignoranza è foriera di catastrofi e, soprattutto, ove i nativi fanno cose incomprensibili”²⁶.

In questa sorta di discesa agli inferi incontriamo la zona grigia abitata dagli equilibristi della quarta settimana, le persone che devono fare salti mortali per arrivare a fine mese, tagliando le spese²⁷, andando al supermercato con la calcolatrice, chiedendo prestiti, leggendo il giornale al bar... Poi entriamo nelle **terre del Niente**.

²⁴ A. Salza, *Niente. Come si vive quando manca tutto. Antropologia della povertà estrema*, Milano, Sperling & Kupfer, 2009, p. 53.

²⁵ Idem, p.7.

²⁶ Idem, p. 12.

²⁷ Secondo i dati Istat gli Italiani nel 2008, per la prima volta dopo il 2002, hanno ridotto i consumi in termini reali; cfr. <http://www.istat.it> (consultato il 15 Febbraio 2009).

Niente cibo

830 milioni di persone sono denutrite o a rischio di morte per fame. Pane e vita in egiziano sono indicati con la stessa parola: proprio dall'Egitto, dove il prezzo del pane in pochi mesi è aumentato del 50%, nella primavera del 2008 si sono accese le prime rivolte mosse dalla fame contro i forni e i negozi alimentari. Questo mondo affamato entra anche nelle nostre case, quando al telegiornale vediamo i ventri gonfi e le braccia e le gambe scheletriche di bimbi africani con gli occhi pieni di mosche; di fronte a queste immagini ognuno di noi deve decidere cosa fare: “può spegnere la TV, per non doversi sorbire ancora una volta, giusto all’ora di pranzo, il tedioso spettacolo di bimbi scheletrici che frugano nell’immondizia. Oppure può decidere di investire una quota dei suoi risparmi in azioni dell’agrindustria, come consigliano sul web dozzine di società di consulenza finanziaria. Infine può scrivere al proprio deputato in Parlamento chiedendogli di adoperarsi per far costruire attorno alla penisola, Alpi comprese, un muro alto 12 metri per tener fuori gli affamati”²⁸. Ma questo muro non sarebbe abbastanza, perché la fame è anche all’interno dei paesi ricchi: «*Tre di notte. Questo essere umano non ha mangiato da dieci giorni, ma è ancora vivo. Voglio mangiare riso. Voglio mangiare un pugno di riso*»²⁹, sono le ultime parole che un disoccupato giapponese ha confidato al suo diario: cinquantenne, diabetico e alcolizzato, perde la licenza di taxista e insieme al lavoro perde anche il diritto all’assistenza... viene ritrovato un mese dopo il decesso nella sua casa alla periferia di Kitakyushu.

Niente acqua

L’acqua sulla Terra non manca, il problema è che per il 97% è salata, quindi imbevibile, il restante 3% è prezioso come l’oro, perché l’acqua è la vita. Il bere acqua contaminata costituisce la seconda causa di mortalità infantile: 2 milioni di morti ogni anno. Per sensibilizzare l’opinione pubblica rispetto a questo problema nelle strade di New York i volontari dell’Unicef hanno posizionato delle macchinette erogatrici di bevande contaminate: acqua alla salmonella, acqua al tifo, alla malaria, al colera, all’epatite, alla dissenteria, alla febbre gialla e al dengue. Ogni bottiglia costa un dollaro e ogni dollaro raccolto permette di garantire acqua pulita per 40 giorni a uno dei tantissimi, troppi, bambini che normalmente non può scegliere tra acqua sporca e pulita.

Il problema dell’accesso all’acqua potabile non riguarda solo la salute, ma ha delle ripercussioni

²⁸ L. Gallino, “Così l’occidente produce la fame nel mondo” in *La Repubblica*, 10 maggio 2008, in A. Salza, op. cit. p. 109.

²⁹ A. Salza, op. cit., pp. 109-110.

anche sull'istruzione: Salza ci ricorda infatti che non avere acqua in casa o nel villaggio significa non poter andare a scuola per tutti i bambini e le bambine che devono raggiungere i pozzi e impiegano anche tutto il giorno per portare l'acqua alle loro case.

Niente casa

C'è un mondo che abita in strada anche nelle nostre città, o in una baracca di lamiera o costruita con materiali di recupero negli *slum* o lungo i fiumi dove si accampano i rom, o sui tetti come al Cairo, dove lavoratori e studenti, non poverissimi, ma non ricchi abbastanza per permettersi l'affitto di un appartamento, pagano per avere un posto letto sotto le stelle.

Ma la mancanza di un tetto ha anche un significato più profondo: niente casa (*house*) significa anche niente dimora (*home*), niente spazio privato, niente *privacy*.

No toilet

Fogne a cielo aperto, servizi igienici a pagamento controllati da chi ha il potere nelle baraccopoli, sacchetti plastica lanciati sui tetti, bambini che giocano nelle fogne, ragazze costrette ad alzarsi prima dell'alba per raggiungere una zona sicura dove poter andare in bagno senza rischiare uno stupro, persone che per vivere rimuovono a mano gli escrementi umani accumulati nelle latrine e nelle fosse lungo la strada... ecco cosa significa "no toilet".

Niente salute

Voci dal mondo che non ha diritto alla salute³⁰: «*I malati non hanno diritto di vivere*» (Georgia), «*Siamo pelle e ossa pallidi e deprivati: la vita ci ha fatto ammalare*» (Addis Abeba). In Tanzania gli albi vengono uccisi e fatti a pezzi dagli stregoni, in Congo la loro pelle è venduta insieme agli altri prodotti del mercato; i malati del Terzo mondo, e i bambini in particolare, sono le cavie delle grandi aziende farmaceutiche occidentali, sono considerati animali da laboratorio e i loro geni vengono brevettati: come possiamo accettare tutto questo senza provare orrore, rabbia e vergogna?

Niente istruzione

Il diritto all'istruzione è negato ai 100 milioni di bambini, figli (e soprattutto figlie) di famiglie povere che non sono in grado di sostenere le spese per il trasporto, i libri, le divise scolastiche, o che hanno bisogno di forza lavoro e devono scegliere quali dei figli mandare a scuola: i pastori

³⁰ Idem, p. 152.

sambru incontrati da Salza in Kenya mandano a scuola i ragazzi con meno doti e meno capacità, per dar loro una possibilità in più di sopravvivenza. Ma non dobbiamo dimenticare che l'istruzione è un diritto negato anche ai 900.000 ragazzi italiani che hanno abbandonato precocemente la scuola...

“Una donna di El-Gabwaber, Egitto, a proposito del fatto che i suoi genitori l’avevano ritirata da scuola per mancanza di soldi, molto tempo fa: «quando lo fecero, mi condannarono a morte»³¹.

Niente pace

Voci: «*La fine del combattimento ci ha resi pazzi: è come sedersi e morire. Da vivi*» (profugo somalo dopo l'invasione etiopica), «*Non abbiamo paura della morte perché la vediamo tutti i giorni*» (un ragazzo giamaicano)³². Secondo Salza la povertà è il terreno ideale per l'illegalità e il conflitto: è infatti molto facile guardare ai poveri, brutti, sporchi e cattivi come a nemici, sono il perfetto capro espiatorio. E questo meccanismo accade nel piccolo anche nelle nostre città, quando in nome della sicurezza i rom vengono sbaraccati, quando si costruiscono muri e inferriate per tenere lontano i poveri - ladri in potenza -, o quando i senza dimora vengono presi a calci, picchiati o addirittura dati alle fiamme da gruppi di ragazzi “per bene”.

Niente donne

“Nei luoghi della miseria nera le donne non devono esistere. La loro terribile apparenza di madri e spose è insostenibile per gli uomini”³³: quindi solo femmine, solo corpi contro cui scaricare la violenza, o togliersi una voglia o solo serve senza diritti, se non quello di fare quello che dicono gli uomini. In guerra le donne sono le vittime più esposte, soprattutto per la pratica della violenza sessuale a scopi di genocidio: lo stupro è utilizzato come forma di punizione collettiva e di sterminio di un'etnia.

Niente vecchi e bambini

In Somalia, nel 1991 (anno di carestia e guerra civile), Salza è antropologo *embedded* - inserito nell'esercito - in un programma di distribuzione di beni alimentari e si scontra con un miliziano dei signori della guerra che ruba il cibo ad anziani e ai bambini: la spiegazione è semplice, secondo i miliziani dare cibo a chi è ormai vecchio o al contrario ancora piccolo significa nutrire dei morti, degli esseri inutili e improduttivi visto che ai bambini manca la cultura e agli anziani

³¹ Idem, p. 171.

³² Idem, p. 187.

³³ Idem, p. 210.

la capacità riproduttiva, bisogna invece pensare ai vivi.

Gli stessi genitori arrivano al punto di considerare un peso insostenibile e inutile il mantenimento dei figli: quando le famiglie non riescono a sfamare i figli, i bambini sono messi in strada, altre volte sono loro a scappare dalla fame e dalle violenze subite tra le mura domestiche.

Un altro esempio terribile della negazione dell'infanzia avviene in Congo dove, negli ultimi dieci anni, migliaia di bambini e bambine sono stati uccisi, perché accusati di essere bambini-strega, anche se la Costituzione vieta di accusare i bambini di stregoneria.

Niente sicurezza

Voci: «*Ogni giorno ho paura di quello seguente*» (giovane russo), «*Dove c'è insicurezza non c'è vita*» (somalo di Dagar), «*La povertà è come la galera. Si vive in prigione, in attesa di essere liberi sotto cauzione*»³⁴.

Povertà nell'immaginario dei benestanti è connessa al crimine e quindi all'insicurezza, il povero è guardato come a un criminale in potenza, il bivaccare lungo le strade o il chiedere l'elemosina in alcuni casi sono stati perseguiti come reati. Secondo Salza in realtà non è tanto la povertà a generare insicurezza e criminalità, piuttosto l'insicurezza è una delle cause della povertà: “povertà e crimine si rafforzano a vicenda attraverso l'insicurezza dei più deboli, come provano i crescenti successi delle mafie mondiali. Nelle aree di insicurezza, la prevalenza del crimine scoraggia gli investimenti e gli affari, aumentando la miseria della popolazione. Zone ad alta criminalità attraggono ulteriori criminali”³⁵.

Niente diritti

La povertà, secondo Mary Robinson, alto commissario ONU per i diritti umani, è la più grave violazione dei diritti umani nel mondo: i poveri non hanno documenti di identità, non sono liberi di muoversi, non hanno il diritto alla salute o alla sicurezza, non possono documentare di possedere quel poco di terra o la casa o il bestiame... quasi la metà delle donne incontrate in Ogaden da Salza dichiara di non avere diritti.

Come noi ricchi guardiamo a questi poveri estremi? Provocatoriamente Salza paragona lo sguardo degli occidentali benestanti sui poveri a quello che corse tra Primo Levi e il Doktor Pannwitz, ad Auschwitz: non è uno sguardo tra due uomini, ma tra due esseri che abitano mezzi diversi (come l'aria e l'acqua) e quindi mondi diversi e si guardano come **attraverso il vetro di**

³⁴ Idem, p. 242.

³⁵ Idem, p. 245.

un acquario. Dall'incontro con i più poveri e miseri della terra, all'antropologo è sorto il dubbio che forse non siamo di fronte solo a cultura diversa, ma addirittura alla nascita di una nuova specie umana: l'*homo nihil*, l'uomo del niente.

E cosa accadrà dopo questa mutazione antropologica? Aumenteranno i conflitti, le rivolte dei poveri, i tentativi degli uomini del niente di raggiungere le terre dell'abbondanza? O il mondo ricco saprà invertire la rotta, ridistribuire la ricchezza, promuovere l'istruzione, il riconoscimento della dignità e i diritti di ogni essere umano?

2.5 Antropologia e *homelessness*

Come già sottolineato in precedenza, uno dei temi indagati dall'antropologia contemporanea è l'*homelessness*. A questo proposito ho trovato molto utile l'analisi che S. **Tosi Cambini** fa dei diversi contributi antropologici rispetto allo studio e all'intervento sul fenomeno dei senza dimora; l'interesse dell'antropologia per questo fenomeno risponde infatti a diverse esigenze:

1. comprendere la vita reale dei senza dimora e la loro interpretazione della realtà e le loro motivazioni. “Secondo Glasser e Bridgam, forse il più grande contributo dell'antropologia al nostro sapere circa l'*homelessness* è la **descrizione** e la **comprensione** dei metodi di **adattamento** e sopravvivenza nella vita nelle strade e nei dormitori”³⁶. Questo sapere non è fine a se stesso, la conoscenza acquisita attraverso gli studi etnografici - e quindi uno sguardo dall'interno - diventa utile per progettare interventi volti a prevenire o comunque migliorare la condizione di vita dei senza dimora;
2. individuare il **sistema simbolico** su cui si basano le scelte politiche ed economiche e le idee diffuse dai mezzi di comunicazione di massa rispetto al fenomeno *homelessness*: rientrano in questo filone gli studi degli antropologi P. Gaboriau e Daniel Terrolle, K. Hopper, A.L. Devehavenon, J.M. Fitlean, T. Wright e l'*American Anthropology Task Force on Poverty and Homelessness*;
3. esaminare sia il **contesto socio culturale** nel quale si inserisce il fenomeno *homelessness* analizzato nel primo approccio sia gli interventi politici ed economici studiati nel secondo.

³⁶ S. Tosi Cambini, “Homelessness: l'approccio critico dell'antropologia”, in R. Gnocchi (a cura di), *Homelessness e dialogo interdisciplinare*, Roma, Carocci, 2009, p. 26; cfr. I. Glasser, R. Bridgam, *Braving the Street. The Anthropology of Homelessness*, New York-Oxford, Berghahn Books, 1999, p. 58.

Secondo Tosi Cambini, dall'analisi della letteratura antropologica sull'argomento emergono alcuni poli intorno a cui si snodano le interpretazioni del fenomeno dei senza dimora:

- disagio estremo/disagio abitativo;
- dimensioni di povertà/dimensioni abitative;
- approccio sociale (fattori strutturali)/approccio personale (disagio psichico);
- individuo/collettività;
- inclusione/esclusione.

Lo studio di queste interpretazioni e immagini mentali è molto importante perché queste sono il nucleo concettuale su cui si basano le politiche sociali e gli interventi messi in atto dai servizi.

Vediamo alcuni esempi:

- se guardiamo al senza dimora come a una persona sofferente, dal punto di vista fisico e soprattutto psichico, e mancante di autonomia e capacità relazionali, metteremo in atto un intervento teso alla regolazione-normalizzazione attraverso un approccio assistenziale e psicologico, centrato sull'individuo;
- se invece crediamo che sia un deviante, preferiremo un intervento repressivo (ad esempio gli sgomberi e le leggi antibivacco) per tutelare la società dai pericolosi marginali;
- se infine consideriamo il senza dimora un cittadino a cui sono negati dei diritti, ci batteremo perché gli siano riconosciuti (*advocacy*).

Quest'ultimo approccio è più recente e nonostante le buone intenzioni, spesso si è ridotto a una sterile rivendicazione di diritti che nella pratica non possono essere garantiti, a causa dei problemi strutturali - pensiamo ad esempio al diritto alla casa e al lavoro - o che vengono garantiti solo in parte - ad esempio il diritto all'accesso alla casa, ma non all'abitare che è qualcosa che va al di là dell'aver quattro mura e un tetto, per cui viene da chiedersi se vivere in una cantina umida o in un appartamento sovraffollato non sia solo un'altra forma di *homelessness*.

In Italia non mancano esempi dell'approccio repressivo alla povertà mentre, secondo il pedagogista Aluisi Tosolini, la psicologizzazione è una prassi meno diffusa rispetto a Francia e USA, ma è in espansione accanto ad altri approcci basati sulla persona (percorsi di sviluppo, *empowerment*, autonomia...). L'intervento politico rimane ancora marginale, spesso solo emergenziale, con gravi conseguenze: "confinare, dunque, il problema homelessness al dominio dei *social problems* e perciò a quello dell'assistenza, è un espediente teorico e politico che

dicotomizza in modo strumentale il mondo sociale in un noi/loro, dentro/fuori, mettendo in ombra il continuum delle posizioni fra gli “in” e gli “out” e la generalizzazione del rischio, e oscurando il peso delle politiche della casa³⁷ o del lavoro...

Non è facile dipanare il complicato intreccio di cause e conseguenze, responsabilità - il che non significa colpa - personali e sociali che entrano in gioco nel determinare la condizione di senza dimora; Kleinman, Das e Lock, nell'esplorare le complesse dinamiche fra esperienza soggettiva e processi socioculturali che producono la povertà, introducono il concetto di **sofferenza sociale**: questa “accomuna una serie di problemi umani la cui origine e le cui conseguenze affondano le loro radici nelle devastanti fratture che le forze sociali possono esercitare sull'esperienza umana”³⁸. Spesso si dimentica che i senza dimora, pur vivendo in situazioni di povertà estrema e pur costruendo forme alternative e creative di resistenza, non costituiscono un mondo altro, ma sono **parte della nostra società**. Questa rappresentazione che crea distanze tra noi e loro e la mancata conoscenza e comprensione della vita di strada da parte di chi progetta ed eroga i servizi si ripercuotono poi sull'efficacia degli interventi. Per questi motivi ritengo che lo sguardo antropologico potrebbe portare notevoli contributi alle politiche e al lavoro sociale sulla povertà estrema. Secondo Jean Pierre Anciaux l'antropologia potrebbe in particolare³⁹:

- contribuire alla valutazione degli interventi e dei modelli culturali ad essi sottesi (antropologia valutativa);
- avere voce in capitolo nella presa di decisione rispetto alle politiche di assistenza (antropologia operativa);
- impegnarsi sul campo unendo teoria e prassi, analisi e azione (antropologia attiva).

In quest'ultimo filone si inserisce l'*applied and active anthropology*: si tratta di una corrente antropologica, diffusa in America e in Inghilterra, che non si limita a documentare le disuguaglianze e a studiare le povertà, ma è impegnata nella lotta all'oppressione, all'ingiustizia e alla violenza, mettendo a disposizione le conoscenze e gli strumenti dell'antropologia per la soluzione di problemi concreti⁴⁰. Penso che anche in Italia sarebbe molto utile procedere a questa integrazione di analisi sul campo e intervento, se non in seno all'antropologia, attraverso una più

³⁷ Idem, p. 23.

³⁸ Idem, p. 24.

³⁹ Idem; cfr. J.P. Anciaux, *L'évaluation de la socialite. Manuel d'anthropologie appliqué au travail social*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1994.

⁴⁰ Idem; cfr. V. Callo, *Hegemony and the Construction of Selves: A Dialogical Ethnography of Homelessness and resistance*, Tesi di Dottorato, University of Massachusetts, 1998. Maggiori informazioni sull'antropologia applicata possono essere trovate sul sito della Society for Applied Anthropology: <http://www.sfaa.net> (consultato il 1 Febbraio 2009).

stretta collaborazione di chi si occupa di ricerca etnografica e chi di intervento politico e sociale.

2.6 Seconda sosta

Abbiamo visto come in momenti storici e in continenti diversi gli antropologi abbiano individuato le tracce di sotto-culture prodotte dalla povertà: i messicani e i portoricani di Lewis, i naufragi dello sviluppo di Latouche, gli analfabeti di Harrison e Callari Gallari, gli uomini del niente di Salza, i senza dimora di Scandurra... sono solo alcuni esempi che ho ritenuto significativo riportare.

Il dibattito intorno al concetto di cultura della povertà è ancora aperto: le ricerche di altri studiosi sia in ambito antropologico (F. Burgeois, 2005) sia sociologico (E. Liebow, 2003; S. Hays, 2003; D. Dohan, 2003; S.A. Venkatesh, 2006) mettono in evidenza come in realtà i valori e desideri dei poveri siano gli stessi della classe media e la cultura della povertà sia estremamente inserita e intrecciata con la nostra stessa cultura.

Non sono in grado di risolvere la questione dell'esistenza o meno di questa sotto-cultura e penso che sia più interessante chiederci che cosa comporti il passaggio dalla descrizione della cultura della povertà all'intervento sulla povertà: affrontare la povertà in quanto sotto-cultura significa primariamente lavorare per cambiare i valori e gli atteggiamenti dei poveri, che costituiscono appunto la cultura della povertà. Se guardiamo al **ruolo dell'educazione** all'interno di questo paradigma scopriamo le sue due facce: da un lato l'educazione è uno dei canali attraverso cui i valori di questa cultura vengono trasmessi da una generazione all'altra (causa), ma allo stesso tempo è lo strumento attraverso cui promuovere nuovi valori e comportamenti (rimedio).

Rimane poi aperto un altro interrogativo: ammessa l'esistenza di una cultura della povertà, l'assimilazione nella cultura del resto della società è l'ideale a cui dobbiamo aspirare per migliorare la vita dei poveri?

3. I numeri e i volti della povertà oltre i dilemmi e le definizioni in campo sociologico ed economico

È la **sociologia** la scienza che, appoggiandosi alla **statistica** e all'**economia**, si è interrogata maggiormente sul fenomeno della povertà: cos'è, da dove viene, come cambia, come si misura? Ripercorrendo i diversi studi sulla povertà in ambito sociologico - dai lavori della scuola di Chicago, *Il povero* di G. Simmel¹, la ricerca di W.I. Thomas e F. Znaniecki sui contadini polacchi in Europa e in America², passando per i sociologi della povertà americani (E. Liebow³, S. Hays⁴, D. Dohan⁵, S.A. Venkatesh⁶), per arrivare ai giorni nostri e alla realtà di Bologna con le numerose ricerche del gruppo di P. Guidicini, G. Pieretti e M. Bergamaschi⁷ sulla povertà urbana, la ricerca di C. Francesconi⁸ sulle nuove povertà e quella di Scandurra⁹ sui senza dimora, solo per citarne alcuni - possiamo notare come i sociologi abbiano cercato risposte nei dati statistici, negli studi economici, nella descrizione delle realtà sociali (a livello urbano, regionale, nazionale, mondiale), nel metodo etnografico, nelle interviste agli operatori sociali, nelle biografie di chi vive o ha vissuto in povertà. Nonostante i contributi dei diversi metodi e approcci, quantitativi e qualitativi, molti interrogativi non hanno avuto una risposta univoca e condivisa e tante sono ancora le **ambiguità**: ad esempio la preferenza per un approccio assoluto o relativo e l'identificazione tra la povertà e il reddito o la scelta di indicatori non solo economici ma multidimensionali, come i fattori di disuguaglianza sociale o i "funzionamenti" (*capabilities*) fondamentali della vita umana indicati dal premio Nobel Amartya Sen (mangiare, vestirsi, avere un rifugio, salute, alta speranza di vita, istruzione, lavoro, vita sociale e politica, rispetto dei diritti umani).

Definizioni diverse rimandano a concetti differenti che vengono misurati con uno strumento di

¹ G. Simmel, *Il povero*, (a cura di G. Iorio), Roma, Armando 2001.

² Cfr. W.I. Thomas, F. Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and America*, New York, Dover, 1958.

³ E. Liebow, *Tally's Corner: A Study of Negro Street Corner Men*, New York, Rowman & Littlefield, 2003.

⁴ S. Hays, *Flat Broke with Children: Women in the Age of Welfare Reform*, op. cit.

⁵ D. Dohan, *The Price of Poverty: Money, Work, and Culture in the Mexican-American Barrio*, California, University of California Press, 2003.

⁶ S.A. Venkatesh, *Off the Books: The Underground Economy of the Urban Poor* Massachusetts: Harvard University Press, 2006.

⁷ Cfr.: P. Guidicini, G. Pieretti, *I volti della povertà urbana*, Milano, op. cit; M. Bergamaschi, *Ambiente urbano e circuito della sopravvivenza*, Milano, Franco Angeli, 1989; P. Guidicini, G. Pieretti, *Le radici dell'impoverimento. Tessuto sociale, famiglia e povertà a Bologna negli anni '90*, Milano, Franco Angeli, 1992; G. Pieretti, *Per una cultura dell'essenzialità: studi e ricerche sulle moderne povertà urbane*, Milano, Franco Angeli, 1996; P. Guidicini, G. Pieretti, M. Bergamaschi (a cura di), *Gli esclusi dal territorio*, Milano, Franco Angeli, 1997; P. Guidicini, G. Pieretti, *Città globale e città degli esclusi*, Milano, Franco Angeli, 1998.

⁸ C. Francesconi, *Segni d'impoverimento, Una riflessione socio-antropologica sulla vulnerabilità*, Milano, Franco Angeli, 2003.

⁹ G. Scandurra, *Tutti a casa. Il Carracci: etnografia dei senza dimora a Bologna*, Carocci, Roma, 2006.

rilevazione piuttosto che un altro e si traducono nella pratica in interventi di lotta alla povertà o di prevenzione altrettanto diversi. Le definizioni e le rappresentazioni della realtà sociale contribuiscono a plasmarla, si capisce quindi quanto sia importante definire che cos'è la povertà e chi è povero prima di procedere a misurare la povertà o di elaborare politiche d'intervento.

Nel tentativo di comprendere tutte le sfaccettature dello sguardo sociologico e del suo discorso sulla povertà, mi è sembrato molto interessante costruire un percorso a partire dai dilemmi relativi alla sua definizione, riprendendo i temi principali individuati da Spanò nel suo lavoro *La povertà nella società del rischio*¹⁰.

3.1 Povertà assoluta o relativa? Ovvero che cos'è la povertà e chi è povero?

In ambito sociologico non esiste un'unica definizione di povertà, ma ne troviamo almeno due:

- la povertà **assoluta**: nel 1995 il *World Summit on Social Development*¹¹ riunito a Copenhagen ha definito la povertà assoluta come “*a condition characterised by severe deprivation of basic human needs, including food, safe drinking water, sanitation facilities, health, shelter, education and information*”¹². Questa povertà ha una matrice materiale e si riferisce a un livello minimo di sussistenza, uno standard di vita sotto il quale è compromessa la capacità-possibilità di sopravvivenza di un qualsiasi individuo in una qualsiasi società. Tale livello minimo può essere stabilito in termini di reddito o di consumi: dopo aver definito i bisogni essenziali per una vita dignitosa, viene stilato un paniere di beni e risorse che ne permettono il soddisfacimento e si procede infine a stabilire il valore monetario di tale paniere;
- la povertà **relativa**: è definita in relazione alle condizioni di vita medie di uno specifico contesto in un determinato tempo (Townsend P., 1974, in Wedderburn D.) e si determina quindi nel confronto tra il reddito del nucleo familiare o della singola persona e quello medio della popolazione. Secondo la definizione dell'*European Council*¹³ del 1975: “*people are said to be living in poverty if their income and resources are so inadequate*

¹⁰ A. Spanò, *La povertà nella società del rischio*, Franco Angeli, Milano 1999.

¹¹ Per maggiori informazioni consultare il sito: <http://www.un.org/esa/socdev/wssd/index.html> (consultato il 15 Marzo 2010).

¹² Traduzione: “Una condizione caratterizzata da una severa deprivazione dei bisogni primari, cibo, acqua potabile, servizi sanitari, salute, casa, educazione e informazione”.

¹³ Per maggiori informazioni consultare il sito:

http://ec.europa.eu/employment_social/spsi/docs/social_inclusion/final_joint_report_2003_en.pdf (consultato il 20 Marzo 2010).

as to preclude them from having a standard of living considered accepted in the society in which they live. Because of their poverty they may experience multiple disadvantages through unemployment, low income, poor housing, inadequate health care and barriers to lifelong learning, culture, sport and recreation. They are often excluded and marginalized from participating in activities (economic, social and cultural) that are normal for other people and their access to fundamental rights might be restricted”¹⁴.

Essendo una povertà legata al contesto non è facile fare comparazioni tra i diversi Stati, può accadere infatti che in paesi complessivamente poveri il tasso di povertà relativa sia inferiore rispetto a paesi più ricchi e che in questi ultimi siano considerati poveri persone che in paesi complessivamente poveri sarebbero benestanti.

Le prime ricerche sociologiche sulla povertà, ad esempio quella di Booth nel 1889, hanno adottato uno standard di povertà assoluto, ma il criterio si è rivelato fin da subito arbitrario; per questo nel 1901 Rowntree ha proposto l’**approccio biologico** basato sul concetto di sussistenza come efficacia fisica, tuttavia neppure la sua linea di povertà primaria (la somma minima per garantire la sussistenza) è sfuggita alle critiche di arbitrarietà e di non generalizzabilità. Successivamente si sono diffusi approcci relativi, che consideravano la povertà in relazione ai modelli di vita e di consumo della famiglia e dell’individuo medio. Townsend, nelle ricerche del 1974 e del 1979, ha introdotto i concetti di “risorsa” (al posto di “reddito”) e di “stile di vita” (al posto di “consumo”), inoltre ha portato all’attenzione del pubblico la presenza di sacche di povertà nei paesi ricchi. Anche questo approccio ha però dei limiti, dovuti in particolare all’identificazione della povertà con la disuguaglianza: infatti pur essendo correlate, come afferma Sen, non sono la stessa cosa. Negli anni ’80 tra gli studiosi ha prevalso la scelta di approcci assoluti, che avevano il pregio da un lato di consentire la costruzione di categorie di poveri basate su una definizione omogenea di povertà e dall’altro lato di ottenere l’attenzione dei poteri istituzionali e dell’opinione pubblica.

Nelle ultime ricerche condotte dall’Unione Europea si è scelta invece una misurare relativa della povertà, attraverso strumenti quali la linea di povertà relativa e l’indice di rischio di povertà, che verranno presentati nel prossimo paragrafo. Nella pratica attuale italiana, i servizi operano adottando un modello di povertà relativa, mentre a livello di studio alcuni autori tornano a

¹⁴ Traduzione: “Si definiscono povere le persone il cui reddito e risorse sono talmente inadeguate da precludere loro il raggiungimento degli standard di vita considerati accettabili nella società in cui vivono. A causa della loro povertà possono sperimentare disagi, disoccupazione, basso reddito, case povere, inadeguato sistema sanitario e ostacoli all’apprendimento lungo tutto l’arco della vita, cultura, sport e divertimento. Essi sono inoltre esclusi ed emarginati dalla partecipazioni ad attività (economiche, culturali, politiche) che sono normali per altre persone e il loro accesso ai diritti fondamentali potrebbe essere limitato”.

parlare di povertà assoluta o *povertà hard*, caratterizzata da situazioni oggettive e meccanismi intrappolanti e cronicizzanti.

Entrambi i concetti fanno riferimento a una visione “risorsista” della povertà, per cui le risorse possedute da una persona corrispondono al suo benessere, ma come sottolinea Sen questa equivalenza non tiene conto che nella conversione dei beni in benessere intervengono altri fattori, quali le capacità, il potere, la libertà degli singoli, per cui dal punto di vista delle differenze interpersonali la povertà assoluta appare anch’essa relativa¹⁵. D’altra parte come afferma lo stesso Sen “una deprivazione relativa nello spazio del reddito, può produrre una deprivazione assoluta nello spazio delle capacità”¹⁶.

Il prof. Micheli¹⁷ evidenzia i **rischi** sia dell’approccio assoluto sia di quello relativo, dal momento che in entrambi i casi si tratta di definizioni “estensionali” della povertà: si procede per generalizzazione e categorizzazione e si perde la singolarità e la specificità delle situazioni di povertà. La Fio.psd non ritiene che esista una netta distinzione tra povertà assoluta e relativa¹⁸ e secondo alcuni autori la scelta tra povertà relativa o assoluta costituisce in realtà un **falso dilemma**, perché non sono incompatibili: ad esempio Pieretti ha introdotto il concetto di “**povertà assoluta a livello locale**” (1993), che ha il vantaggio di superare sia i limiti di un approccio relativo - che rischia di esaurirsi all’interno del contesto a cui si riferisce - sia di quello assoluto - che annulla invece l’importanza del contesto.

3.2 Povertà oggettiva o soggettiva? Ovvero come si misura la povertà?

3.2.1 I metodi di misurazione: scale, indici e indicatori sociali

La difficoltà di definire il fenomeno povertà ha inevitabilmente delle ricadute sulla possibilità di misurarlo e la confusione e la complessità presenti nell’ambito della definizione della povertà hanno portato ad elaborare diverse metodologie e strumenti di misurazione.

Innanzitutto si è cercata una misura **oggettiva** della povertà: questo significa prescindere dai giudizi dei soggetti sulla propria condizione e adottare indicatori economici-monetari (reddito, risorse monetarie, consumi) raccolti tramite indagine statistica. Sono tre i principali metodi di misurazione utilizzati nel campo della ricerca sociologica: la soglia, gli indici e gli indicatori

¹⁵ F. Delbono, G. Ianzi, op. cit.

¹⁶ A. Sen, *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori, 2001, p. 94.

¹⁷ Demografo, Professore all’Università Bicocca di Milano, fa parte del Consiglio Italiano delle Scienze Sociali.

¹⁸ Fio.psd, *Contributo alla consultazione pubblica indetta sul Libro Verde sul futuro del modello sociale “La vita buona nella società attiva”*, Genova, ottobre 2008, materiale fornito al Convegno “Nella mia città. Forme dell’abitare per promuovere cittadinanza e inclusione”, svoltosi a Milano il 6 Febbraio 2009.

sociali.

La soglia

È una linea limite che rappresenta il livello della spesa o dei consumi o del reddito totale (che oltre al reddito tiene conto di altre risorse, come la proprietà di mezzi di produzione, l'accesso a servizi gratuiti...) ritenuti minimi per poter condurre una vita decente a livello mondiale o locale. Questo metodo, utilizzato nelle statistiche ufficiali, misura la diffusione della povertà, ma non la sua intensità (*Head-count ratio*). Sono esempi del metodo della soglia:

- la **linea di povertà assoluta** utilizzata soprattutto in USA¹⁹ e dal 2007 presente nuovamente anche nelle rilevazioni Istat: questa soglia corrisponde alla spesa mensile minima necessaria per acquistare un determinato paniere di beni e servizi (nelle aree di alimentazione, abitazione, possesso di beni durevoli) da cui dipende uno standard di vita considerato accettabile. Il valore monetario del paniere viene costantemente aggiornato, per tenere conto delle variazioni che i prezzi di beni e servizi possono subire nel corso del tempo, e la soglia varia a seconda del numero e dell'età dei componenti della famiglia, alla ripartizione geografica e alla dimensione del comune di residenza. Questo metodo pone due problemi: uno relativo alla scelta dei bisogni base la cui soddisfazione porta a una vita decorosa, l'altro all'adeguamento della soglia alla variazione reale dei consumi²⁰;
- quella di **povertà relativa**: misura la distanza rispetto alla spesa media pro-capite; può essere individuata in vari modi, attualmente quella utilizzata nei paesi OECD considera povero chi ha un reddito inferiore alla metà del reddito mediano nazionale. Anche in questo caso sono state predisposte delle scale di equivalenza che tengono conto del numero dei componenti della famiglia (scala Carbonaro, scala Isee, scala Ocse...).

Vi sono anche altri metodi che permettono di misurare la distanza percentuale media dei poveri rispetto a una soglia (*Income-gap ratio*), ma non danno indicazioni sul numero di poveri; anche combinando le due *ratio* non si avrebbero dati sulle disuguaglianze interne alla popolazione povera.

Gli indici

Ne è un esempio l'**indice di rischio di povertà** dell'Eurostat, si tratta di una misura relativa, che compara la condizione di un gruppo di individui rispetto a quella dell'individuo medio: è a rischio di povertà chi ha un reddito inferiore al 60% della mediana del reddito nazionale.

Disponiamo di molti altri indici per la misura della povertà (Sen, Takayana, Thon, Kakwani e

¹⁹ Per approfondimenti consultare il sito: <http://www.census.gov> (consultato il 25 Marzo 2010).

²⁰ F. Delbono, G. Lanzi, op. cit.

altri) che cercano di tener conto della diffusione del fenomeno, della sua intensità e delle disuguaglianze, basandosi sull'analisi della distribuzione dei redditi tra le famiglie povere e tra queste e le famiglie non povere: nell'**indice Sen** ad esempio si tiene conto dell'*head count-ratio*, dell'*income-gap ratio* e dell'indice di disuguaglianza (indice Gini). L'utilizzo di più indici permette di guardare e di misurare la povertà come fenomeno **multidimensionale**, il problema è che i dati così raccolti non sono sempre comparabili tra loro e non sono in grado quindi di restituircene un'immagine complessa ed esaustiva.

Gli indicatori sociali

L'idea di misurare il livello di benessere e di povertà attraverso indicatori economici quali il reddito e i consumi è figlia della scelta, più politica che economica, di considerare il **Pil** come unico indicatore del benessere di una nazione, considerato tutt'uno con la crescita economica. Lo stesso inventore del sistema della contabilità nazionale, Simon Kuznets, aveva messo in guardia politici ed economisti dal rischio di cadere nell'errore di confondere il benessere dei cittadini con l'attività economica dello Stato²¹. Per capire cosa vuol dire affidarsi al Pil per sapere come stanno i cittadini, può essere utile utilizzare una metafora: "immagina di essere al volante di un'auto [...]: vorresti sapere come sta funzionando, ma quando guardi il cruscotto ti accorgi che c'è una spia sola: **la velocità a cui viaggi**"²². Da tempo diversi economisti hanno messo in discussione l'equazione $\text{Pil} = \text{benessere}$, inesatta e spesso fuorviante, e hanno proposto metodi alternativi: sono nati centinaia di indicatori e diversi indici complessi, ad esempio il *Canadian index of wellbeing* e *State of the USA*, che comprende 300 indicatori riguardanti diversi aspetti: salute, istruzione, ambiente, economia, criminalità...

Pur non avendo ancora scalfito il primato del Pil, il movimento degli indicatori sta cambiando il modo di guardare al benessere e alla povertà: infatti negli ultimi anni, con l'affermarsi di una concezione di **benessere** inteso non come ricchezza, ma come piena realizzazione di sé, nella misurazione della povertà sono state considerate anche la libertà soggettiva, l'autonomia e l'ottenimento di elementi considerati di valore sociale o simbolico (integrazione, rispetto, partecipazione...). Questo approccio incorre tuttavia in alcuni problemi:

- le dimensioni del benessere possono essere considerate universali (*well-being* assoluto) oppure in un ottica pluralista (*well-being* plurale) che tenga conto delle differenze culturali, storiche e sociali;
- gli elementi di valore possono essere definiti a priori, sulla base della consenso intersoggettivo (*well-being* oggettivo) - ma in questo modo si rischia di negare

²¹ J. Gertner, "La ricchezza delle nazioni" in *Internazionale*, Giugno 2010.

²² Idem, p. 41.

l'autonomia individuale nel determinare il significato di qualità della vita - oppure lasciati alla percezione individuale (*well-being* soggettivo e inclusivo), tuttavia per disinformazione, pressione sociale o altro le scelte individuali possono andare contro alla piena realizzazione di sé...

Secondo Delbono, “è possibile accettare una nozione *esclusiva* di well-being, ovvero ritenere che il singolo individuo, in autonomia e sulla base dei propri desideri, riconosca alcune componenti di quanto per lui significhi qualità della vita. Esse, tuttavia, non esauriscono gli elementi di valore”²³.

Nella definizione del benessere individuale gli economisti hanno quindi fatto riferimento a concetti filosofici quali natura umana, giustizia ed equità e di conseguenza nella misurazione della povertà accanto a indicatori economici sono state utilizzate variabili di natura più sociologica, politica e culturale attraverso l'uso di **indici complessi**. Questi ultimi non si limitano all'indicatore del reddito, ma prendono in considerazione altri dati relativi alla qualità della vita, all'istruzione, alla salute; si tratta di informazioni più difficili però da reperire, perché non compaiono nelle fonti statistiche ufficiali. Ne sono un esempio l'**indice di povertà umana** (esempio n. 1) e l'**indice di sviluppo umano** (cfr. paragrafo 3.2.2).

Esempio n. 1. Un indice complesso: l'indice di povertà umana.

L'Indice di Povertà Umana (HPI) costruito nel 1997 dall'UNDP (United Nation Development Programme) a partire dalle teorie di Sen è un metodo multidimensionale per studiare le povertà e analizzare i percorsi che portano alla povertà temporanea, a quella permanente e all'esclusione sociale (Frey L., Livraghi R., 1999). Nell'indice vengono considerate tre dimensioni del benessere: l'aspettativa di vita, l'accesso all'istruzione, la qualità della vita. Tenendo conto del fatto che le privazioni sono spesso soggettive e relative alle condizioni economiche e sociali di una data comunità e che esistono delle differenze strutturali tra paesi poveri e ricchi, l'indice di povertà viene calcolato in maniera diversa nei paesi industrializzati e in quelli in via di sviluppo.

L'HPI dei paesi ricchi prende in esame:

- la percentuale di persone che hanno la probabilità di morire prima dei 60 anni;
- la percentuale di persone che non hanno un'alfabetizzazione adeguata a quella normalmente richiesta nei paesi industrializzati;
- la percentuale di persone con reddito inferiore al 50% della mediana dei redditi;
- la percentuale dei disoccupati di lunga durata (dodici mesi e più).

Nei paesi poveri l'indice di povertà umana è calcolato tenendo conto:

- la percentuale di persone che hanno una speranza di vita inferiore ai 40 anni;

²³ F. Delbono, G. Lanzi, op. cit., p. 66.

- la percentuale di persone adulte analfabete;
- la mancanza di beni e di servizi pubblici che si riflettono sulla percentuale di persone che non hanno accesso ai servizi sanitari e all'acqua potabile e sulla percentuale dei bambini, di età inferiore ai 5 anni, sottopeso.

Le differenze sono da attribuire a tre ragioni distinte:

1. nei paesi in via di sviluppo si è sottolineato il ruolo dell'amministrazione pubblica nella formazione delle risorse economiche e il ruolo delle attività private e della famiglia;
2. la mancanza di reddito è una misura più appropriata per i paesi industrializzati, perché indica una deprivazione di mezzi materiali necessari alle persone;
3. la qualità e la disponibilità dei dati hanno influenzato la scelta dei diversi indicatori.

La povertà umana non è sempre correlata con lo sviluppo umano e con il livello del reddito pro capite: gli USA ad esempio hanno il più alto livello di reddito e contemporaneamente il più alto livello di povertà umana, e anche paesi come il Canada e la Norvegia, che sono in testa alla classifica dello sviluppo umano, hanno problemi di povertà umana.

3.2.2 Oltre la povertà oggettiva: povertà soggettiva, approccio delle capacità e sviluppo umano

Si può studiare la povertà oggettiva secondo un approccio *cross-sectional*, cioè in un dato anno, mese, giorno, oppure adottare un approccio **longitudinale**, seguendo un gruppo di soggetti nel tempo: si è infatti notato che la povertà non è una condizione statica, si può essere poveri solo per un determinato periodo, come anche ricadere sotto la soglia della povertà più volte nel corso della vita. “Le **povertà provvisorie**, quelle che durano poco, non riguardano persone e famiglie che hanno subito una rottura sostanzialmente definitiva dei legami sociali, ma persone e famiglie coinvolte in processi di **precarizzazione** della loro vita. E tali processi coinvolgono l'ambito del lavoro - lavoratori con un reddito basso o con un lavoro precario - e, insieme, i legami sociali e le reti di supporto naturali e la protezione che può assicurare lo Stato. Un **approccio dinamico** allo studio della povertà ci conduce a spostare l'attenzione dai processi di esclusione alle forme attraverso le quali - più o meno debolmente, più o meno precariamente, più o meno attivamente - le persone partecipano alla vita sociale”²⁴.

È possibile inoltre **comparare** i dati raccolti in diversi contesti. Ma tutto questo ancora non basta per dire di avere analizzato il fenomeno povertà in tutte le sue forme.

Dal 2002 l'Istat affianca alla rilevazione della povertà oggettiva quella **soggettiva**: comparando i dati relativi al 2004, Delbono e Lanzi mettono in evidenza come a livello nazionale emerga una percezione della povertà inferiore al dato oggettivo (8,7% - 11%) mentre, se si analizzano le differenze territoriali, si nota che nel Nord la povertà soggettiva è superiore a quella oggettiva

²⁴ R. Siza, *Povertà provvisorie*, Milano, Franco Angeli, 2009, p. 12.

(7,7% - 5%): vi sarebbero quindi delle persone consapevolmente povere, alcune apparentemente povere (oggettivamente ma non soggettivamente), altre solo soggettivamente povere e altre ancora consapevolmente non povere²⁵. Gli approcci soggettivi danno risalto e importanza al valore attribuito dai poveri alla propria condizione di vita e si basano sull'autovalutazione dei soggetti, pur con tutti i problemi che questa comporta: la "soggettivazione" rischia infatti di colpevolizzare il soggetto e di ridurre il problema della povertà a un disagio personale e psicologico, perdendo di vista gli aspetti strutturali (economici e politici) del problema. Laddove sono stati condotti processi di valutazione partecipata della povertà, invitando i poveri stessi a definire le manifestazioni del fenomeno nel loro contesto, si è arrivati a una definizione di povertà "oggettivamente riconosciuta ma localmente soggettiva"²⁶.

Secondo Rebuffini una lettura prevalentemente oggettiva ed "economicista del fenomeno, ovvero la povertà come mancanza di beni e quindi affrontabile con interventi di natura redistributiva, risulta inadeguata, anche perché porta a concentrarsi sulle "cose" che non ci sono (la mancanza di casa, di lavoro, di un reddito adeguato, della salute) mentre occorre anche prestare attenzione al "modo di funzionare" degli individui e non solo ai beni di cui dispongono o sono privi"²⁷. Occorrerebbe quindi indagare quelle che Sen definisce *capabilities*: le capacità-possibilità di ogni soggetto di accedere e utilizzare le risorse per mantenere-migliorare la propria qualità di vita. L'**approccio delle capacità** si basa su²⁸:

- una concezione di libertà non solo come non-coercizione (libertà negativa), ma anche come autodeterminazione e autorealizzazione (libertà positiva) e quindi come il potere effettivo che ogni individuo ha sulle proprie scelte e azioni e sulle motivazioni e valori che le guidano;
- una prospettiva eticamente individualistica che prende come unità di riferimento il singolo, pur riconoscendo il peso dei condizionamenti ambientali, culturali e sociali nelle scelte individuali e il ruolo delle opportunità sociali nell'espandere le libertà individuali;
- la considerazione delle differenze in termini di cultura, genere, età e soprattutto di abilità e possibilità dei singoli di trasformare le risorse in benessere;
- una teoria universalista e globale della giustizia, che va al di là del consenso politico o culturale delle istituzioni locali;
- una teoria essenzialista che rifiuta l'utilitarismo e riconosce a ogni essere umano il diritto-capacità di vivere uno stato di vita pieno.

²⁵ Idem.

²⁶ Idem, p. 38.

²⁷ E. Rebuffini, *Scoprirsi senza. Torino: sguardi sulla povertà in una provincia del benessere*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2002, p. 108.

²⁸ F. Delbono, G. Lanzi, op. cit.

Secondo la prospettiva di Sen la qualità della vita dipende da alcuni funzionamenti rilevanti, il cui grado di raggiungimento, rispetto all'insieme dei funzionamenti potenzialmente attivabili, determina il benessere individuale. “Un individuo può essere ritenuto povero o svantaggiato non unicamente laddove non riesca a conseguire elevati livelli di well-being, ma anche nel caso in cui non possa orientare le proprie scelte verso combinazioni di funzionamenti diverse da quelle effettivamente conseguite”²⁹.

Rimane aperto il problema della determinazione dei funzionamenti rilevanti: dipendono dal soggetto o è possibile stilare una lista universalmente o localmente accettata? Sen sceglie un approccio pluralistico e multiculturale per cui la scelta dei funzionamenti dipende dal contesto, mentre secondo Martha Nussbaum i funzionamenti non sono da intendersi come libertà, ma come potenzialità del soggetto, come capacità generali che permettono la piena realizzazione umana, al di là delle differenze etniche, storiche e culturali - questi fattori possono però essere presi in considerazione per integrare la lista universale³⁰. La questione della selezione delle capacità-funzionamenti è stata affrontata nella pratica in diversi modi: il consenso politico su alcuni valori umani fondamentali, l'incrocio di liste presenti in letteratura e liste ottenute con *brainstorming* o *role -playing* e la presentazione ai *police makers* della lista così ottenuta, la selezione partecipata dal basso. Sono varie le critiche mosse all'approccio delle capacità: il considerare i funzionamenti come stati e non come processi in divenire che si modificano nel corso del tempo, l'essere eccessivamente paternalista ed essenzialista, l'individualismo etico, il rapporto tra capacità e felicità... non è questa la sede per affrontare tali critiche e le repliche, ritengo invece più interessante analizzare le ripercussioni che l'approccio ha avuto nella definizione e misurazione della povertà. Da questo punto di vista la povertà viene intesa come **non-funzionamento** (povertà nella realizzazione) e come **incapacità** (povertà nelle opportunità di benessere) e questo significa prendere in considerazione, accanto alla mancanza di risorse economiche, anche le disabilità, le disuguaglianze di genere, le vulnerabilità psicologiche, le violenze subite, l'ambiente, la mancanza di voce politica, l'accesso al sistema sanitario, l'educazione, i diritti negati... è quello che ha cercato di fare l'Undp con l'indice di povertà umana (cfr. esempio n. 1) e l'**indice di sviluppo umano** che:

- mette la persona al centro, considerandola fine e non mezzo dello sviluppo;
- tiene conto sia della capacità individuali sia del contesto ambientale e istituzionale;
- tiene insieme la sfera economica, sociale, culturale e politica;

²⁹ Idem, p. 109.

³⁰ Questa lista di capacità generali, più volte rivisitata e sempre aperta al cambiamento, comprende: vita, salute fisica, integrità fisica, sensi, immaginazione e pensiero, emozioni, ragion pratica, affiliazione, altre specie e natura, gioco, controllo sul proprio ambiente e sulla propria vita.

- misura le possibilità di vivere una vita sana e sicura, di avere accesso all'istruzione e di godere di uno standard di vita adeguato. Sono inoltre state proposte modifiche e integrazioni che tengano conto di altri indicatori (l'approccio per indicatori di Stewart e Samman, 2006) e delle differenze tra i paesi con diversi livelli di sviluppo umano (l'indice evoluto di sviluppo umano di Anand e Sen, 1994).

Anche Pieretti (1988) sottolinea l'esigenza di un salto di qualità che vada oltre gli indicatori socio-economici, ma senza cadere nella psicologizzazione: si tratta di riscoprire la centralità del soggetto e di considerare **le capacità** di cui parla Sen anche **come un attributo della comunità** (pensiamo ai beni comuni, le risorse ambientali, il *welfare*, la politica, la cultura) e di conseguenza **studiare la povertà guardando anche ai non poveri**. Secondo Spanò ad ogni modello di ricchezza corrisponde “una povertà uguale e contraria. [...] a dover evitare la povertà o a doverne uscire non è un soggetto astratto, ma una persona in carne ed ossa, le cui strategie vengono messe in atto in un contesto fortemente vincolato vuoi dal punto di vista materiale che culturale”³¹.

Ritengo che la strada proposta da Pieretti e da Spanò, spostando lo sguardo dal povero alla società che produce la povertà, anche se non risolve il dilemma povertà oggettiva-soggettiva, permetta di abbracciare la complessità del fenomeno, di trovare nuove risorse, non solo materiali per rispondere ai bisogni dei poveri e di dare utili indicazioni per impostare politiche integrate di lotta alla povertà e promozione del bene comune che vadano al di là degli interventi d'emergenza.

3.3 Povertà settoriale o globale? Ovvero vecchie o nuove povertà?

C'è chi vede nella povertà la carenza di uno specifico tipo di risorse (**povertà settoriale**) - in particolare economiche - e chi una condizione di vita complessiva (**povertà globale**) caratterizzata da grave disagio e dalla sovrapposizione di carenze in ambiti diversi: il reddito, il lavoro, la casa, l'identità, le relazioni, i diritti...

Un esempio di povertà globale è il concetto di **nuove povertà**. Nei paesi sviluppati, come abbiamo visto nell'exkursus storico del primo capitolo, da un lato lo sviluppo economico e l'estensione del *welfare state* hanno permesso la riduzione della povertà assoluta, perché i bisogni essenziali sono stati soddisfatti, ma dall'altro si sono diffuse povertà specifiche relative a

³¹ A. Spanò, op. cit., p. 78.

singoli bisogni e povertà a volte nascoste; inoltre il benessere ha portato nuovi tipi di bisogni, non legati a misure monetarie, e “nuove povertà”. Con questo termine, usato per la prima volta in un documento ufficiale a metà degli anni '80, nell'ambito della ricerca della Commissione sulla Povertà istituita dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri, si indicano forme di povertà **scarsamente visibili, sfuggenti e pluridimensionali**, cioè non riconducibili solo a carenze materiali. Secondo Bergamaschi non si può considerare la povertà come una situazione di disagio che non comprenda anche una deprivazione economica, questo non toglie che accanto a forme di povertà tradizionali, tuttora persistenti, vi siano forme inedite di deprivazione: fenomeno che potremmo chiamare “**destabilizzazione degli stabili**”, di cui i lavoratori poveri sono la figura paradigmatica.

Quello di “nuove povertà” è un concetto “quanto mai ambiguo, che racchiude accezioni quanto mai diverse, ove l'aggettivo “nuovo” talvolta sottolinea che si tratta di fenomeni nati dallo sviluppo e dalla crescita, talvolta infine è riferito alle nuove categorie di soggetti colpiti dalla povertà”³². Secondo alcuni autori parlare di “nuove povertà” può risultare inutile o addirittura fuorviante, perché questa categoria può essere estesa fino a comprendere ogni tipo di disagio producendo così uno svuotamento semantico del concetto di povertà. Il gruppo di studiosi che ha costituito il Laboratorio sulle Nuove Povertà all'interno dell'Istituto Gramsci³³ di Bologna ritiene invece giustificato l'uso del termine “nuovo”, anche se associato ad un fenomeno vecchio, per almeno due motivi:

1. i mutamenti avvenuti nel modello di interazione sociale: il prevalere dell'individualismo e della ricerca del successo personale sui legami sociali e familiari;
2. l'allargamento del rischio di povertà a gruppi un tempo considerati protetti o addirittura privilegiati: lavoratori che si sono trovati disoccupati a causa della crisi, persone che in seguito a separazione o divorzio hanno perso la casa, persone sole con figli, anziani con basso reddito, lavoratori precari italiani e stranieri...

Penso sia inoltre opportuno sottolineare che il concetto di “nuove povertà” ha il pregio di esprimere il carattere dinamico della povertà e di mettere in primo piano la **vulnerabilità** a cui tutti oggi siamo esposti: la mancanza delle reti relazionali e sociali, la crisi del lavoro, dello stato sociale, della famiglia, della scuola e della politica ci rendono più fragili e consapevoli che **l'impovertimento è uno dei possibili percorsi di vita**, da cui nessuno è protetto a priori.

³² Idem, p. 22.

³³ Dal sito: <http://www.iger.org/category/gruppi/poverta/> (consultato il 25 Marzo 2010).

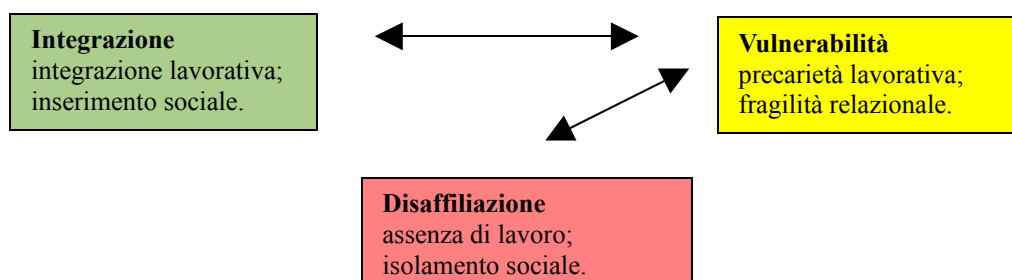
3.4 Povertà, impoverimento, vulnerabilità o esclusione? Ovvero quali sono le cause della povertà?

La povertà come abbiamo visto è passibile di un'analisi sia statica sia dinamica, è infatti una condizione a cui si può arrivare e che si può modificare a seconda delle circostanze³⁴. Nel tempo si è passati da un concetto di causalità deterministico per cui esisteva un evento cruciale negativo, causa necessaria e sufficiente della caduta in povertà, al concetto di catena di eventi critici negativi, che fanno progressivamente precipitare i soggetti a rischio in condizioni di povertà. È quindi avvenuto un passaggio concettuale: dalla povertà all'**impoverimento**.

Il sociologo Robert **Castel** individua tre aree principali del percorso di impoverimento:

1. l'**integrazione**: è questione di disaffiliazione o affiliazione rispetto all'ambito lavorativo e sociale;
2. la **vulnerabilità**: rappresenta una zona di possibile transizione verso l'esclusione sociale in cui si trovano le persone in situazione di precarietà e fragilità, sia in ambito lavorativo sia sociale;
3. la **desaffiliazione**: è uno stato caratterizzato dall'assenza di lavoro e dall'isolamento sociale e dal venir meno della fiducia nella società e anche in se stessi, consiste nel "disconoscimento di paternità rispetto al sistema sociale nel quale si vive"³⁵. Secondo Bergamaschi i soggetti che si trovano nella fase della disaffiliazione sono in un "non luogo, né al centro né ai margini, uno spazio privo di simbologie forti che non favorisce processi identitari nei soggetti che lo abitano"³⁶.

Diagramma n. 3.1: Integrazione – Vulnerabilità – Disaffiliazione



Castel non fa riferimento direttamente alla deprivazione economica, che rimane però un prerequisito della povertà, ma si focalizza sulle fragilità dell'ambito lavorativo e di quello relazionale, come possibili agenti di rottura del legame sociale e dell'identità. Le frecce

³⁴ Per questo sarebbe importante promuovere studi longitudinali per fondare nuove politiche di intervento.

³⁵ G. Pieretti, Errata Corrige di *Povertà e disturbi mentali*, Caritas Diocesana di Bologna, Bologna, 2003, p. 7.

³⁶ M. Bergamaschi, "Rottura dei legami sociali nei sistemi urbani complessi: un'ipotesi di lettura", in P. Guidicini, M. Pellegrino, V. Verzieri (a cura di), *Nè tetto né legge*, Torino, Gruppo Abele, 1991, p. 129.

esprimono una dinamica processuale: ogni persona può passare da un'area all'altra seguendo percorsi di discesa o di risalita³⁷. In realtà mentre è sempre più facile scivolare in un percorso di impoverimento, una volta arrivati ad una condizione di disaffiliazione, subentrano spesso atteggiamenti di passività e rinuncia che rendono molto difficile la risalita.

Secondo Castel la **vulnerabilità** è un prodotto della perdita di protezione sociale garantita dal lavoro dipendente a tempo indeterminato che a partire dagli anni '90 è venuto meno, con la conseguente erosione di quella "proprietà sociale", cioè quell'insieme di diritti, di risorse e protezioni ad esso collegati, come ad esempio il diritto alla pensione, che avevano garantito sicurezza e indipendenza ai lavoratori degli anni '60-'70³⁸. Zigmuto Bauman fornisce un'altra chiave di lettura: la vulnerabilità sarebbe la conseguenza dello sgretolamento del *welfare state* sotto le spinte della globalizzazione e del venir meno nella società dei consumi del "pubblico consenso alla responsabilità collettiva nei confronti dei più deboli"³⁹. Nicola Negri infine lega la crescita della vulnerabilità sociale alla crisi delle istituzioni che avevano garantito sicurezza e stabilità nella società fordista⁴⁰:

- il **mercato del lavoro**: da un lato non è più in grado di garantire la piena occupazione e di difendere dal rischio della disoccupazione, dall'altro la flessibilità e l'aumento dei lavori a basso reddito accrescono la precarietà di molti lavoratori;
- la **famiglia**: la famiglia tradizionale e in particolare il modello monoreddito non è più sostenibile, ma sono ancora molte le difficoltà, culturali e istituzionali, a conciliare l'esigenza di un secondo reddito e i bisogni di cura, non solo per i bambini, ma anche per gli anziani presenti in famiglia;
- il **welfare state**: sta attraversando una crisi che lo impoverisce in termini di risorse e di servizi.

Chiara Francesconi (2003), nel tentativo di stabilire come avvenga il transito da una zona all'altra, focalizza la sua attenzione proprio sull'area della **vulnerabilità**, in quanto è il punto centrale, sia nella comprensione del fenomeno povertà sia da punto di vista operativo, e può essere utile a livello preventivo, per individuare le cause di rischio e organizzare risposte efficaci in termini di intervento e di supporto. Secondo Bergamaschi il modello della vulnerabilità costituisce un importante passo in avanti negli studi sulla deprivazione, perché supera il modello

³⁷ C. Francesconi, op. cit.

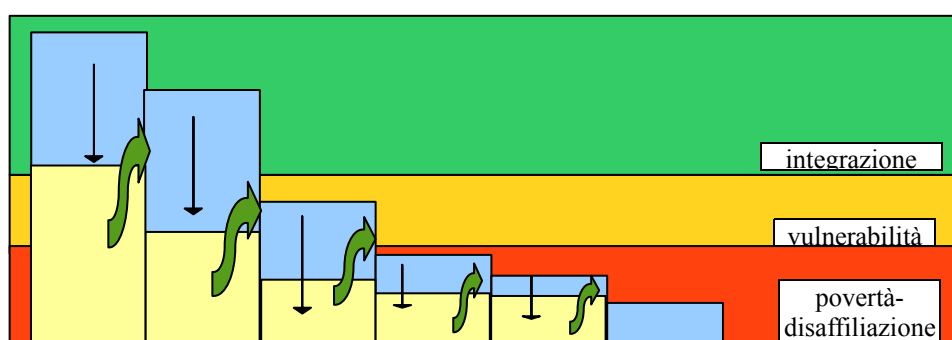
³⁸ R. Castel, "Il ritorno dell'individuo per difetto. Come progettare la vita senza la proprietà sociale?", in *Animazione Sociale*, n. 5, Maggio 2006.

³⁹ Osservatorio Politiche di Welfare e Comunicazione del Comune di Venezia, "Ricareare localmente forme di protezione sociale", in *Animazione Sociale*, n. 10, Ottobre 2009.

⁴⁰ Idem.

duale inclusi/esclusi e dà visibilità alla zona grigia, a quella fascia di persone che oscillano tra l'inclusione e l'esclusione e a quelle per cui la precarietà è divenuta il regime normale di vita. Il Prof. Micheli definisce invece la vulnerabilità come il grado di esposizione a un rischio di secondo livello di chi si trova in una criticità di primo livello: la povertà viene così ad essere rappresentata come un percorso dinamico di discese e risalite dovute all'accumulo e al susseguirsi di eventi critici, che non permettono di ritornare al livello di partenza, è quindi una discesa discontinua, ma progressiva fino ad arrivare ad una zona di non ritorno.

Grafico 3.1: Cadute e risalite



Pieretti (1993, 1998) focalizza invece la sua attenzione sul concetto di abbandono e **decomposizione del sé**. La caduta nella povertà estrema comporta un processo di progressiva perdita di relazione con se stessi e con gli altri: dalla perdita del lavoro e della casa, a quella di identità anagrafica, a quella di cittadinanza e quindi di diritti, di ruolo sociale, di contatti con la famiglia, gli amici... Secondo il Prof. Numa Murard, ordinario di Sociologia presso l'Università di Parigi 7, il concetto di *desaffiliation* non è valido per tutti i poveri: vi sono infatti persone che pur vivendo per strada o nei servizi per senza dimora non hanno del tutto perso i legami con i familiari, altri sono addirittura attaccati in maniera patologica ad alcune relazioni e alcuni infine hanno un legame di dipendenza con le sostanze⁴¹.

Al di là del focus scelto, risulta centrale in questi studi sulla povertà il ruolo e il punto di vista del soggetto: le **biografie** e le **storie di vita** hanno quindi assunto sempre maggiore importanza nella comprensione del fenomeno. Paugam, come riportato da Iorio, ricorda però che nella definizione che i soggetti fanno della propria situazione intervengono anche meccanismi di **etichettamento** sociale: nell'interpretazione della povertà non possiamo quindi prescindere dalla comprensione degli "orientamenti sociali", per questo Paugam sceglie una definizione di povertà articolata secondo tre dimensioni: le forme di intervento istituzionalmente previste per i poveri, le forme di etichettamento dei poveri elaborate dai non poveri e i modi di vita e di adattamento dei poveri

⁴¹ A. Foglieni (a cura di), "Una lettura antropologica del disagio adulto grave", in *Tra*, 2/2000.

alla condizione di deprivazione⁴². Si individuano così tre tipi di povertà:

1. **povertà integrata**: non stigmatizzata;
2. **povertà marginale**: poveri come inadeguati;
3. **povertà invalidante**: **esclusione sociale** e dipendenza dall'assistenza.

Il termine **esclusione** è abbastanza recente, risale infatti agli anni '60: in questo periodo di prosperità per gran parte della popolazione europea - e italiana in modo particolare - ci si è accorti con stupore che una parte della popolazione, anche se minoritaria, era rimasta ai margini della ripresa economica e dei suoi benefici. Un decennio dopo, queste sacche di povertà non solo non erano sparite, anzi erano in aumento: se qualcuno ha puntato il dito contro gli esclusi (poveri, asociali, giovani delinquenti...), colpevolizzandoli per la loro incapacità di adattarsi alla società, qualcun altro ha iniziato a pensare che fossero gli stessi meccanismi che producevano la prosperità a causare l'esclusione:

- l'urbanizzazione rapida e disorganizzata che generava segregazioni sociali ed etniche e creava una sempre maggior distanza spaziale tra le generazioni,
- l'inadeguatezza del sistema scolastico,
- la mobilità imposta dal lavoro e la conseguente perdita delle radici e dei legami,
- l'ineguaglianza nei redditi, nelle cure, nell'istruzione...

Tra la fine degli anni '70 e l'inizio degli anni '80 è venuta meno una delle certezze che aveva caratterizzato il decennio precedente: il lavoro garantito, il posto fisso. La **precarietà del lavoro** ha portato all'aumento delle persone a rischio di esclusione e a una nuova lettura del fenomeno povertà come **emarginazione**⁴³.

Nel 1988 il termine esclusione compare per la prima volta in un documento ufficiale della **Commissione Europea**: *“a process whereby certain individuals are pushed to the edge of society and prevented from participating fully by virtue of their poverty, or lack of basic competencies and lifelong learning opportunities as a result of discrimination. This distances them from job, income and education opportunities as well as social and community networks and activities. They have little access to power and decision-making bodies and thus often feeling powerless and unable to take control over the decisions that affect their day to day life”*⁴⁴.

⁴² G. Iorio, *La Povertà. Analisi storico-sociologica dei processi di deprivazione*, Roma, Armando, 2001, p. 197.

⁴³ La legge 328 dell'8 novembre 2000, con cui il Parlamento italiano ha istituito la Commissione d'indagine sull'esclusione sociale (CIES), definisce appunto l'esclusione sociale come povertà unita ad emarginazione sociale.

⁴⁴ Eurostat, *Combating poverty and social exclusion*, op. cit., p. 11; traduzione: “Un processo tramite il quale alcuni individui sono spinti verso il basso e ostacolati nella piena partecipazione sociale a causa della loro povertà, o della mancanza di competenze di base e di opportunità di formazione per tutta la vita come risultato della

Questa definizione segna un importante cambiamento concettuale: parlare di esclusione sociale invece che di povertà significa spostare la propria attenzione dai soggetti poveri ai meccanismi sociali che producono l'impoverimento, il che apre la strada agli studi sui temi del rischio (U. Beck), dell'individualizzazione e della dissoluzione della vita sociale (Z. Bauman e A. Giddens). Il concetto di esclusione, come quello di povertà, è ambiguo e plurale, nonostante i vari tentativi di sistematizzazione⁴⁵. Possiamo individuare diversi **ambiti di esclusione** e diverse cause: ad esempio i problemi di salute e disabilità, il disagio abitativo e la condizione di *homeless*, le discriminazioni di genere, etnia, religione, il *digital divide* portato dalle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione. L'Unione Europea nell'indire il 2010 come "anno europeo della lotta contro la povertà e l'esclusione sociale" ha individuato cinque ambiti di esclusione: il mercato del lavoro, il sistema educativo, il sistema di protezione sociale, l'abitazione e il sistema di accesso alle informazioni. Penso sia utile soffermarmi soprattutto sui primi due, che ritengo di particolare importanza nella lotta all'esclusione:

- il **mercato del lavoro**: maggiore è il periodo di disoccupazione e di infruttuosa ricerca di lavoro, maggiore è il rischio di impoverimento (impossibilità di sostenere le spese per l'a casa, l'alimentazione, i servizi e altri beni materiali) e di esclusione sociale (riduzione dei contatti per l'impossibilità di spendere soldi in attività socio-ricreative e per lo stigma di essere disoccupato);
- l'**educazione**: essere costretti a frequentare scuole di bassa qualità, ripetute bocciature e ripetenze e l'abbandono scolastico prima del conseguimento del diploma sono ostacoli all'acquisizione delle competenze e delle conoscenze per la piena partecipazione alla vita lavorativa e sociale.

Mi è sembrato molto interessante il lavoro di Caritas Svizzera che ha individuato una **tela dell'esclusione** (cfr. grafico 3.2) - adottata poi anche da Caritas Europa - composta da otto dimensioni e quattro aree di inclusione-esclusione e ha realizzato un questionario di 40 domanda attraverso il quale è possibile stabilire il livello di inclusione di una persona o una famiglia.

discriminazione. Questo li allontana dal lavoro, dallo stipendio, dalle opportunità educative come dalle attività sociali e dalle reti comunitarie. Hanno poco potere anche in campo decisionale e spesso si sentono impotenti e impossibilitati di prendere controllo sulle decisioni della loro vita quotidiana".

⁴⁵ L'International Institute for Labour Studies distingue cinque categorie di esclusione: dai beni e dai servizi, dal mercato del lavoro, dalla sicurezza, dai diritti umani, come prodotto dello sviluppo.

Grafico 3.2: La tela dell'esclusione



(Fonte: Poverty Paper “In mezzo a noi” riportato in *Scarp de tennis*, Febbraio 2010, p. 11)

Sorge a questo punto un nuovo dilemma: **la povertà coincide sempre con l'esclusione?**

Spesso, ma non sempre, visto che, come sottolinea anche Rebuffini, si può essere poveri eppure far parte di una rete sociale e di solidarietà, ma si può anche essere esclusi per motivi di genere o etnici o religiosi, anche senza essere poveri... È interessante però notare come la deprivazione o l'esclusione vissuta in una dimensione della vita possa intaccare le altre dimensioni. Qual è allora il confine tra povertà ed esclusione?

Silver⁴⁶ individua tre teorie dell'esclusione e tre filosofie politiche ad esse collegate:

1. la solidarietà (Rousseau, Durkheim, repubblicani francesi): esclusione come rottura del legame sociale, culturale e morale;
2. la specializzazione (liberismo anglosassone): la società è costituita da gruppi di individui differenziati e legati tra loro da contratti, l'esclusione sociale coincide con la discriminazione;
3. il monopolio (Weber, socialdemocratici, Marx): la natura dell'ordine sociale è coercitiva e l'esclusione è operata dagli inclusi per difendere le proprie opportunità.

Per stabilire il confine tra povertà ed esclusione sono stati utilizzati diversi criteri:

1. processo (esclusione) / risultato (povertà);
2. economico (povertà) / multidimensionale (esclusione);
3. la gravità della situazione di disagio (esclusione come perdita di relazioni significative);

⁴⁶ A. Spanò, op. cit; cfr. H. Silver, “Reconceptualizing Social Disadvantage: Three paradigms of social exclusion” in G. Rodgers, C. Gore, J.B. Figueiredo, *Social Exclusion: Rhetoric, Reality, Responses*, Ginevra, ILO Publications, 1995.

4. **la rottura del sé**: secondo questo criterio, proposto da Guidicini e Pieretti, la povertà è la conseguenza della decomposizione del sé, processo caratterizzato da un progressivo isolamento e da micro-fratture, impercettibili ma irreversibili.

Secondo Spanò, scegliere la **crisi della continuità biografica** come lettura del fenomeno povertà:

- dal punto di vista politico semplifica l'individuazione delle priorità, considera i diversi attori, permette la personalizzazione degli interventi e un rinnovamento del lavoro sociale;
- dal punto di vista teorico riconosce la dimensione psichica (concetto di *life situation e coping*);
- dal punto di vista della ricerca porta alla scoperta della dimensione temporale (indagini longitudinali), alla tipologizzazione dinamica dell'universo dei poveri (*event history analysis, network analysis*), alla riconsiderazione degli aspetti intenzionali (analisi micro e macro, *life history e life story*);
- dal punto di vista dell'attualità risponde alle esigenze della nostra società: “più che in un'era di alta modernità, o di modernità riflessiva, viviamo insomma in una *società a riflessività limitata* (Balbo, 1996), ed il paradosso è che la riflessività diviene una risorsa sempre più necessaria proprio quando le fonti sociali che potrebbero sostenere l'azione riflessiva (principi orientatori, parametri di riferimento, schemi d'azione consolidati [...]) sono in via di prosciugamento”⁴⁷. Se la riflessività consente agli individui di conservare il proprio andamento narrativo, la povertà è l'esito di un **deficit di riflessività** e il metodo biografico-narrativo può contribuire allo studio della povertà e dare indicazioni per la lotta alla povertà.

Dalle riflessioni di Spanò emerge, a mio avviso, l'importanza di un approccio educativo all'esclusione e alla povertà, che metta al centro la persona e l'accompagni nella presa di consapevolezza del processo di impoverimento, nell'analisi dei limiti e delle risorse personali e del contesto e nel cammino di riprogettazione esistenziale.

⁴⁷ A. Spanò, op. cit., p. 127.

3.5 Oltre i dilemmi

Al di là delle differenze dei vari approcci, secondo Spanò, c'è un elemento di unitarietà nella ricerca sociologica degli ultimi anni: la **progressiva perdita di centralità della dimensione monetaria** nella definizione della povertà.

Nei primi studi (approccio biologico - assoluto) la povertà era misurabile proprio perché coincideva con la carenza di reddito; con l'utilizzo degli approcci relativi, anche se si sono introdotti concetti quali "risorse" e "stili di vita", non è cambiata l'equazione: reddito = possesso di beni = soddisfazione dei bisogni. Le riflessioni sulla natura sociale del consumo (Hirsh) e sulla *new home economics* (Becker) dimostrano invece che il possesso di beni non sempre coincide con la possibilità di soddisfare i bisogni e anche Sen afferma che le persone differiscono per capacità di usare il reddito e per i bisogni percepiti ed espressi. Con gli approcci legati alle nuove povertà "il reddito e il consumo restano una caratteristica essenziale della povertà, ma tuttavia non tale da consentire di ridurre la definizione della povertà alla sola dimensione economica"⁴⁸. Sen, in "Poor, relatively speaking", analizza quattro prospettive da cui valutare lo standard di vita:

1. utilità: benessere come appagamento dei desideri e felicità (soggettivo);
2. merci: benessere come possesso di beni (ci dice ciò che una persona ha, ma non ciò che può fare);
3. caratteristiche dei beni (non ci dice nulla sulle possibilità d'uso);
4. capacità: secondo l'approccio delle *capabilities* la vita è un insieme di funzionamenti fisici e sociali e le capacità sono combinazioni di funzionamenti, il benessere è la libertà di agire e di scegliere, mentre la povertà è il mancato raggiungimento di livelli minimi accettabili per alcune capacità di base.

Secondo Spanò se adottiamo questo punto di vista:

- il dilemma povertà assoluta/relativa risulta essere un falso problema: i funzionamenti esprimono bisogni assoluti anche se le merci per soddisfarli assumono forma relativa;
- il reddito è inadeguato non rispetto a una linea di povertà, ma a quello necessario per generare i livelli richiesti di capacità per l'individuo in questione⁴⁹;
- ricopriamo la centralità del soggetto.

⁴⁸ Idem, p. 27.

⁴⁹ Cfr. A. Sen, *La disuguaglianza*, Il Mulino, Bologna 1994, p. 157.

Come si può notare, adottare una definizione di povertà **multidimensionale** porta a un cambiamento nella definizione anche del contrario di povertà e quindi della meta a cui tendere per sconfiggere la povertà: non si tratta tanto di garantire a tutti la ricchezza, un reddito tale da sostenere i ritmi di consumo dell'occidentale medio, ma piuttosto cercare di aumentare il **benessere** personale e sociale. Esso si riferisce alla qualità della vita delle singole persone e va oltre il possesso di reddito e lo stare bene, per coinvolgere il raggiungimento della vita desiderata, della felicità, delle condizioni di libertà ritenute necessarie per ogni individuo e quindi diverse da persona a persona. Secondo la teoria economica tradizionale questa differenza dipenderebbe dalla quantità e dal tipo di beni disponibili ed è stata credenza comune per lungo tempo che il benessere derivi dal libero operare del mercato, unico meccanismo capace di soddisfare le domande degli utenti-consumatori: benessere in questa accezione significa possedere dei beni, quei beni necessari alla sopravvivenza e quelli sui cui si fonda lo status sociale di ognuno di noi. Infatti l'identità di un individuo dipende sempre più da ciò che possiede e sembra che per alcune persone l'unico modo di essere sia proprio l'avere.

Da questa confusione di piani, l'essere e l'avere, risulta una concezione di benessere come **ben-avere**; ma l'avere tante cose non implica per forza vivere in una condizione di **ben-essere**. Basti pensare che dal 1900 a oggi la ricchezza è cresciuta di 17 volte, ma questa crescita non ha comportato la diminuzione della povertà, che anzi è aumentata e riguarda oggi più del 50% della popolazione mondiale.

Padre Mosè, missionario comboniano, che è stato invitato dal Professor Genovese a tenere una lezione sulla globalizzazione agli studenti del Corso di Pedagogia Interculturale, ha cercato di spiegare come il possedere beni non significhi di per sé vivere in una condizione di benessere. Di che benessere parliamo? Quando possiamo dire di stare bene? Quando ci sentiamo appagati da tutti i punti di vista, non solo quello materiale ma anche quello affettivo, sociale, intellettuale, spirituale. Una persona che sta bene è serena e guarda al futuro con fiducia. Il ben-avere non garantisce tutto questo: varie indagini dimostrano che la nostra società, che molti definiscono "società del benessere", è pervasa dall'ansia e dal pessimismo e le persone sono preoccupate per la scarsa qualità della vita, l'ambiente sempre più inquinato e il futuro incerto che attende i propri figli. Siamo sempre più in corsa e pur essendo circondati da beni che dovrebbero farci risparmiare tempo e accorciare le distanze, abbiamo sempre meno tempo per noi. Il fatto è che i beni di cui ci circondiamo hanno anch'essi bisogno di tempo: è stato calcolato che un cittadino italiano possiede in media 10.000 oggetti, ogni oggetto deve essere scelto, comprato, messo a posto, utilizzato, spolverato, se si danneggia buttato e infine smaltito. Ogni oggetto richiede tempo: tempo tolto alle relazioni affettive e ai momenti sociali, all'amicizia e al dialogo in

famiglia. Padre Mosè ci ha proposto un'equazione molto semplice: *più oggetti = più tempo da dedicare a questi oggetti = meno tempo da dedicare alle persone = meno relazioni = solitudine = scarso ben-essere.*

Trovo molto interessante che studiare la povertà e guardare ai poveri ci porti a guardare in modo più critico e approfondito anche la nostra condizione di benessere e a smascherare le nostre povertà.

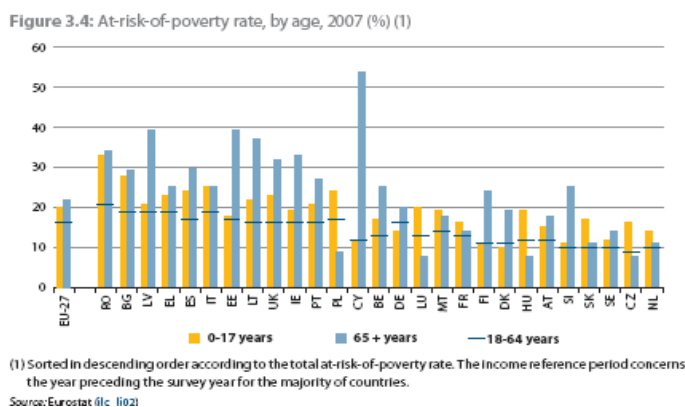
3.6 La fisionomia della povertà che emerge dalle ricerche

Le ricerche sul fenomeno della povertà condotte secondo i vari metodi e approcci analizzati in precedenza ci dicono quindi qualcosa dei poveri, sul genere, l'età, i luoghi, l'etnia della povertà⁵⁰; questo ci permette di iniziare a disegnare alcune fisionomie, alcuni volti della povertà e di individuare i gruppi che sono maggiormente vulnerabili: disoccupati, persone con basso livello di istruzione, donne, bambini, giovani, anziani, stranieri e minoranze etniche. Di seguito prenderò in esame alcuni di questi volti, con un'attenzione particolare alla realtà italiana, ma senza dimenticare il contesto globale.

3.6.1 Povertà e generazioni: la povertà dei bambini, dei giovani, degli anziani

“L'età viene qui vista come una dimensione della deprivazione e della povertà, una variabile che costruisce differenze sociali nell'accesso alle risorse di ricchezza, potere, prestigio e titolarità di diritti”⁵¹. Infatti far parte di una certa fascia d'età piuttosto che un'altra comporta un diverso rischio di povertà, come mostra il grafico sottostante⁵².

Grafico 3.3: indice di rischio di povertà per fasce d'età



⁵⁰ G. Iorio, op. cit.

⁵¹ Idem, p. 154.

⁵² Eurostat, *Combating poverty and social exclusion*, Commissione Europea, 2010, p. 42.

Di seguito affronterò nello specifico quali sono le caratteristiche della povertà di bambini, giovani e anziani.

I bambini

Da definizione sono poveri i bambini che vivono in famiglie al di sotto della linea di povertà, assoluta o relativa. Dalle ricerche sappiamo che negli ultimi 40 anni è aumentato il numero dei bambini poveri, anche nel mondo ricco, soprattutto in Gran Bretagna e negli USA: Denver in Colorado, città che ho visitato nella mia ricerca di dottorato, è attualmente in cima alle classifiche di incidenza della povertà infantile in America. La percentuale di bambini poveri in USA è più alta che in molti altri paesi a sviluppo avanzato a causa dei problemi nel mercato del lavoro, per gli insufficienti benefici della rete di intervento sociale e per fattori demografici, quali le numerose separazioni-divorzi e l'alta percentuale di bambini nati da madri adolescenti e fuori dal matrimonio. Nonostante le riforme del *welfare* e le iniziative di supporto alle famiglie povere (sussidi, TANF, stipendio minimo, pranzi gratis a scuola, MEDICAID, PRWORA...) la guerra alla povertà lanciata dal Presidente Johnson non è ancora conclusa.

Secondo i dati dell'ECHO (European Community Household Panel) tra il 1996 e il 2001 il rischio di povertà infantile è rimasto stabile intorno al 20% nei paesi UE, mentre è aumentato in tre paesi dell'Europa del Sud tra cui l'Italia (25%). In **Italia** nel 1995 il numero di bambini minori di 14 anni che viveva in famiglie povere era del 15%, al Sud del 26% (questo fenomeno è da collegarsi alla crescita della povertà nelle famiglie numerose) e secondo i dati elaborati dal Centro di Ricerca Innocenti dell'Unicef⁵³ nel 2000 l'indice di povertà infantile del Sud Italia era quattro volte quello del Nord. Anche oggi secondo i dati Eurostat la povertà infantile italiana rimane alta, al di sopra della media europea (20%): il 23% dei poveri è costituito da minori e questa fascia di popolazione detiene l'incidenza di **povertà** più alta, superando addirittura gli anziani⁵⁴.

Secondo i dati dell'ultimo EU-SILC (2007) si tratta per lo più di bambini che:

- vivono in famiglie mono-genitoriali o con più di tre figli;
- sono figli di coppie giovani (per la relazione tra l'età dei genitori e gli stipendi);
- sono figli di genitori di origine straniera e in particolare provenienti da paesi non UE;
- sono figli di madri disoccupate o vivono in famiglie in cui un solo componente lavora;
- hanno genitori con basso livello di istruzione;

⁵³ Report Card 7, Centro di Ricerca Innocenti dell'Unicef, *Bambini nei paesi ricchi*, 2007; scaricabile dal sito: <http://www.unicef.it/flex/FixedPages/IT/Pubblicazioni.php/L/IT/Item/56/frmIDCategoria/1/frmIDArgomento/0> (consultato il 25 Maggio 2010).

⁵⁴ Ministero del Lavoro, della salute e delle Politiche Sociali, *Rapporto Nazionale sulle strategie per la protezione sociale e l'inclusione sociale*, Novembre 2008; scaricabile dal sito: http://ec.europa.eu/employment_social/spsi/docs/social_inclusion/2008/nap/rapporto_naz_incl_prot_sal_2008_2010_it.pdf (consultato il 28 Maggio 2010).

- vivono nel Sud Italia.

Anche gli ultimi dati Istat sulla povertà assoluta sottolineano una maggior incidenza per le famiglie con più figli, specie se piccoli, con genitori con basso livello di scolarizzazione e un lavoro manuale.

La povertà influenza molti ambiti della vita dei bambini: salute, sviluppo socio-cognitivo ed emotivo, aspirazioni, immagine di sé, rendimento scolastico, comportamenti a rischio, prospettive di lavoro. Daniela Del Boca del CHILD - Collegio Carlo Alberto Dipartimento di Economia dell'Università di Torino - alla conferenza "Child poverty in the EU", tenutasi a Bruxelles il 17 Novembre 2009, ha sottolineato inoltre la relazione tra la povertà infantile e i fenomeni dell'abbandono scolastico e del lavoro minorile. In Italia, specialmente al Sud, esiste secondo la ricercatrice una povertà culturale che porta alcune famiglie a non investire sull'educazione dei figli e molti ragazzi vedono nell'entrata precoce nel mondo del lavoro lo strumento per rispondere ai bisogni economici della propria famiglia: secondo i dati Istat 2002, l'80% dei bambini lavoratori tra i 7 e i 10 anni appartiene a famiglie a rischio di povertà.

Vivere in povertà nei primi anni di vita, soprattutto se per periodi prolungati, può causare problemi a livello di sviluppo fisico e psichico e, limitando l'accesso ai servizi (educazione, salute...), porre le basi di un'esclusione sociale in età adulta: per questo la lotta alla povertà infantile è uno dei *Millennium Goals* e uno degli obiettivi principali che l'Unione Europea si è data nel 1996 e che ha ribadito nel 2010, "Anno europeo della lotta contro la povertà e l'esclusione sociale", affermando nel *Poverty Paper* che "la prevenzione della povertà nella fasi iniziali della vita è addirittura più importante della stessa lotta alla povertà".

Per combattere la povertà infantile occorre prima analizzare il fenomeno in tutti i suoi aspetti e per far questo non è sufficiente una misura economica della povertà, serve un approccio multidimensionale: esempio interessante che va in questa direzione è la ricerca dell'Unicef del 2007 sulla povertà infantile in Italia, che non ha tenuto conto solo del benessere materiale, ma anche di altri parametri, quali la salute, il benessere nel sistema scolastico, le relazioni interpersonali, i comportamenti e i rischi, la percezione e la valutazione del proprio benessere.

I giovani

A partire dagli anni '80 è aumentato il numero dei giovani poveri, oggi i giovani sono la categoria più vulnerabile e la disoccupazione giovanile in tutti i paesi europei è superiore alla media generale. Secondo il *Youth Global Report* del 2003, basato sui dati raccolti nel 2000, più di duecento milioni di giovani vivono con meno di un euro al giorno e più del doppio con meno di

due euro e il *World Development Index*, diffuso nel 2004 dalla Banca Mondiale a partire dai dati del 2002, parla di centosessanta milioni di giovani sottanutriti o malnutriti, di più di duecento milioni che vivono con meno di un euro e di più di cinquecento che vivono con meno di due⁵⁵. La povertà estrema sembra colpire soprattutto i giovani dell'Asia del Sud e dell'Africa subsahariana e in particolare le più svantaggiate sono le ragazze e le giovani donne, ma anche nelle zone più ricche del pianeta esistono sacche di povertà giovanile.

La **condizione giovanile** in **Italia**, e in generale nei paesi a sviluppo avanzato, si caratterizza per la compresenza di agio e disagio, di ricchezza e povertà e di una sorta di malessere del benessere: ci sono giovani che traggono benefici della crescita economica, dalla diffusione delle nuove tecnologie e dall'ampliamento della possibilità di viaggiare e di comunicare, giovani che godono dei passi in avanti compiuti nel campo della medicina, del diritto e dell'istruzione, ma anche giovani esposti alla flessibilità e alla disoccupazione, giovani che vivono in povertà, che scelgono la strada come rifugio dalle violenze o dalla disgregazione familiare, che sono esclusi dal benessere e dall'istruzione, che non hanno un lavoro o sono sfruttati, che sono vittime della violenza, dell'Aids o dei conflitti armati, giovani cresciuti troppo in fretta e giovani cresciuti in recinti reali e virtuali, giovani soli in un mondo competitivo e violento che li rende tali e in famiglie in cui non c'è dialogo, giovani che cercano rifugio nella droga, che giocano con la morte per sentirsi vivi, giovani che fuggono dalla politica, ma anche giovani che si impegnano nel sociale e nel volontariato... il problema, secondo il sociologo Ilvo Diamanti è proprio quello di riuscire a definire i giovani come generazione, come entità sociale definita da una certa età e dai rapporti con le altre generazioni, per questo parla di “**generazione invisibile**”⁵⁶:

1. perché pochi: quasi tutti figli unici, figli di genitori disillusi, privi di passato e di futuro, bravissimi ad adattarsi al presente adottando la strategia della reversibilità, da adolescenti bruciano le tappe, ma poi rimangono più a lungo in famiglia con la complicità dei genitori;
2. perché prediligono la sfera del privato, la famiglia e le piccole associazioni, (forse anche perché in questa fase di crisi e delusione generalizzata è difficile coltivare passioni e sogni se non in privato) e perché invece dell'opposizione aperta, scelgono di sottrarsi alla vista altrui o di costruire zone franche;
3. ma anche perché gli adulti non li vogliono vedere, perché le questioni che essi segnalano con la loro presenza e con il loro modo di agire suscitano disagio nel resto della società⁵⁷.

Elementi comuni alla maggior parte dei giovani italiani sembrano essere la scontentezza nei

⁵⁵ United Nations - Department of Economic and Social Affairs, *Youth Global Report*, 2005, p. 32.

⁵⁶ I. Diamanti, “Invisibili per forza” in *La generazione invisibile*, Milano, Il Sole 24Ore, 1999, p. 14.

⁵⁷ Idem, pp. 22-23.

confronti della scuola, la minor importanza attribuita al lavoro rispetto alla generazione precedente e la sua strumentalizzazione ai fini del consumo e dell'autorealizzazione. Da una ricerca di Eures⁵⁸ condotta sugli adolescenti e i giovani studenti romani risulta che i ragazzi tra i 15 e i 20 anni ogni mese tra paghette e lavoretti guadagnano 110 euro, quelli tra i 18 e i 20 anni 150 euro (le ragazze un po' meno), mentre consumano tra i 130 e i 250 euro (le ragazze di più): si tratta di uscite sostenute in larga misura dalle famiglie nel tentativo, forse, di conoscere e guidare la gestione dei soldi in un mercato che vede nei giovani i principali consumatori. Molti giovani vivono invece un nuovo disagio: quello di **voler stare dentro la società dei consumi pur non avendo i mezzi** economici per farlo. Secondo i dati Istat infatti:

- il 27% dei giovani italiani ha una capacità di spesa inferiore alla media,
- il 17% dei minori (quasi due milioni) vive sotto la soglia della povertà,
- il tasso di disoccupazione giovanile nel 2009 ha sfiorato il 28% e chi lavora ha uno stipendio del 35% inferiore rispetto ai colleghi più anziani,
- ci sono circa 2 milioni di giovani sotto i 29 anni che abitano ancora con i genitori e **non studiano e non lavorano**,
- quasi la metà dei senza dimora sono sotto i 37 anni, si tratta di giovani spesso con alle spalle esperienze di tossicodipendenza e povertà di relazioni, molti sono immigrati, in aumento sono anche i casi di indebitamento sia per dipendenza da gioco sia per acquisti rateali affrontati con superficialità.

I giovani sono i più esposti alla **precarietà lavorativa** dei contratti a progetto e dei lavori atipici: finché i giovani sono in famiglia vivono una situazione di benessere e consumo, hanno molto di più che nel passato, ma tutto si esaurisce nel breve periodo, perché il futuro che li attende è incerto, problematico e fa paura, sia per quanto riguarda il lavoro, sia per la casa, sia per le relazioni. È caduta la speranza di poter preparare ai propri figli un futuro migliore: il 53% degli italiani rimane tutta la vita nel ceto sociale di nascita, il 15,3% scende di una classe rispetto a quella dei genitori.

“Essere certi di non avere assolutamente nulla da dire e niente da fare fa paura poiché rappresenta l'identificazione con la morte, è anzi essere morti prima del tempo. Tutto è morto se durante l'adolescenza muore il futuro”⁵⁹. Questa **perdita di futuro** genera la consapevolezza di vivere un ruolo sociale senza valore e quindi le conseguenze sono la perdita dell'autostima e della dimensione progettuale e il vuoto sociale. La povertà di futuro, la precarietà lavorativa,

⁵⁸ G. Godio, “Le povertà giovanili” in *Dimensioni Nuove*, Elledici, Torino, Febbraio, 2006.

⁵⁹ G. Pietropoli Charmet, *Un nuovo padre. Il rapporto padre-figlio nell'adolescenza*, Mondadori, Milano, 1995, p. 106.

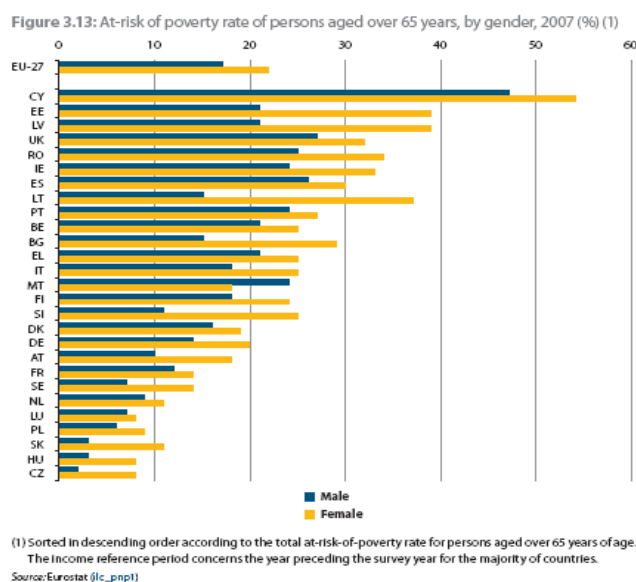
l'alto costo degli affitti sono tutti elementi che incidono sul fenomeno dell'allungamento del periodo adolescenziale e il ritardo dell'uscita dalla famiglia, del matrimonio e della nascita del primo figlio.

Gli anziani

I paesi industrializzati, e l'Italia in particolare, sono paesi "anziani": l'allungamento della vita media e la riduzione della fecondità hanno fatto aumentare il peso percentuale delle persone con più di 64 anni. L'aumento dell'aspettativa di vita è senz'altro un indice di sviluppo, ma cosa sappiamo della qualità di vita degli anni dell'anzianità? Malattia, perdita dell'autosufficienza, solitudine e povertà possono rendere gli anni "regalati" dal progresso un beneficio molto pesante da portare.

Gli anziani sono una delle categorie più esposte al **rischio abitativo** e anche se da un lato l'immagine dell'anziano *clochard* che chiede l'elemosina ai bordi delle strada non è più rappresentativa del fenomeno dell'*homelessness* e se sono altre oggi le età più a rischio di povertà, dall'altro lato la povertà continua a colpire anche gli anziani, magari in forme più nascoste, nella solitudine della propria casa. In Italia sono 1.601.000 le persone con più di 64 anni che vivono in condizione di povertà⁶⁰ e sono soprattutto donne; il **rischio di povertà** tra gli over 65 varia infatti rispetto al genere, come mostra il grafico sottostante⁶¹:

Grafico 3.3: Il rischio di povertà degli anziani secondo il genere



I fattori di rischio che correlano anzianità e povertà sono diversi, le ricerche indicano:

- il reddito basso,

⁶⁰ Ministero del Lavoro, della salute e delle Politiche Sociali, op. cit.

⁶¹ Eurostat, *Combating poverty and social exclusion*, op. cit., p. 56

- le condizioni di salute,
- la disabilità,
- la solitudine (anche per l'aumento delle famiglie unipersonali), che rappresenta “per l'anziano un concreto fattore di rischio che può condurre ad uno stato di decadimento e di grave disadattamento”⁶². Guidicini e Pieretti nella loro ricerca su “I grandi anziani” di Bologna hanno scoperto come redditi molto bassi e situazioni di povertà materiale possano essere mitigati dalla presenza di una fitta rete sociale intorno all'anziano, che di conseguenza non si sente povero⁶³.

Sergio Tramma già alla fine degli anni '80 individuava il rischio di una povertà peculiare dell'età anziana: la **povertà rispetto al ruolo**, dovuta alla perdita di ruolo all'interno del mondo del lavoro, della società e della famiglia, una povertà quindi di status e di riconoscimento sociale⁶⁴.

La famiglia

La povertà di bambini, giovani e anziani può essere studiata e affrontata non guardando solo alla condizione del singolo, ma allargando lo sguardo alla povertà della famiglia di appartenenza. Il X Rapporto sulla povertà in Italia⁶⁵, frutto del lavoro congiunto di Fondazione Zancan e Caritas Nazionale, ha messo a fuoco proprio il rapporto tra famiglie e povertà, perché la famiglia appare come la **principale vittima dell'impoverimento**.

Dai dati raccolti risulta che i nuclei familiari che possono essere considerate agiate, al riparo dagli effetti della **crisi**, sono il 45% del totale, le altre e quindi la maggior parte, ne hanno risentito in misura più o meno pesante: disoccupazione o cassaintegrazione impediscono ad alcune di arrivare a fine mese o di pagare il mutuo o i debiti contratti in precedenza, ad altre di risparmiare per garantire un po' di sicurezza al proprio futuro e a quello dei figli.

Il problema della povertà della famiglia è strettamente collegato anche al tema del **lavoro della donna**: quando anche la donna lavora il rischio di povertà si riduce del 30%, ma nel nostro paese solo il 47% delle donne lavora, 7 donne su 100 vengono licenziate dopo la nascita del primo figlio - ufficialmente per scarso rendimento e assenze - e 13 su 100 si dimettono per “inconciliabilità tra lavoro e famiglia”, che tradotto significa mancanza di servizi per la prima infanzia.

⁶² G. Iorio, op. cit., p. 162.

⁶³ P. Guidicini, G. Pieretti, *I grandi anziani*, Milano, Franco Angeli, 2008.

⁶⁴ S. Tramma, “La vecchiaia: le azioni educative integrate” in D. Demetrio *L'educazione degli adulti contro la povertà*, Milano, Franco Angeli, 1987.

⁶⁵ I seguenti dati sono stati presentati al Convegno della Caritas Regionale “Quanto manca all'aurora?”, tenutosi a Bologna, il 23 Ottobre 2010.

Come già sottolineato, la **precarietà lavorativa** si ripercuote anche sulla famiglia in costruzione, inducendo i giovani a ritardare l'uscita dalla famiglia di origine - anche per gli eccessivi costi degli affitti e la difficoltà di accedere al credito per i lavoratori precari e atipici - e l'età del matrimonio (32 per l'uomo e 29 per la donna) e della nascita del primo figlio (32 anni). Le difficoltà economiche sono inoltre una delle principali cause della scelta di abortire; senza voler dare un giudizio etico su questo fenomeno, rimane comunque un fatto preoccupante che avere dei figli in Italia significhi essere più poveri... lo dimostrano i dati statistici: il tasso di povertà relativa, che è in media dell'11%, sale al 16,7% per le famiglie con 3 figli e al 25,9% nelle famiglie con 5 figli. Il nostro è un paese anziano che sembra però non voler investire realmente sul futuro: ad esempio la spesa italiana a favore della famiglia è l'1% del Pil, la metà della media Europea, il nostro sistema di *welfare* è molto più generoso con l'età anziana che con i bambini e i giovani e l'effetto sulla riduzione della povertà delle famiglie in seguito agli interventi del *welfare* è del 1,7%, contro l'80,4% della Danimarca, il 72,7% della Francia, il 46,9% della Germania e il 45,6% del Regno Unito... Anche gli interventi emergenziali del pacchetto anti-crisi, come la *social card*, a fronte della spesa ingente, non hanno dato i risultati sperati: solo 91.000 famiglie su un milione sono uscite dalla condizione di povertà assoluta. La principale ragione di questa contraddizione? "Troppi soldi e pochi servizi, con costi a carico delle famiglie. Si dà con una mano e si toglie con l'altra"⁶⁶.

Nel 2009 è diminuito il **potere di acquisto** delle famiglie e in particolare nell'ultimo trimestre del 2009 il reddito delle famiglie è diminuito dello 0,2% rispetto al trimestre precedente e del 2,6% rispetto al 2008, mentre la spesa media è scesa dell'1,9%, dato che rappresenta il calo percentuale più elevato degli ultimi vent'anni e interrompe il *trend* di crescita costante della ricchezza delle famiglie degli ultimi 14 anni.

Se guardiamo i dati sulla **percezione soggettiva** della povertà, dal 2001 al 2008, la percentuale di persone che si è detta soddisfatta della propria condizione è scesa da 64,1% a 43,7%. Le 21.000 famiglie, per un totale di 52.000 individui, intervistate dall'Istat hanno dichiarato di avere:

- difficoltà ad arrivare a fine mese (17%),
- risorse insufficienti per l'alimentazione (5,7%),
- risorse insufficienti per le spese mediche (11,2%),
- problemi nel pagare le bollette con regolarità (11,9%),
- risorse insufficienti per l'acquisto di abiti (18,2%),

⁶⁶ Caritas Italiana - Fondazione E. Zancan, *In caduta libera. Rapporto 2010 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2010, p. 116.

- arretrati nel pagamento del mutuo (8,3%).

La famiglia è, insieme alla cassa integrazione, un **ammortizzatore sociale** fondamentale che ha protetto molti dei giovani che in questo periodo di crisi hanno perso il lavoro. I tagli al *welfare* e in particolare ai servizi educativi ed assistenziali rischiano però di far ricadere sulla famiglia (e in particolare sulla donna) anche tutto il **peso della cura e dell'assistenza** dei bambini, dei disabili e degli anziani non più autosufficienti: solo il 23% dei bambini riesce ad accedere al nido e i costi sono in media intorno ai 297 euro mensili, 2 milioni e 600 disabili vivono in famiglia, di questi il 44,7% è costituito da anziani ultraottantenni. Secondo i curatori del X Rapporto Caritas-Zancan, le risorse non professionali messe in campo dalla famiglia sono “espressione di una funzione pubblica, d’interesse collettivo, socialmente rilevante, misurabile come controvalore, per una migliore riuscita dei progetti d’intervento, con impatto diretto sulle risorse finanziarie, le soluzioni organizzative e le prestazioni tecniche e professionali messe in atto dai servizi”⁶⁷: quindi se non si vuole o non si può investire sui servizi, perché non riconoscere, anche da un punto di vista economico, il valore sociale del lavoro di cura che tante donne quotidianamente fanno per i loro cari, ad esempio attraverso una pensione, che protegga dal rischio di impoverimento le persone che hanno rinunciato al lavoro o ridotto le ore di lavoro per assistere i familiari non più o non ancora autosufficienti?

3.6.2 Povertà e genere: la povertà femminile

La **povertà femminile** è un fenomeno recente per la letteratura sociologica, in Italia gli studi sulle donne senza dimora sono ancora molto pochi e in generale la povertà viene affrontata, sia a livello di studio sia di intervento, in maniera asessuata, come se il fenomeno non fosse così importante: nasce così “un’emarginazione nell’emarginazione” come denuncia la Fio.psd nel Report 2008.

La povertà femminile ha invece origini antiche, in Europa le prime figure di mendicanti e vagabonde si incontrano nel **medioevo**: nelle campagne le donne povere erano soprattutto le vedove, mentre la presenza di donne giovani e in età adulta, povere e sole, era una realtà tipica delle grandi città, dove il mercato del lavoro offriva loro un posto nei piccoli commerci e nella produzione tessile. Per le donne vivere al di fuori della famiglia era molto difficile, le nubili che non avevano possibilità di un aiuto esterno si ritrovavano spesso a lavorare per paghe bassissime per cui vivevano ai limiti della sopravvivenza, ma erano soprattutto le madri sole con figli a rischiare la libertà e la salute: “queste donne povere e sole ricorrevano spesso per sopravvivere al

⁶⁷ Idem, p. 112.

furto, alla ricettazione, all'accattonaggio e più frequentemente alla prostituzione”⁶⁸. L'impoverimento delle donne era conseguenza non solo e non tanto di fattori economici, quanto della **difficoltà ad inserirsi in una società tutta al maschile**. Per i moralisti del tempo “una donna che vagava sola, era possibile oggetto di desideri lussuriosi da parte degli uomini [...] rappresentava per di più un pericolo anche per gli altri poiché creava disordini nella comunità sociale e nel nucleo familiare”⁶⁹. Infatti fino al “XIX secolo l'identità femminile era pensata come un tutt'uno con la struttura, l'organizzazione e l'etica della famiglia e il percorso esistenziale di una donna doveva essere interamente proiettato in quella direzione. Perciò una donna che veniva meno a tale etica era considerata come priva di alcuni dei tratti costitutivi della propria personalità e dunque non vera: su questa base ella poteva solo essere assimilata ad una prostituta”⁷⁰. Questi modelli si sono modificati solo con l'entrata in massa della donna nel mondo del lavoro.

Oggi i poveri sono soprattutto uomini, ma negli ultimi anni è aumentato il numero di donne cadute in povertà, per questo si parla di “**femminilizzazione della povertà**”: a partire dagli anni '70 le crisi finanziarie, i processi di ristrutturazione economica e la crisi dell'istituzione familiare hanno determinato situazioni di sempre maggior vulnerabilità, il che ha esposto a un rischio più elevato di impoverimento proprio le donne. Diverse sono le cause individuate dagli studiosi per spiegare questo fenomeno:

- la debolezza della donna nel **mercato del lavoro**: il tasso di occupazione femminile è inferiore a quello maschile, inoltre rispetto agli uomini le donne hanno più frequentemente occupazioni poco tutelate e maggior difficoltà d'inserimento in fasce lavorative qualificate ed elevate, anche se le nuove generazioni hanno migliori opportunità di inserimento professionale, grazie alla loro più elevata istruzione;
- il rapporto con i sistemi di **welfare**: nella maggior parte dei casi la pensione delle donne anziane è inferiore rispetto a quella degli uomini e spesso risulta insufficiente per una vita dignitosa, inoltre le donne tendono a mostrare meno il loro stato di bisogno e a non ricorrere ai servizi;
- la modificazione del **ruolo** della donna: l'essere madri capofamiglia, soprattutto in seguito a separazione e divorzio, è uno dei principali rischi di impoverimento, per la debolezza del legame delle donne con il mondo del lavoro;
- le **malattie psichiche**: molte delle donne senza dimora soffrono di un disagio psichico più o meno grave e si ritrovano in strada in seguito anche alla chiusura dei manicomi non

⁶⁸ P. Donadi, *Emarginazione e invisibilità delle donne senza fissa dimora*, Montefeltro, Urbino, 1998, p.127.

⁶⁹ Idem, p. 126.

⁷⁰ Idem, p. 95.

accompagnata da una legge di riforma psichiatrica, al fallimento dei tentativi di reinserimento nelle famiglie e all'inadeguatezza dei servizi territoriali nel far fronte al carico dell'utenza⁷¹;

- la **violenza** subita, spesso in famiglia, è un'altra delle cause della povertà femminile, ma anche una caratteristica della vita di strada.

Le donne povere che oggi in Italia possiamo incontrare nei dormitori e nelle mense sono quindi signore **anziane** con una pensione insufficiente, tra queste una categoria a parte è quella delle *bag ladies*, donne anziane, socialmente isolate e con disturbi mentali che trascinano in strada borse o carrelli; donne **separate** e divorziate che si ritrovano **sole con figli** e prive di adeguati mezzi di sostentamento; donne **immigrate** soprattutto dall'Est Europa in cerca di un impiego come badanti; ragazze **scappate** da famiglie disgregate o donne con **patologie** psichiche più o meno gravi, che si ritrovano sulla strada dopo falliti tentativi di inserimento in comunità e istituti, alcune hanno problemi di **tossicodipendenza** o di **alcolismo** e non hanno alcun appoggio familiare. La vita della donna tossicodipendente in strada risulta particolarmente dura e con gravi conseguenze, sia per la sua debolezza fisica sia perché il mondo degli stupefacenti ruota intorno agli uomini: per procurarsi la droga queste donne aiutano il compagno a spacciare oppure si prostituiscono.

L'aumento del numero di donne povere e senza dimora porta l'emergere di nuove richieste ai servizi sociali: non solo casa e lavoro, ma anche bisogni legati alla salute della donna e in particolare alla maternità. Per questo è importante che chi opera nei servizi sociali e nelle politiche contro la povertà guardi al fenomeno anche con un'attenzione di genere.

3.6.3 Etnia e povertà

Nel mio periodo di studio a Denver ho potuto seguire il corso di *Sociology of Poverty*, del Professor Theodoric Manley, ricercatore di origine afro-americana che ha studiato il tema della povertà anche da un punto di vista etnico. Esistono diversi approcci alla questione etnica in sociologia che spiegano il rapporto tra povertà e condizione di immigrato, possiamo raggrupparli in tre grandi gruppi:

1. marxista (Cox): interpreta la disuguaglianza tra i gruppi etnici come una forma dello sfruttamento di classe tra borghesia e proletariato;
2. weberiano (Parkin, Rex): considera lo status negativo che impedisce a gruppi etnici di accedere alle risorse e a stili di vita e di consumo migliori;

⁷¹ Idem, p. 153.

3. post-moderno (Modood, Donald, Rattansi, Gilroy, Bradley): considera la disuguaglianza etnico-razziale come aspetto centrale delle differenziazioni sociali.

I sociologi americani hanno diversi punti di vista rispetto alla povertà e alla sua definizione, ma nei primi studi possiamo vedere come poveri erano considerati coloro che occupavano i gradini più bassi della scala sociale: i lavoratori con bassa qualifica e basso livello di istruzione che erano per la maggior parte immigrati. Anche M.L King afferma di aver imparato molto presto, fin dall'infanzia, che “l'**ingiustizia razziale** si accompagnava a un gemello inseparabile: l'**ingiustizia economica**”⁷². Il film documentario *The house we live in*⁷³ può essere utile per comprendere come in una società fortemente “razzializzata”, come l'**America** del 1968, fossero presenti discriminazioni razziali, basate su pregiudizi e stereotipi così forti e radicati nella cultura e nella politica da limitare l'integrazione lavorativa e sociale degli immigrati, specie se di origine non europea e di colore, anche se in teoria da un punto di vista giuridico erano garantiti a tutti uguaglianza e pari opportunità. È stato molto interessante sentire come, per alcune persone intervistate, **povertà e origine etnica** fossero considerate un'unica categoria per spiegare le discriminazioni e le disuguaglianze subite in ambito lavorativo ed abitativo, ad indicare un legame quasi inscindibile tra le due condizioni. Non è possibile generalizzare questa percezione, anche se ricerche più attuali sulla povertà in America ci confermano che l'origine etnica influenza l'accesso alle risorse economiche e alla rete sociale di distribuzione della ricchezza⁷⁴:

- nel 2005 il 14% dei bambini bianchi viveva in povertà, mentre tra i bambini di colore la percentuale era del 34,5% e tra gli ispanici del 28,3%; al top della ricchezza troviamo il 23,5% di bambini bianchi, il 9,2% di bambini di colore e l'8,5% di ispanici;
- gli studi longitudinali mostrano che la povertà di lunga durata è ancora più “eticizzata”: i bambini afro-americani hanno 7 volte più probabilità di sperimentare più di 6 anni di povertà rispetto ai bambini bianchi (Hertz, 2005);
- anche a parità di reddito, le famiglie afro-americane accumulano meno capitale rispetto a quella bianche (Oliver & Shapiro, 2006);
- la mobilità sociale verso l'alto è più comune per i bianchi mentre quella verso il basso per afro-americani e ispanici (Hertz, 2006).

Anche in altri **paesi di più recente immigrazione**, la condizione di immigrato comporta un

⁷² M.L. King, *I have a dream. L'autobiografia del profeta dell'uguaglianza*, Milano, Mondadori, 2000, p. 13.

⁷³ Si tratta della terza parte della trilogia *Race - the power of an illusion*, prodotto da California Newsreel nel 2003.

⁷⁴ M. Corcoran, “Childhood Poverty, Race and Equal Opportunity”, in S.B. Newman, *Educating the other America*, Baltimore, Maryland, Paul H. Brookes Publishing & Co., 2008.

rischio di impoverimento e i pregiudizi e gli stereotipi verso le persone di origine straniera sono tuttora di ostacolo alla loro integrazione nelle società d'accoglienza. Il viaggio della speranza ha un suo prezzo e spesso i migranti danno fondo ai propri risparmi o si indebitano, senza contare i costi fisici e psicologici del viaggio con cui chi riesce ad arrivare nel paese d'accoglienza deve fare i conti. Per chi arriva come clandestino, lavoro nero e precarietà abitativa sono una prospettiva concreta, come il rischio del foglio di via e del rimpatrio. I richiedenti asilo e i rifugiati devono affrontare lunghi periodi (mesi quando non anni) di attesa prima di avere una risposta rispetto alla loro domanda di accoglienza, in questa fase non possono lavorare e dipendono quindi dall'assistenza: molti finiscono per strade e nei dormitori. Ma anche per chi è "in regola" i problemi e i rischi di impoverimento non mancano.

Oggi secondo gli ultimi dati del Rapporto Caritas-Migrantes 2009 nel nostro paese:

- risiedono quasi **4 milioni** di immigrati **regolari**, soprattutto rumeni, albanesi, cinesi, marocchini e tunisini, mentre il numero degli irregolari è un cinquesimo del totale degli immigrati in Italia, eppure sbarchi e rimpatri monopolizzano l'attenzione dei media e dell'opinione pubblica;
- il **10% della forza lavoro** del nostro paese è costituito da persone di origine straniera, non si tratta solo di lavoratori dipendenti, ma anche di imprenditori nel campo dell'edilizia e del commercio e il loro apporto al mercato del lavoro è risultato necessario soprattutto in questi due anni di crisi (nel 2008 il numero dei lavoratori stranieri è aumentato di 200.000 unità);
- gli immigrati concorrono per il **9,2% al Pil nazionale complessivo**;
- **uno studente su 15** è di origine straniera (immigrato o nato in Italia da genitori stranieri);
- è in aumento il numero dei **matrimoni misti**.

I dati ci mostrano un paese sempre più multiculturale⁷⁵, ma la strada verso l'integrazione di queste diversità è ancora molto lunga se è vero che:

- solo il 18% degli immigrati ha una casa di proprietà e le sistemazioni degli immigrati sono di solito di qualità inferiore o più costose di quelle accessibili agli italiani con lo stesso reddito (gli stranieri sono spesso vittime di pregiudizi e speculazione);
- secondo i dati Caritas-Migrantes 2008 gli immigrati senza permesso di soggiorno sono

⁷⁵ Con il termine **multiculturalità** si indica un dato di fatto: la presenza in un territorio di più gruppi culturali, etnici e linguistici; con il termine **interculturalità** si indica invece un progetto, un ideale non ancora raggiunto: il passaggio dalla semplice convivenza di più culture, all'incontro e scambio reciproco. Cfr. A. Genovese, *Per una pedagogia interculturale*, op. cit.

circa 420.000 (ma si tratta di una stima, non abbiamo numeri certi) e sono 500.000 gli immigrati regolari che lavorano in nero con turni pesanti, spesso di notte, per paghe misere (meno di 5 euro al mese): costituiscono una riserva di manodopera a basso costo funzionale alla nostra economia;

- secondo i dati della Banca d'Italia 2009 gli stipendi degli immigrati regolari sono fino a un quarto inferiori rispetto a quelli degli italiani a parità di lavoro;
- secondo il Dossier Caritas-Migrantes i lavoratori stranieri sono i più vulnerabili nei confronti dell'attuale crisi economico-finanziaria;
- gli infortuni sul lavoro coinvolgono maggiormente i lavoratori stranieri (44 casi denunciati su 1000 occupati rispetto ai 39 italiani);
- secondo i dati Istat 2005 il 60% dei diplomati stranieri e il 40% dei laureati svolge un lavoro di qualifica inferiore rispetto al proprio livello di istruzione;
- secondo i dati del Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali del 2008, è preoccupante il tasso di dispersione e disagio scolastico dei minori stranieri: in media il 42,5% degli alunni stranieri non è in regola con gli studi.

Gli immigrati sono presenti nel numero dei poveri estremi e delle persone in emergenza abitativa: per alcuni la strada è un primo gradino di un percorso di risalita, ma per un numero crescente di persone di origine straniera ormai in Italia da qualche anno, che vedono i percorsi di integrazione abitativa e lavorativa minati dalla crisi, è il fondo toccato nella discesa.

“Sono famiglie che, spinte dalla miseria, dalla drammatica necessità di uscire da una vita senza prospettive, spesso abbandonano i propri paesi, vendendo quel poco che possiedono per affrontare le spese del viaggio, e si accampano in pochi metri quadrati di cantina, solaio, in casa di amici o parenti e iniziano la difficile ricerca di un posto di lavoro. [...] si adattano a lavori di ripiego - a piccoli commerci quasi clandestini”⁷⁶: questa descrizione potrebbe, rappresentare le condizioni di vita di alcuni immigrati stranieri in tante città italiane e invece sono le parole usate da Franco Alasia e Danilo Montaldi per descrivere le condizioni di vita e di lavoro degli immigrati del Sud Italia a Milano tra la fine degli anni '50 e l'inizio degli anni '60... qualcuno⁷⁷ disse allora: “volevamo delle braccia, sono arrivate delle persone”. La storia si ripete, ma imparare l'integrazione non è così facile. Crisi economica, problematiche abitative, senso di insicurezza creano paure e aumentano pregiudizi e stereotipi e la xenofobia nei confronti degli stranieri.

⁷⁶ F. Alasia, D. Montaldi, *Milano, Corea. Inchiesta sugli immigrati*, Milano, Feltrinelli, 1960.

⁷⁷ M. Frisch, “Überfremdung”, prefazione del film “Siamo Italiani/Die Italiener”, di A.J. Seiler, 1965.

La storia dovrebbe insegnarci che chiudere gli immigrati in quartieri-ghetto, negare agli stranieri di lunga residenza e ai loro figli e nipoti il pieno riconoscimento come cittadini ed eguali diritti in merito a lavoro, casa, salute, partecipazione sociale e politica, sfruttare il lavoro degli immigrati e dare in cambio condizioni di vita al limite della sopravvivenza, schiacciare ogni speranza di cambiamento per il futuro può generare solo rassegnazione o rivolta. Possiamo trovarne un esempio nelle rivolte dei ghetti neri di **Los Angeles nel 1965**; M.L. King nella sua interpretazione di quegli episodi di violenza ha individuato le cause nell'isolamento dei neri, nelle precarie condizioni economiche in cui vivevano nei ghetti, nella disuguaglianza e nella disperazione: “le privazioni economiche, l'isolamento all'interno dei singoli gruppi razziali, la vita in alloggi inadeguati, e in generale la disperazione di migliaia di negri che affollano i ghetti del Nord e dell'Ovest sono il seme perfetto per dare origine a tragiche manifestazioni di violenza”⁷⁸. In una società ricca, come la Los Angeles degli anni '60, in cui il consumo era la ragion d'essere degli individui, chi per ragioni etniche veniva escluso dal benessere e doveva lottare ogni giorno per la sopravvivenza sentiva crescere dentro di sé l'insoddisfazione e non vedendo vie d'uscita alla propria povertà, cadeva facilmente nella disperazione: “dimenticati dalla società, lusingati dalla ricchezza che li circondava, ma dalla quale li escludevano efficacissime barriere, esprimevano con azioni esterne tutta l'ostilità che provavano, per cercare un sollievo e per attrarre l'attenzione”⁷⁹. La violenza per i neri dei ghetti era quindi il tentativo estremo di farsi vedere e sentire, di vedersi riconosciuti dalla società dei bianchi che, se da un punto di vista legislativo vietava la discriminazione, nella pratica quotidiana, relegava i neri in abitazioni non degne di questo nome e nei lavori più umili.

Anche gli episodi di rivolta delle **banlieues francesi del 2005 e del 2009** dovrebbero farci riflettere sul legame tra povertà e discriminazione degli stranieri. “Quanto accaduto [...] nelle periferie francesi è stato in tutta fretta liquidato come evento impolitico le cui dinamiche, a seconda dei casi, andavano ricercate nel neo-comunitarismo, nel culturalismo a sfondo religioso, nella criminalità o nel gesto insensato e al contempo disperato di attori sociali vittime dell'esclusione sociale, del degrado urbano e del disagio socio-culturale”⁸⁰. Nei discorsi dei politici e degli intellettuali le *banlieues* sono state presentate come il concentrato del nulla sociale e culturale e i suoi abitanti come le vittime della disperazione e del neoliberalismo, come emerge da questa intervista fatta da E. Quadrelli a una giovane intellettuale parigina: “dalle periferie metropolitane non giungono echi rivoluzionari, ma le voci disperate della marginalità e

⁷⁸ M.L. King, op. cit., p. 297.

⁷⁹ Idem, p. 298.

⁸⁰ E. Quadrelli, “Militanti politici di base. Banlieuesards e politica” in M. Callari Galli (a cura di) *Mappe urbane: per un'etnografia della città*, Guaraldi, Rimini, 2007, pp. 207-208.

dell'eccedenza sociale [...] un grido d'aiuto degli esclusi e degli emarginati"⁸¹. In realtà dalle ricerche di Quadrelli e Mellino emerge un quadro molto più complesso, in cui dimensioni economiche, culturali ed etniche si intrecciano a un passato coloniale non ancora affrontato e alla volontà politica di lottare contro istituzioni segreganti e al razzismo istituzionale: "l'**approccio coloniale** alle questioni dell'immigrazione, della cittadinanza e dell'identità nazionale praticato dai diversi governi francesi [...] sommato negli ultimi anni allo **smantellamento del welfare** e all'ascesa dello stato penale (Wacquant 2004) come unico modo di far fronte all'emarginazione e all'esclusione, abbia prodotto forme di segregazione economica, sociale e spaziale sempre più insopportabili anche tra i figli dei "francesi d'oltremare" [...] Alle rivolte hanno partecipato anche francesi "bianchi", esasperati da un processo di precarizzazione e di flessibilizzazione che va avanti da anni e che ha l'esclusione come unico punto d'arrivo"⁸².

3.6.4 Povertà e città: le povertà urbane

"Viviamo nell'era della città. La città è tutto per noi - ci consuma, e per questo noi la glorifichiamo"
(Ookome Okome)⁸³.

Il contesto urbano è stato studiato fin dagli albori della sociologia: pensiamo a Weber, Rimmel, Booth, Rowntree, le *social survey* inglesi in cui è molto presente il binomio povertà-città, la scuola di Chicago e i suoi studi sulla disorganizzazione sociale dovuta all'insediamento degli immigrati, ad esempio lo studio di Park sui rifiuti umani delle città americane.

Negli ultimi anni sono aumentati gli studiosi che "sostengono la tesi che lo sviluppo del capitalismo su scala globale è correlato a nuovi rischi di povertà"⁸⁴, con ripercussioni sull'organizzazione fisica della città, sulla composizione etnica e sociale della sua popolazione e sulla sua economia: secondo Balbo⁸⁵ la **città** è quindi **escludente**, ma non esclude di per sé, ma proprio perché è oramai inserita nei meccanismi di liberalizzazione e privatizzazione del mercato globale.

In seguito alla crescente polarizzazione occupazionale e alla disuguaglianza economica: "la crescente instabilità delle carriere lavorative, l'aumento dei lavori informali e mal pagati, il declino, l'instabilità e la debolezza della famiglia nucleare fondata sul matrimonio e dei sistemi di solidarietà parentale, la crisi finanziaria dei programmi di assistenza pubblica, il livello elevato di isolamento sociale nelle grandi città fanno aumentare sia il rischio di trovarsi nell'area della

⁸¹ Idem, p. 232.

⁸² M. Mellino, "Da Dien Bien Phu a Clichy sous Bois. Le Banlieus francesi tra ghetti e postcolonie" in M. Callari Galli (a cura di) *Mappe urbane: per un'etnografia della città*, op. cit., p. 199.

⁸³ M. Davis, *Il pianeta degli shum*, Milano, Feltrinelli, 2006, p. 11.

⁸⁴ G. Iorio, op. cit., pp. 163-164.

⁸⁵ M. Balbo, *L'intreccio urbano*, Milano, Franco Angeli, 1999.

povertà economica sia il rischio che, dentro o fuori di questa, si vengono a costituire dei circuiti viziosi inarrestabili di emarginazione grave e esclusione sociale”⁸⁶. La **città promette ricchezza e produce povertà**: la crescita delle megalopoli si accompagna infatti a quella della povertà che in essa vi abita e ne sono un esempio gli *slum*, le bidonville che crescono nel continente africano, come in quello americano o in Oriente. Si stima che nei prossimi dieci anni nei 600 km di terra africana tra Benin City e Accra ci saranno più di 60 milioni di abitanti, sarà la più vasta area di concentrazione della povertà, e in Asia Bombay potrebbe raggiungere “una popolazione di trentatré milioni, anche se nessuno sa se concentrazioni di povertà così gigantesche siano biologicamente o ecologicamente sostenibili”⁸⁷. L’urbanizzazione in Africa, Asia e America Latina è frutto della crisi debitoria degli anni ’70 e degli aggiustamenti strutturali imposti dal Fondo Monetario Internazionale e dalla Banca Mondiale, che hanno causato un’eccedenza di manodopera emigrata dalle campagne alle città in un periodo di tagli, svalutazione monetaria e diminuzione della richiesta di posti di lavoro: “l’iperindustrializzazione, in altre parole, è trainata dalla riproduzione della povertà e non dall’offerta di posti di lavoro”⁸⁸.

Lo studio *The Challenge of Slums*⁸⁹ ci rivela in realtà che non tutti gli abitanti degli *slum* sono poveri e che il numero dei poveri urbani che vivono nei centri degradati e sulle strade delle città è più alto: in realtà i dati sulla povertà degli *slum* sono spesso volutamente sottostimati dai governi, quindi non è facile avere dei numeri precisi. Secondo Mike Davis, il prezzo di questo inarrestabile sviluppo urbano è da un lato l’invasione della campagna - gli abitanti delle zone rurali sono invasi dalla città, si ritrovano immersi nelle bidonville della prima periferia urbana senza aver bisogno di migrare - e dall’altro l’aumento delle disuguaglianze sia interne alle città sia tra città di dimensioni diverse (le città dell’interno e le megalopoli delle coste). “Così le città del futuro, lungi dall’essere fatte di vetro e acciaio [...] saranno in gran parte costruite di mattoni grezzi, paglia, plastica riciclata, blocchi di cemento e legname di recupero. Al posto delle città di luce che si slanciano verso il cielo, gran parte del mondo urbano del Ventunesimo secolo vivrà nello squallore, circondato da escrementi e sfacelo”⁹⁰.

Le megalopoli e gli *slum* sembrano realtà molto lontane da quella delle nostre città italiane: eppure anche nei nostri centri urbani di medie e grandi dimensioni troviamo il problema dell’emergenza abitativa, nascono file di baracche lungo i fiumi e abitazioni abusive e di fortuna

⁸⁶ F. Zajczyk, “Emarginazione grave e politiche sociali”, in P. Guidicini, G. Pieretti, M. Bergamaschi (a cura di) *Gli esclusi dal territorio*, Angeli, Milano, 1997, p. 199.

⁸⁷ M. Davis, op. cit., p. 13.

⁸⁸ Idem, p. 22.

⁸⁹ Si tratta dell’appendice riassuntiva del Report: DPU/UCL, UN-Habitat, *Understanding Slums: Case Studies for the Global Report on Human Settlements*, London, 2003; scaricabile dal sito: http://www.ucl.ac.uk/dpu-reports/Global_Report (consultato il 17 Marzo 2010).

⁹⁰ Idem, p. 24.

dentro le città.

Per un'analisi della povertà nelle città italiane interessanti sono gli studi dei sociologi P. Guidicini e G. Pieretti⁹¹ sull'**esclusione sociale grave**: a differenza dei ricercatori della scuola di Chicago che in America hanno riscontrato una correlazione tra specifiche aree urbane e concentrazione della povertà, nel caso italiano, e bolognese in particolare, l'esclusione sociale nella figura dei senza dimora è presente anche nelle aree centrali a elevata fruizione e abitate dai ceti medio-alti, perché qui i poveri trovano le risorse per sopravvivere. Mi sembra opportuno citare anche gli studi sulla povertà urbana condotti da M. Bergamaschi che ha evidenziato il tema dominante della condizione di **emarginazione individuale** nell'assenza di reti comunitarie di riferimento: "tali persone infatti si trovano separate dalle comunità di provenienza e prive di una comunità di approdo, senza riferimento a qualche forma di identificazione comunitaria e [...] in una grave situazione di incertezza interpretativa di sé e della realtà circostante, esposte ad una condizione di accresciuta vulnerabilità sociale. [...] L'assenza di legami forti e quindi l'impossibilità da parte del soggetto di costruirsi un quadro di significati preciso, impediscono anche la formazione di una cultura della povertà"⁹². Questi poveri estremi che vivono nelle strade delle nostre città sono gli emarginati, persone che "lasciati gli ormeggi della normalità, recisi i legami sociali e interpersonali più significativi, confinati ai livelli più precari della sopravvivenza, senza più dimora fissa né una prospettiva progettuale per il proprio futuro, errano alla deriva entro rotte autodemolitive"⁹³.

La città e in particolare la metropoli è quindi abitata da diverse forme di disagio, per questo a Milano è nato un centro di ricerche, **il Centro Studi sulla Sofferenza Urbana**, che affronta il tema della povertà urbana estrema e in particolare della **sofferenza mentale** in un'ottica interdisciplinare (sociologia, antropologia, pedagogia) e interculturale (la rete di ricerca coinvolge metropoli di tutto il mondo). Accanto alla malattia mentale questi ricercatori considerano le condizioni di sofferenza psicologica e sociale causate dalla povertà, la violenza, l'insicurezza, l'abbandono, l'emigrazione forzata, l'esclusione, che con la malattia mentale hanno in comune lo stigma, la discriminazione e la violazione dei diritti e del riconoscimento. Queste persone sono attratte dalla città, che allo stesso tempo offre nascondigli, possibilità di sopravvivenza, relazioni, ma:

- non riconosce il senso prodotto da chi vive ai margini;
- produce sofferenze,

⁹¹ P. Guidicini, G. Pieretti, *Città globale e città degli esclusi*, op. cit.

⁹² Cfr. M. Bergamaschi, "Un'area di incerta povertà: l'asilo notturno", in P. Guidicini, G. Pieretti (a cura di), *I volti della povertà urbana*, op. cit., p. 238.

⁹³ Idem, p. 117.

- offre troppo spesso risposte parziali e frammentate che negano la dimensione collettiva della sofferenza da un lato e dall'altro la soggettività del povero⁹⁴. Malattia mentale e fisica, sofferenza psicologica e sociale sono invece nodi di una rete complessa a cui rispondere con interventi integrati, mentre il modello bio-psico-medico dominante preferisce l'ipersemplificazione e crea gruppi di domande da collegare a categorie di risposte predefinite, non sopporta la complessità e favorisce la percezione del soggetto come rappresentante di un'identità unica, esclusiva e separata (il caso clinico, il caso di stress post traumatico...).

Passare dalla città che esclude alla **città inclusiva** non è solo questione di bonificare abitazioni irregolari e regolarizzare le attività informali, ma soprattutto di equa distribuzione delle risorse, di diritti, di partecipazione, di cittadinanza e di accesso ai servizi senza discriminazioni di genere, età, etnia, religione⁹⁵.

3.6.5 La povertà estrema: i senza dimora

L'*homelessness* è un fenomeno complesso e lo capiamo già nella difficile scelta delle parole per definirlo: parlare di “senza tetto” non è la stessa cosa che parlare di “senza dimora”, “barbone” o “*clochard*”, perché questi termini rimandano a immagini, connotazioni, idee di povertà diverse... Ma, come mi ha fatto notare A., operatore dell'Unità di strada di Piazza Grande, una volta trovato accordo sul nome con cui definire questa tipologia di poveri, bisogna poi chiedersi chi rientra nella categoria: “*solo chi dorme in strada o in dormitorio? E chi vive nei campi o nelle baracche? E chi abita in una casa occupata? E gli stranieri che vivono in dieci in una stanza? o quelli che occupano una fabbrica abbandonata o che vivono in una cantina?*”.

La condizione degli **homeless** secondo la *European Federation of National Organisation Working with the homeless* è caratterizzata da “diseguaglianza sociale, impossibilità a partecipare al benessere della società a causa di vincoli nell'inserimento sociale e lavorativo, mancanza di prospettive di modificare la propria condizione, mancanza di autonomia individuale, identità personale e sociale danneggiata”⁹⁶; e il **senza dimora** è definito: “colui che non beneficia di una sistemazione alloggiativa che abbia le caratteristiche della stabilità, della dimora, cioè di un luogo che abbia i requisiti necessari per essere considerato tale”⁹⁷. La Fio.psd ribadisce come il senza dimora sia privo non solo di una dimora esterna, ma anche della “casa interna”, di uno

⁹⁴ Centro Studi Sofferenza Urbana in collaborazione con il Dipartimento di salute mentale e Abuso di Sostanze dell'OMS di Ginevra, *Città sofferenze, salute mentale*, 2007, p. 26.

⁹⁵ Unchs, 2000, *Global Campaign for Good Urban Governance*, Nairobi, 2000.

⁹⁶ M. Pellegrino, V. Verzieri (a cura di), op. cit., p. 7.

⁹⁷ Idem, p. 68.

spazio di riflessione interiore e di elaborazione psichica e individua quattro aspetti che caratterizzano questa povertà estrema⁹⁸:

- la multidimensionalità del disagio;
- la progressiva cronicizzazione del percorso di esclusione nel tempo;
- la difficoltà nel rapporto con i servizi (le barriere di accesso, *ping-pong therapy*);
- la difficoltà della persona nello strutturare e mantenere relazioni significative.

Un altro il problema riguarda la mancanza di **informazioni quantitative** statisticamente significative e attendibili su questa fascia di popolazione che non rientra nelle statistiche ufficiali sulla povertà (in cui la base di campionamento è la casa o il reddito familiare). Le prime ricerche sui senza dimora in Europa hanno scelto di stimare la popolazione dei senza tetto ricorrendo alle informazioni di testimoni privilegiati; successivamente si è passati a metodologie sviluppate negli USA negli anni '80:

- *single-night count*: la metodologia più diffusa è il *Shelter and Street Night (S-night approach)* che prevede la ricognizione completa di un dato territorio nell'arco di poche ore e quindi fornisce un censimento completo, anche se si rischia di sottostimare il fenomeno, è dispendioso dal punto di vista delle risorse umane ed economiche e richiede un lungo periodo preparatorio;
- *one-week o multi-week counts*: è una stima fatta sulla base delle persone che nell'arco di una settimana dormono nei dormitori, per strada o si recano nei servizi specifici per senza dimora nella zona presa in esame. È un metodo meno costoso del precedente, ma il rischio di sovrastimare la popolazione è alto;
- *capture and recapture approach*: si effettuano conteggi ripetuti e si somma la popolazione osservata in un dato momento con la stima di quella non osservata.
- conteggi annuali utilizzando le banche dati amministrative informatizzate.

Dal 1984 il *Department of Housing and Urban Development* effettua conteggi regolari per stimare la presenza di senza dimora in 80 città americane; in **Italia** sono invece pochissime le rilevazioni di questo tipo, una prima indagine risale al 14 Marzo 2000 nell'ambito della ricerca di Commissione Indagine sull'esclusione e Fondazione Zancan: 5.000 senza dimora rilevati e 2.668 intervistati, 17.000 la stima ufficiale dei senza dimora presenti sul territorio italiano. L'ultima risale al Gennaio 2008 e ha riguardato la sola città di Milano⁹⁹: 3.860 persone, 408 in

⁹⁸ Fio.psd, *Contributo alla consultazione pubblica indetta sul Libro Verde sul futuro del modello sociale "La vita buona nella società attiva"*, op. cit., pp. 9-10.

⁹⁹ T. Boeri, M. Braga, L. Corno, *La povertà invisibile dei senza casa*, scaricabile dal sito:

strada e 1.152 in dormitorio e 3.860 nei campi rom: si tratta soprattutto di uomini (donne: 9% in strada e 12,8% nei dormitori), di età media di circa 46 anni (i più anziani preferiscono la strada), è minore il turn over tra chi dorme in strada, c'è una lieve maggioranza di stranieri, di solito sono più istruiti dei senza dimora italiani, il 6% ha una laurea, il 7% un diploma, alcuni hanno un lavoro, ma poco qualificato, il 57% nell'ultima settimana ha ascoltato un telegiornale, una parte è attiva nel tessuto sociale. Sono stati intervistati rispetto alle prospettive di vita passate e presenti - rispetto a queste ultime si nota un progressivo deterioramento delle aspettative - e sulle cause dello stato di senza dimora: vengono ricondotte a fattori non economici come la malattia, la prigione, le dipendenze da alcol e droga, la mancanza relazioni, ma anche alle condizioni del mercato del lavoro e in particolare alla mancanza di case a un prezzo popolare o al numero ridotto di programmi di assistenza immobiliare. Spesso la vera difficoltà sperimentata dai senza dimora non è solo o non tanto l'accesso all'assistenza, quanto piuttosto l'uscire da una condizione di dipendenza cronica: Ornella Bortolotti scrive che “chi da anni vive questa situazione è immerso in un circuito dal quale è difficilissimo uscire. La persona ha costruito nel tempo una barriera sempre più resistente tra se stessa e una realtà che percepisce come minacciosa, vive in un equilibrio precario che si regge su abitudini consolidate che non sono altro che meccanismi estremi di difesa”¹⁰⁰.

3.6.6 Nuove povertà, precarietà e vulnerabilità

Secondo i dati Istat 2008, il 14,6% delle famiglie italiane dichiara di arrivare con difficoltà a fine mese e il 28,4% sostiene di non poter far fronte a una spesa imprevista di 600 euro... sono persone comuni, che hanno un lavoro, una famiglia, una casa, una vita sociale eppure sono povere: “si tratta di un fenomeno inaspettato per il fatto che siamo abituati a pensare al povero come a colui che non ha lavoro o che non ha casa, agli individui che soffrono di dipendenza da sostanze tossiche, al malato e all'invalido, allo straniero irregolare, insomma alla povertà misera estrema che porta all'esclusione sociale”¹⁰¹.

Se le famiglie si sono trovate a fare i conti con difficoltà economiche inaspettate, in parte è causa di fattori legati all'attuale **crisi economica** e finanziaria: il caro vita e l'inflazione hanno causato l'impoverimento di una fascia di popolazione che non può contare su un reddito particolarmente alto, come i pensionati, i lavoratori poco qualificati e con bassa istruzione, le famiglie numerose e quelle che non dispongono di una casa di proprietà, in particolare le giovani coppie. Di fronte

http://www.omslearning.it/editnew/document_folder/File/sezione20%20documentazione/senzadimora_milano/poverinvisibilipdf (consultato il 6 Maggio 2009).

¹⁰⁰ O. Bortolotti Kauffmann, “Emergenza alla stazione di Milano”, in *TRA*, anno 2, n. 1, Brescia, 1989, p. 14.

¹⁰¹ Coop. Samarca, *Sottotracce emergenti. Indagine esplorativa sulla vulnerabilità sociale e i nuovi percorsi di impoverimento a Schio*, 2008, p. 10.

alle difficoltà economiche alcune persone hanno cambiato i propri stili di vita in un'ottica di risparmio e sobrietà, mentre altri non hanno voluto rinunciare al proprio tenore di vita e di consumo e pur di mantenerlo hanno accettato il rischio del **credito a consumo** e delle carte di credito *revolving*, finendo per spendere al di sopra delle proprie capacità.

“L’odierna stretta creditizia non è il risultato del fallimento delle banche. Al contrario, è il frutto del tutto prevedibile, anche se nel complesso inatteso, del loro straordinario successo: successo nel trasformare una enorme maggioranza di uomini e donne, vecchi e giovani, in una genia di debitori. [...] Entrare in questa condizione, ultimamente, è diventato facile quanto mai prima nella storia dell’uomo: uscirne non è mai stato così difficile”¹⁰². Secondo Bauman, moltissime persone, sedotte dalle carte di credito e dai pagamenti ratealizzati e ingannate come Pinocchio dal Gatto e la Volpe, sono diventate dipendenti dal vivere a credito e quando non possono più pagare ci pensano le banche che prestano altri soldi per pagare il debito: morale della storia, ci si ritrova più indebitati di prima... e più poveri!

Un altro fattore da considerare sono le **trasformazioni del mondo del lavoro** e in particolare la crisi di molti comparti produttivi, con il conseguente aumento dei licenziamenti e del ricorso alla cassa integrazione non solo per lavoratori con bassa qualifica, ma anche per i dirigenti, che difficilmente riescono a rientrare nel mondo del lavoro nella stessa posizione persa.

Nicola Negri in un’intervista rilasciata ad *Animazione Sociale* definisce la vulnerabilità come l’essere maggiormente esposti a rischi di deriva ed esclusione sociale e vede nella perdita del potere protettivo del lavoro una delle principali cause della fragilizzazione delle esistenze; ne sono un esempio i lavoratori atipici o **precari**, che sono soggetti a diverse forme di povertà:

- economica, perché non consentono un reddito stabile nel tempo,
- di diritti, perché mancano di rappresentanza sindacale,
- esistenziale, perché la precarietà non consente di poter fare progetti di vita a lungo termine,
- generazionale, perché il rischio di povertà si proietta sulle future famiglie di questi lavoratori.

Accanto a questi fattori troviamo eventi che possono presentarsi nella vita di chiunque senza determinare per forza un percorso di impoverimento, ad esempio la separazione e il divorzio: si tratta di **eventi critici**, che comportano spese processuali, il dover fare i conti con un solo stipendio per mantenersi e mantenere i figli, oppure gli alimenti da pagare, una nuova casa da affittare. Oppure l’esperienza della malattia e dell’invalidità, in particolare nel caso di persone

¹⁰² Z. Bauman, “Il mondo drogato della vita a credito” in *La Repubblica*, 8 ottobre 2008.

anziane e soprattutto sole, infatti la famiglia rappresenta ancora “un potente ammortizzatore sociale in grado di mettere in campo risorse economiche, di tempo, ma soprattutto di sostegno morale”¹⁰³.

Anziani la cui pensione non è più sufficiente per far fronte alle spese, donne con figli rimaste sole e in cerca di lavoro, famiglie indebitate, persone licenziate o cassaintegrate, famiglie con un reddito troppo alto per rientrare nella fascia di povertà e accedere agli aiuti, ma troppo basso per arrivare a fine mese: per queste persone o famiglie non più benestanti ma non ancora povere, che nonostante la presenza di un reddito non riescono a far fronte alle spese impreviste o necessarie al proprio sostentamento e che sentono vacillare le proprie certezze e le proprie progettualità non esistono servizi specifici, c'è un **vuoto legislativo e di conoscenza** che mette in difficoltà gli operatori sociali.

Un altro aspetto che rende difficile il lavoro con queste persone vulnerabili è l'**eccesso di vicinanza** tra gli operatori e questi utenti che portano storie “troppo normali” in cui è facile immedesimarsi e rispecchiarsi¹⁰⁴.

Occorre però stare attenti a **non sovrastimare il fenomeno**: se sempre più persone si sentono povere o a rischio di impoverimento, secondo Negri, forse è perché non riescono più a sostenere i modelli di consumo del proprio ceto di appartenenza, “in un mondo in cui i destini delle persone [...] dipendono - forse più di pochi anni fa - dalle risorse private, cioè dalla ricchezza di cui si può disporre, dallo stipendio che si è in grado di guadagnare, l'impoverimento fa molta paura. La riduzione delle aspettative di guadagno e di risparmio, la difficoltà di praticare consumi di «ceto medio» per sé e per i figli, stanno diffondendo la sensazione soggettiva di essere poveri. E tutto questo si traduce in una grande inquietudine sociale”¹⁰⁵.

¹⁰³ Idem, p. 35.

¹⁰⁴ M. Cossiga, G. Fiorese, P.N. Scarpa (a cura di), “I servizi socioassistenziali di fronte all'impoverimento delle famiglie”, in *Animazione Sociale*, Ottobre 2009.

¹⁰⁵ R. Camarlinghi, F. D'Angela, “Se la vulnerabilità è un problema sociale” in *Animazione Sociale*, n. 10, Ottobre 2009, p.44.

3.7 Terza sosta

La povertà, sia che la guardiamo dal punto di vista assoluto o relativo, oggettivo e soggettivo, sia come impoverimento o vulnerabilità o esclusione sociale, comporta una limitazione del potere che il soggetto ha sulla propria vita (*empowerment*) e delle capacità individuali (le *capabilities* di cui parla Sen):

- di scelta: da un lato si rimpicciolisce il campo delle possibilità che il soggetto si trova di fronte, dall'altro l'apertura stessa al cambiamento si riduce;
- di accesso ai servizi: mancano le informazioni, mancano le capacità e le conoscenze per affrontare la burocrazia;
- di difendere i propri diritti: alla casa, al lavoro, all'educazione, alla partecipazione politica e sociale... il povero è un cittadino di serie C e progressivamente perde il proprio diritto di cittadinanza e la propria identità sociale;
- di parola: la voce dei poveri non viene ascoltata, o perché sono urla rumorose che infastidiscono o perché rimangono sussurri, bisogni espressi in silenzio che non arrivano ai servizi e alla politica.

Per questo Guidicini e Pieretti parlano di povertà come **paralisi biografica e deficit di riflessività**. Da queste considerazioni deriva la centralità del soggetto, della sua storia e della sua voce nelle riflessioni e negli interventi di lotta alla povertà, ma anche la necessità di accompagnare i soggetti poveri alla riscoperta delle capacità perdute o mai avute, un'educazione alla progettualità esistenziale per riprendere in mano la propria vita. Educare i poveri per dare loro gli strumenti e le conoscenze-competenze per reinserirsi nella società è però guardare solo a una faccia della medaglia... La povertà ha delle **conseguenze individuali**, ma è un **problema sociale**: non è l'esito di biografie sbagliate, o almeno non solo, ma di strutture economiche e sociali escludenti. Inoltre **l'esclusione sociale** dei poveri, limitando la loro possibilità di partecipare attivamente alla vita economica, sociale e politica del paese, **impoverisce l'intera società civile**: "ogni persona, infatti, è portatrice di valori e pertanto ogni forma di emarginazione e di esclusione sociale comporta un indebolimento della compagine democratica"¹⁰⁶.

Rileggere la teoria delle *capabilities* di Sen in chiave sociale, come fanno Guidicini e Pieretti, significa capire che non basta guardare ai poveri, ma occorre rivolgersi anche ai non-poveri e

¹⁰⁶ Caritas Italiana - Fondazione E. Zancan, *In caduta libera*, op. cit., p. 7.

alle capacità che mancano alla società: di relazione, di integrazione e inclusione, di rispetto dei diritti fondamentali...

Da queste riflessioni si evince la necessità, accanto a un'educazione come parte integrante del percorso di reinserimento sociale dei soggetti vulnerabili, di un'educazione alla solidarietà e a stili di vita sobri e sostenibili per tutti. In questo senso educazione e solidarietà possono diventare strumenti essenziali nella lotta alla povertà e all'esclusione?

4. La psicologia e le ricerche sulla povertà

In questo capitolo riporto alcuni contributi sul tema della povertà elaborati dalla ricerca psicologica e che ho incontrato nei miei studi:

- nella letteratura psicologica anglosassone, in particolare nei lavori americani che ho potuto studiare nel mio periodo di ricerca presso l'Università di Denver, sono numerose le ricerche che riguardano la povertà infantile: vengono indagati soprattutto gli effetti che questa produce nello sviluppo fisico e mentale dei bambini e le conseguenze sul loro rendimento scolastico. Anche se si tratta di studi relativi al contesto americano e di una ricerca condotta nell'Irlanda del Nord, con tutte le sue specificità e differenze di questi contesti rispetto ad altre realtà, penso possano stimolare anche nel nostro paese un dibattito sulle prospettive e i rischi della psicologizzazione della povertà e sul ruolo della scuola rispetto alla promozione sociale dei poveri;
- in ambito italiano ho invece incontrato contributi che riguardano il legame tra povertà e disturbi mentali e in particolare gli effetti della povertà estrema sulla psiche delle persone senza dimora: credo che queste ricerche possano essere un punto di riferimento importante per individuare strategie di supporto e intervento - anche educativo - adeguate nei percorsi di reinserimento delle persone in condizione di marginalità.

Leggere la povertà dal punto di vista della psicologia significa incontrare teorie sulle influenze che la povertà ha sullo sviluppo infantile, il rendimento scolastico dei bambini e la salute mentale dei senza dimora che possono sembrare, soprattutto a chi si occupa di educazione, troppo deterministiche e predittive.

Ho ritenuto comunque interessante e opportuno presentare anche questo angolo di visuale sul fenomeno povertà sia perché le conclusioni a cui sono arrivate alcune ricerche di ambito psicologico e le scoperte delle neuroscienze possono essere di grande importanza per il lavoro educativo, sia perché i legittimi dubbi sollevati dalla lettura di queste ricerche potranno essere di stimolo, credo, per un proficuo dibattito interdisciplinare sul ruolo dell'educazione nei percorsi esistenziali, di bambini e adulti, segnati dalla povertà.

4.1 Povertà e conseguenze sullo sviluppo infantile

*“Poverty will exert a heavy tool on children’s cognitive, social, and emotional development. Born poor, children are likely to stay poor unless we are determined to change the predictable trajectory of low achievement”*¹ (S.B. Newman, 2008, p. XXIII).

Lo sviluppo fisico, cognitivo ed emozionale di ogni essere umano è il risultato dell’intersecarsi di numerosi fattori ambientali e genetici che si influenzano reciprocamente. La **povertà**, come sottolinea Newman² anche se da sola non sembra avere un impatto diretto sullo sviluppo dei bambini, tuttavia ha delle influenze negative sui fattori ambientali che li circondano e sulle risorse che hanno a disposizione nella crescita: per questo viene considerata uno dei **fattori di rischio dello sviluppo**.

Per comprendere il potere dell’ambiente nell’influenzare la crescita, può essere utile esaminare lo sviluppo celebrale e in particolare le connessioni neuronali: i nostri neuroni sono collegati da sinapsi che si differenziano in due categorie

1. le sinapsi *“experience-expectant”*: precedono l’esperienza;
2. quelle *“experience-dependant”*: sono diverse da individuo a individuo perché sono legami che si creano in conseguenza delle esperienze personali.

Questo significa che l’esposizione a un ambiente stimolante, o al contrario povero di stimoli, influenza la nostra struttura celebrale: la densità dei gangli, la lunghezza dei dendriti, la dimensione e il numero delle sinapsi. Le deprivazioni, specialmente se vissute in tenera età e per tempo prolungato, possono danneggiare il normale **sviluppo celebrale**: sappiamo, ad esempio, che nei bambini abusati o privati delle cure parentali si assiste a cambiamenti nella struttura celebrale e nel sistema chimico - che influenza lo stato di vigilanza e le reazioni di difesa in risposta all’aggressione e alla paura - e che perfino esperienze prenatali possono avere conseguenze a livello dei neuroni e delle sinapsi (situazioni di stress sperimentate durante la gravidanza hanno effetti sulla regolazione genetica e sulla rete di connessioni neuronali).

TN. Thomas-Pressword e D. Pressword³ hanno individuato i seguenti fattori di rischio, che possono influenzare lo sviluppo dei bambini nati e cresciuti in condizioni di povertà:

¹ Traduzione: “La povertà esercita un’influenza importante sullo sviluppo cognitivo, sociale ed emozionale dei bambini. Chi nasce povero è destinato a rimanere povero a meno che non siamo determinati a modificare i percorsi predefiniti del basso apprendimento”.

² S.B. Newman, op. cit.

³ T.N. Thomas-Pressword, D. Pressword, *Meeting the Needs of Students and Families from Poverty. A Handbook for School and Mental Health Professionals*, Baltimore, Maryland, Paul H. Brookes Publishing & Co., 2008.

1. **Alimentazione:** è la base della crescita. Gli studi sullo sviluppo dei figli di madri malnutrite o con scarso acido folico durante la gravidanza mostrano come questi bambini abbiano un minor numero di sinapsi, siano maggiormente a rischio di anemia, malformazioni spinali, danni cerebrali. La malnutrizione sperimentata nei primi anni di vita ha un'influenza negativa sullo sviluppo cerebrale e interferisce con la sintesi della mielina, aumentando il rischio di problemi cognitivi e disturbi dell'attenzione e del comportamento; questi effetti negativi possono però essere mitigati da un intervento alimentare tempestivo e da un ricco e stimolante ambiente educativo.
2. **Scarso peso alla nascita:** spesso i bambini figli di madri povere nascono prematuri e/o sottopeso. Per questi neonati è più alto il rischio di andare incontro a disabilità, problemi comportamentali e deficit di attenzione e iperattività, ma nella maggioranza dei casi hanno uno sviluppo normale, specialmente se ricevono tempestivamente cure e assistenza medica.
3. **Gravidanza in età adolescenziale:** è associata a più alti rischi per la salute sia della madre sia del nascituro, dovuti anche allo stile di vita che spesso hanno queste giovani (dieta non bilanciata, fumo, uso di alcol e droga).
4. **Avvelenamento da piombo:** è uno dei maggiori problemi ambientali in America e riguarda 3 milioni di bambini. La graduale e continuativa esposizione al piombo, usato in passato per l'intonaco delle pareti delle case oggi abitate soprattutto delle famiglie povere (afro-americani e ispanici in particolare), porta all'accumulo di piombo nel sangue e raggiungere i livelli di tossicità significa avere danni a livello cerebrale, problemi al cuore e ai reni e in alcuni casi si rivela mortale.
5. **Uso di droga, fumo e alcol** durante la gravidanza: può alterare lo sviluppo delle funzioni del sistema nervoso centrale del feto, disordini comportamentali e difficoltà di apprendimento, nascita sottopeso e/o prematura, la *fetal alcohol syndrome* (comune nei bambini nati da madri povere con limitata educazione e dipendenza da alcol prima della gravidanza).
6. **HIV/AIDS:** la percentuale di donne infette negli strati più bassi della popolazione americana è in aumento, questo non significa che tutti i figli nati da madri malate contraggano l'infezione, ma i bambini che nascono sieropositivi possono avere problemi di sviluppo nervoso e un'aspettativa di vita inferiore; inoltre fattori sociali ed emozionali possono complicare la vita relazionale di questi bambini che possono essere vittime di pregiudizi e discriminazioni.

7. **Fattori sociali e psicologici:** l'ambiente di vita gioca un ruolo importante nello sviluppo dei bambini, a livello fisico, cognitivo, psicologico. Inoltre l'esposizione ad eventi stressanti e l'accumulo di fattori di rischio in contesti svantaggiati può avere effetti negativi sullo sviluppo sociale ed emotivo⁴:
- salute mentale dei genitori: malattie psichiche dei genitori sono collegate a problemi del comportamento nei bambini. Madri depresse adottano spesso uno stile educativo coercitivo e violento e genitori con problemi di abuso di sostanze possono adottare strategie genitoriali inefficaci: una negativa interazione genitore-figlio può avere implicazioni a lungo termine rispetto alla capacità dei bambini di regolare le proprie emozioni;
 - madri adolescenti: la giovane età e la scarsa educazione possono essere fattori di rischio nella crescita di un figlio. Le madri adolescenti sono spesso impazienti e meno sensibili e attente ai bisogni dei loro bambini, offrendo così un ambiente povero di affetto, di stimoli e di risposte: questi bambini manifestano problemi a livello comportamentale a scuola e nella società (assenteismo, delinquenza, violenza, abuso di sostanze);
 - vicinato: quartieri con alti tassi di povertà e disoccupazione offrono spesso ai bambini case e scuole di bassa qualità, pochi servizi (trasporti, sanità, sport, cultura...) e tanti negozi di liquori e *fast food*, violenza domestica e nelle strade (*gang*), droga, alti livelli di inquinamento con effetti negativi sulla loro crescita e lo sviluppo psicologico, emotivo e sociale: "*neighborhood economic disadvantage and social disorder are two significant dimensions that affect the well-being of residents*"⁵. Inoltre occorre sottolineare che in America la qualità dell'educazione dipende dal reddito dei genitori e dalle risorse economiche del distretto: nei quartieri più poveri le risorse sono meno e minori sono le aspettative di successo scolastico da parte di genitori e insegnanti;
 - senza dimora: il 40% degli *homeless* in America è costituito da nuclei familiari, per la maggior parte composti da madri sole con figli. Sono diverse le cause che possono portare queste famiglie sulla strada, ma tutte sono legate a basso reddito e/o a situazioni conflittuali e di violenza tra le mura domestiche. Gli effetti della vita in strada sui bambini riguardano la salute fisica e mentale, lo sviluppo cognitivo e l'educazione: la mobilità impedisce la continuità degli studi, molto spesso i bambini vengono indirizzati in percorsi di educazione speciale, alti sono i tassi di *drop out*;

⁴ Idem, p. 49.

⁵ Idem, p. 51; traduzione: "La povertà economica e i disordini sociali sono due dimensioni significative che influenzano il benessere dei residenti".

- le reti di supporto possono mitigare gli effetti negativi del vivere in povertà diminuendo lo stress e dando supporto non solo finanziario, ma soprattutto emotivo; secondo i due ricercatori anche l'appartenenza a un credo religioso può aiutare, la fede e la preghiera infatti possono essere fattori protettivi.
8. **Implicazioni educative:** *“the educational implications of living in persistent and object poverty are unquestioned [...] Poverty creates an accumulation of risk factors that complicates its hardship [...] The effect of living in poverty begins in the womb and has the potential of reaching out and affecting later life functioning”*⁶. Anche se la povertà è un fattore di rischio per l'apprendimento e il successo scolastico, molti autori (Losen & Orfield, 2002; Oswald, Countinho, & Best, 2002; Ferri & Camor, 2005) sostengono che da sola non possa spiegare e giustificare la sovra-rappresentazione in USA dei bambini poveri - in modo particolare di colore e appartenenti a gruppi linguistici diversi dall'inglese - nell'educazione speciale e puntano quindi il dito contro questa forma di segregazione razziale.

Di fronte ai risultati di queste ricerche, che a volte sembrano predire con troppa sicurezza il destino dei bambini nati e cresciuti in povertà, non dobbiamo dimenticare che esistono fattori protettivi: la cura e l'affetto dei genitori, l'accesso all'assistenza medica, insegnanti incoraggianti, l'aiuto nei compiti, case adeguate, la presenza di amici... sono tutte esperienze in grado di minimizzare o annullare gli effetti negativi dell'esposizione a fattori di rischio, aumentando la **resilienza**, la capacità di far fronte positivamente a problemi ed eventi traumatici, e la capacità di **coping**, cioè di affrontare e di superare con rapidità e successo le situazioni stressanti utilizzando le proprie energie mentali e le abilità di *problem solving* e gestendo le proprie emozioni. Occorrono però studi più approfonditi sull'azione di questi meccanismi nei contesti segnati dalla povertà.

⁶ Idem, p. 56; traduzione: “Le conseguenze educative del vivere in condizioni di povertà oggettiva e persistente sono inequivocabili [...] la povertà crea una serie di fattori di rischio che aggravano la situazione di difficoltà [...] le conseguenze della povertà iniziano nel ventre materno e hanno il potere di condizionare i funzionamenti della vita degli anni successivi”.

4.2 L'impatto della povertà sul rendimento scolastico

4.2.1 Quando il reddito della famiglia predice il successo o l'insuccesso scolastico

Molte ricerche (V.C. Macloyd & K.M. Puriell, 2008, in Newman SB.) affermano che vivere in povertà nei primi cinque anni di vita può inficiare il percorso scolastico successivo: ad esempio gli studi di Bradley & Corwyn (1999) e quello di Grundel, Oliveira & Geballe (2003) dimostrano che i bambini poveri iniziano la scuola con meno preparazione e abilità linguistiche dei bambini delle classi medie, tesi sostenuta anche nel lavoro di O'Hara (2006) da cui risulta che all'età di 3 anni i bambini delle classi medie conoscono 1.100 parole e hanno un QI di 117, mentre i bambini delle famiglie povere, assistite dal *welfare*, conoscono 525 parole e hanno un QI di 79. Studi longitudinali ci dicono inoltre che differenze nella capacità di leggere di bambini poveri e non poveri, di origine etnica diversa, rilevate nel quarto grado d'istruzione, si ripresentano anche nell'ottavo e nel dodicesimo grado: sembrerebbe quindi che non solo la **frequenza scolastica non abbia effetto sugli esiti di situazioni di deprivazione vissute nei primi anni di vita, ma anzi sia la povertà a inficiare il successo scolastico.**

Il **reddito** e lo **status** socio-economico della famiglia di origine sembrano dunque essere **fattori predittivi delle performance cognitive e linguistiche dei bambini** già in età pre-scolare e per tutto il percorso scolastico. Le differenze di rendimento dei bambini appartenenti a diverse classi sociali vengono spiegate con il fatto che ai bambini poveri mancano le condizioni ambientali e familiari che favoriscono l'acquisizione delle abilità e conoscenze che li preparano alla scuola:

- si tratta spesso di bambini nati prematuri e con basso peso alla nascita, il che come abbiamo visto può comportare un maggiore rischio di problemi respiratori, neurologici e cognitivi;
- vivere in contesti non salubri, inquinati e contaminati può esporre i piccoli a malattie nei primi mesi di vita che possono causare un più basso QI;
- lo stato di salute di molti bambini poveri è messo a rischio dall'assunzione di droghe o alcol da parte delle madri durante la gravidanza;
- i figli di genitori poveri hanno a disposizione meno libri, giochi, esperienze cognitivamente stimolanti, tecnologie informatiche, interazione verbale di qualità⁷...

Altre ricerche (Wheeler, 2005, Lupton, 2004, 2005, Trupp, 1999) mostrano una corrispondenza

⁷ V.C. Macloyd, K.M. Puriell, "How Childhood Poverty and Income Affect Children's Cognitive Functioning and School Achievement" in S.B. Newman, op. cit.

tra alti livelli di **deprivazione, bassa frequenza scolastica e scarsa qualità delle scuole**, anche se bisogna stare attenti quando si misura la qualità, perché al di là dei risultati generali ottenuti dagli studenti vanno riconosciuti i progressi dei bambini partiti con uno svantaggio e gli sforzi delle scuole nel promuovere la crescita culturale e sociale degli allievi. *“When we consider the failure of our society to provide decent health care, adequate housing, and public safety for a majority of the disadvantaged students who attend our most challenged schools, is it surprising that many children are struggling, and schools have difficult time complying with NCLB⁸?”⁹.*

In generale dove c'è un alto tasso di povertà è alto anche il tasso di bambini segnalati dalle scuole come **disabili**: sfortunatamente in America c'è la tendenza ad etichettare i bambini poveri come disabili perché non corrispondono alle aspettative della scuola, sia a livello di rendimento sia di comportamento. Di fronte alla percentuale di bambini poveri tra gli studenti certificati rimangono alcuni dubbi:

- la povertà è sempre causa di ritardi cognitivi e disturbi comportamentali o si tratta di un errore di valutazione?
- oppure siamo di fronte a una forma di razzismo - visto che gli studenti poveri sono soprattutto figli di ispanici e di afro-americani?
- o la certificazione è l'unico modo che gli insegnanti hanno per garantire ai bambini poveri l'aiuto e il sostegno di cui hanno bisogno (insegnante di sostegno, materiali didattici, interventi specialistici)?
- ma etichettare un bambino come disabile, quanto gli è d'aiuto per la crescita dell'autostima e che conseguenze può avere nella formazione della sua identità e nei rapporti con gli altri?

Sono domande che dovremmo porci anche noi in Italia tutte le volte che viene chiesta la certificazione per i bambini e i ragazzi che vivono in “contesti difficili” e “problematici” e che, pur non avendo deficit o patologie accertate, manifestano - nel comportamento e nel rendimento - bisogni “speciali” a cui gli insegnanti non riescono a rispondere.

Gli autori sono concordi nel ritenere necessaria una riforma, non solo economica e sociale, ma

⁸ *No Child Left Behind* (Bush, 2002): è un programma di sussidi federali dati alle scuole per combattere la dispersione scolastica e promuovere la qualità dell'istruzione; il monitoraggio del programma prevede una serie di test sul rendimento degli studenti.

⁹ T. Howard, S.G. Dresser, D.R. Dunklee, *Poverty is not a Learning Disability*, California, Crowin, 2009, p. 14; traduzione: “Quando consideriamo il fallimento della nostra società nel garantire alla maggioranza dei bambini svantaggiati che frequentano le nostre scuole un decente sistema sanitario, case adeguate, sicurezza pubblica, come può sorprenderci il fatto che i nostri studenti facciano fatica e le scuole non riescano a rispettare il NCLB?”.

anche educativa per garantire a tutti scuole e servizi educativi di qualità: le ricerche dimostrano infatti che laddove ai poveri si offrono servizi pre-scolastici e scuole di alta qualità il rendimento dei bambini a rischio di fallimento scolastico migliora. Sono stati numerosi i piani per ridurre la povertà infantile e rispondere allo svantaggio educativo con supporti alle scuole e alle famiglie povere (dai doposcuola, ai breakfast club¹⁰, ai libri gratis...), ma ancora molto rimane da fare e l'intervento educativo sarà ancora più efficace se sarà affiancato da politiche (economiche, abitative, sanitarie, di sostegno familiare) in grado di agire sulle cause della povertà"¹¹.

4.2.2 La ricerca di G. Horgan sull'impatto della povertà nel percorso scolastico: il punto di vista dei bambini

Uno studio molto interessante relativo all'**impatto della povertà sull'esperienza scolastica dei bambini** è quello condotto da Goretta Horgan nell'Irlanda del Nord¹². Questa ricerca ha la particolarità di avere come protagonisti principali gli studenti stessi: Horgan ha visitato alcune *advantage* e *disadvantage school* (così categorizzate in base alla percentuale dei bambini aventi diritto al pasto gratuito) incontrando insegnanti e genitori, ma ha scelto di dare maggior spazio alla voce dei bambini. Il ricercatore ha intervistato 220 studenti della scuola primaria (dai 4 agli 11 anni) chiedendo loro di raccontare che cosa pensassero della scuola, quanta importanza avesse l'educazione, quali pensassero fossero i costi dell'istruzione e quale fosse la loro esperienza scolastica:

- per tutti gli intervistati la **scuola è importante**, per i più piccoli è anche divertente, mentre i più grandi vedono la propria educazione in rapporto alla possibilità di un futuro lavoro¹³ o comunque a una crescita generale delle competenze anche in altre aree della vita;
- quasi tutti gli studenti hanno **alte aspirazioni** per il proprio futuro, senza particolari differenze tra famiglie ricche e povere, a parte i figli delle famiglie itineranti che non condividono le aspirazioni dei pari;

¹⁰ Alcune scuole offrono agli studenti la colazione, per garantire a tutti i bambini almeno un pasto al giorno e le energie necessarie per studiare e imparare.

¹¹ J. Parkinson, B. Rowan, "Poverty, Early Literacy Achievement, and Educational Reform", in S.B. Newman, op. cit., p. 40.

¹² G. Horgan, *The impact of poverty on young children's experience of school*, J. Rowntree Foundation, University of Ulster, 2007. Questa ricerca è stata finanziata da *Save the Children* e dalla *Joseph Rowntree Foundation*, fa parte del *Education and Poverty Programme* della Fondazione stessa ed è consultabile sul sito: <http://www.jrf.org.uk/bookshop/> (consultato il 26 Aprile 2010)

¹³ Esiste però una significativa differenza: nelle scuole più ricche i bambini dicono che la scuola è importante per il futuro (in positivo) mentre in quelle più povere che l'educazione è importante per avere meno problemi da adulti (in negativo); cfr. G. Horgan, op. cit., p. 14.

- gli intervistati apprezzano l'**imparare facendo** e gli insegnanti che chiedono l'opinione degli studenti;
- i bambini delle scuole più povere si **lamentano** per la qualità del cibo, per la sporcizia nell'area dei giochi e soprattutto perché gli insegnanti gli "urlano contro"; inoltre gli alunni maschi di 9 e 10 anni mostrano di gradire poco la lunga giornata di scuola e il carico dei compiti... di anno in anno sembra venir meno il loro interesse verso la scuola, le loro difficoltà unite a quelle dei loro insegnanti, impegnati in contesti problematici e con poche risorse, sono parte del fenomeno della dispersione scolastica;
- l'**ansia** per i **test**, la paura di essere oggetto di **bullismo** sono preoccupazioni della maggioranza degli studenti, mentre nelle scuole svantaggiate i bambini hanno anche paura di subire atti di **violenza** o che la loro scuola venga vandalizzata;
- i bambini poveri a volte si sentono **etichettati ed esclusi** dai loro compagni o dagli insegnanti, perché non hanno l'uniforme completa oppure non hanno i soldi per partecipare alle gite.

Anche se in Irlanda in teoria la scuola pubblica è gratuita, nella pratica i genitori pagano circa 10,000 dollari per gli undici anni di scuola del figlio: i bambini più piccoli non sono consapevoli del fatto che andare a scuola abbia un costo per le loro famiglie, ma lo diventano a partire dagli 8 anni.

Per indagare la **consapevolezza delle differenze sociali** e del loro impatto nella vita scolastica, il ricercatore ha mostrato agli studenti le foto di tre case di diversa tipologia (una villa, un appartamento, una casa popolare), fattura e dimensione, chiedendo se, secondo loro, i bambini che vi abitavano avessero esperienze scolastiche diverse. Dalle risposte degli intervistati è emerso che:

- per i più piccoli non vi sono differenze;
- per i bambini di 7-8 anni è difficile immaginare differenze a scuola, mentre è più facile se si parla dell'ambiente domestico;
- gli studenti più grandi (9-11 anni) evidenziano invece alcune differenze: il bambino della casa grande essendo ricco andrà in una bella scuola privata e sarà uno studente popolare perché avrà tante cose, magari a qualcuno non starà simpatico se farà troppo lo snob, comunque la scuola per lui sarà più facile e divertente; mentre il bambino della casa piccola andrà in una scuola non molto buona che organizzerà gite in posti non tanto belli;
- solo tra i ragazzi delle scuole più ricche il bambino della casa popolare viene definito

“povero” ed emergono stereotipi rispetto alle famiglie povere.

È interessante anche un dato emerso dalle interviste fatte agli **insegnanti** rispetto ai rapporti con i genitori degli alunni: gli insegnanti infatti **si lamentano delle famiglie** e in particolare rimproverano i genitori poveri sia quando sono disoccupati, per il cattivo esempio che danno ai propri bambini, sia quando lavorano molte ore, perché non dedicano abbastanza tempo ai figli, alla loro cura e istruzione... la colpa del cattivo rendimento o comportamento dei bambini ricade quindi sui genitori: senza negare l'influenza della famiglia, credo però che il puntare il dito contro i genitori sia pericoloso soprattutto quando la scuola utilizza questa scusa per sentirsi giustificata nel non poter far nulla di più per gli studenti più bisognosi, anche perché così facendo si isola il problema dal quadro che lo genera e lo alimenta.

4.3 Le conseguenze psichiche della povertà estrema

Tutte le forme di **deprivazione**, siano esse materiali o affettive, **influenzano l'equilibrio mentale** degli individui, per cui qualsiasi evento traumatico può costituire un fattore di rischio per l'equilibrio psicologico e favorire lo sviluppo di diversi disturbi mentali. Risulta quindi intuitivo che esista un rapporto tra condizione economica e benessere psicologico ed equilibrio mentale o sofferenza¹⁴: l'incertezza economica infatti, sia se si tratta di una condizione temporanea e a maggior ragione quando è esperienza quotidiana, mette in difficoltà l'equilibrio mentale e il sentimento di sicurezza personale.

4.3.1 Povertà e disturbi mentali

Dal punto di vista scientifico il rapporto tra povertà e disturbi mentali è molto complesso, perché complesse sono le malattie mentali e la loro origine è multifattoriale, quindi è difficile determinare con sicurezza un rapporto di causa-effetto. In seguito a studi epidemiologici¹⁵ sul legame tra povertà e disturbi mentali, sono state individuate quattro correlazioni:

- ***la povertà di per sé è un rilevante fattore di rischio per lo sviluppo di disturbi mentali:*** chi vive in condizioni di povertà ha molte più probabilità di ammalarsi, ad esempio il rischio di schizofrenia è otto volte maggiore nelle fasce a basso reddito rispetto al resto

¹⁴ F. Asioli, “Povertà e disturbi mentali”, Atti del Convegno promosso dalla Caritas Diocesana di Bologna tenutosi al Centro S. Petronio (Bologna) tra il 15 Gennaio e il 23 Aprile 2003, p. 5.

¹⁵ **Epidemiologia**: studio dell'incidenza e delle diverse patologie per luogo geografico e fascia di popolazione.

della popolazione;

- ***i poveri hanno minori opportunità di cura verso i disturbi mentali***: questo è vero sia nei paesi poveri sia in quelli ricchi, dove i servizi sono poco accessibili alle persone povere e queste non accedono o tendono a non accedere alle opportunità di cura esistenti;
- ***il decorso dei disturbi mentali è meno favorevole nei paesi poveri***: questo è connesso alle inferiori opportunità di cura. Vi è però un'eccezione: la prognosi dei pazienti schizofrenici che vivono nelle aree rurali dei paesi poveri è infatti migliore rispetto a quelli che vivono nelle aree fortemente urbanizzate. Si ipotizza che questo sia dovuto in parte al fatto che la metropoli è un ambiente di vita sfavorevole per gli schizofrenici, date le scarse e fragili reti sociali, in parte dai minori ostacoli all'accoglienza e la minor discriminazione nei confronti degli schizofrenici da parte della popolazione delle zone extraurbane di questi paesi; nei paesi ricchi invece "chi non è capace di lavorare, chi non ha quattrini, chi non riesce a competere con gli altri, chi non ha successo, chi non riesce ad emergere, è davvero un diverso"¹⁶ e soffre per l'esclusione e lo stigma sociale;
- ***le persone con disturbi mentali sono più predisposte a cadere in povertà***: la malattia rende le persone meno capaci di avere rapporti soddisfacenti con gli altri, di avere e conservare un'attività lavorativa, di mettere in atto strategie per una buona sopravvivenza.

I **disturbi** più frequenti collegati alla povertà sono la depressione, con il correlato dell'alcolismo, l'ansietà, l'angoscia e la disperazione. Questi problemi sono responsabili anche di comportamenti aggressivi e di fenomeni di scarsa cura dei figli.

Caso emblematico del complesso rapporto tra povertà e disturbi mentali è il **senza dimora**: in realtà non si riesce sempre a stabilire la relazione causale tra i due fenomeni - è stato il disturbo mentale a portare alla vita di strada o è la condizione di senza dimora che ha minato l'equilibrio psichico? -, e non si è ancora potuto fare una stima reale dell'incidenza dei disturbi psichici tra le persone senza dimora, si passa dal 20% all'80%... "questo dipende anche dai parametri che vengono utilizzati per definire i livelli di tolleranza rispetto a determinati comportamenti, cioè dai criteri di definizione di un comportamento "normale" o "non normale". È normale che una persona vada a frugare nei cassonetti dell'immondizia, è normale che dorma sotto i ponti, è normale che chieda l'elemosina?"¹⁷.

¹⁶ F. Asioli, op. cit., p. 7.

¹⁷ M. Purpura, *Povertà e disturbi mentali*, in "Povertà e disturbi mentali", Atti del Convegno promosso dalla Caritas Diocesana di Bologna tenutosi al Centro S. Petronio (Bologna) tra il 15 Gennaio e il 23 Aprile 2003, p.

Inoltre molti dei senza dimora risultano soggetti con doppia diagnosi, oltre al disturbo mentale (border-line, paranoie, schizofrenia) possono essere tossicodipendenti o alcolodipendenti: in questi casi non si sa quale dei due problemi sia venuto prima. La presa in carico di questi utenti dovrebbe essere doppia, in realtà questo non avviene e si assiste invece alla “*ping-pong therapy*”¹⁸ da un servizio all’altro.

4.3.2 Conseguenze fisiche e psichiche di una vita senza dimora

Proviamo a riflettere sulle conseguenze di una vita in condizioni di povertà estrema sulla psiche e l’identità di una persona **senza dimora**.

Innanzitutto la perdita della casa provoca danni all’equilibrio e al benessere psicologico degli individui: viene a mancare un luogo sicuro, uno spazio privato, ma anche il luogo delle relazioni più intime e degli affetti e questa “radicale trasformazione e perdita dello spazio esterno provocano necessità di mutazione dello spazio interno”¹⁹. Bonadonna nella sua ricerca etnografica sul mondo dei senza dimora ci mostra come vivendo per strada, senza una casa, un rifugio, uno spazio reso caldo, sicuro e accogliente dalle relazioni parentali, il corpo di queste persone subisca trasformazioni profonde e cambino anche la percezione dello **spazio**, del **clima** e del **tempo**. Senza un’abitazione non è pensabile una gestione normale del corpo, della sua pulizia e della sua cura, perché la strada è come una casa dalle pareti di vetro che costringe a gestire il proprio sé privato in forma pubblica, il che porta all’elaborazione di **nuove regole e abitudini** per adattarsi a questa condizione. La pelle diventa così l’ultima barriera tra il sé e il mondo: i senza dimora possono nascondersi non lavandosi, coprendosi con la sporcizia e più che un segno di de-socializzazione questo è un tentativo di proteggersi dal mondo esterno e un modo per denunciare la perdita di un sé privato.

Un altro aspetto importante è costituito dalla **mancanza di un lavoro**, o meglio dalla perdita del lavoro: “con la perdita del lavoro [...] non solo ci viene a mancare concretamente la fonte di sostentamento e una condizione di sicurezza economica, ma subisce un affronto anche la nostra immagine sociale”²⁰, perdiamo una condizione, uno status, che ci apparteneva, ci definiva e ci accomunava agli altri.

21.

¹⁸ A. Fioritti, “Disturbi mentali e abuso di sostanze”, in “Povertà e disturbi mentali” in Atti del Convegno promosso dalla Caritas Diocesana di Bologna tenutosi al Centro S. Petronio (Bologna) tra il 15 Gennaio e il 23 Aprile 2003, p 23.

¹⁹ F. Bonadonna, *Il nome del barbone: vite di strada e povertà estreme in Italia*, Roma, Derive Approdi, 2001, p. 148.

²⁰ F. Ascoli, op. cit., p. 9.

La povertà inoltre è connessa ad una **scarsa o cattiva alimentazione** ed è risaputo che “la mancanza di cibo o l’incertezza sistematica della possibilità di nutrirsi provocano e inducono sul piano psicologico un senso di precarietà che non può non intaccare anche aspetti del “funzionamento mentale più profondo” e orientare verso [...] una condizione di forte insicurezza esistenziale e di disperazione”²¹.

Non va poi sottovalutato che se la persona che cade in povertà ha un **basso livello di istruzione**, questo comporta spesso l’incapacità di chiedere aiuto nel modo adeguato (ad esempio quando manca la conoscenza dei servizi a cui rivolgersi o la capacità di districarsi nelle procedure burocratiche), di trattare gli altri come persone, di prendersi cura di se stessi (autoprotezione) e degli altri²².

La **rottura delle relazioni familiari**, che caratterizza la storia di molti senza dimora, implica una deprivazione dei rapporti, solitudine e rarefazione dell’esercizio della relazione con gli altri: questo ritiro dal mondo delle relazioni è un elemento di rischio per l’equilibrio psichico e allo stesso tempo un segnale di sofferenza psicologica. A fronte delle fratture che il vivere per strada comporta nasce il bisogno di nuovi legami: si tratta di legami di dipendenza (alcool, droga...) che portano alla diminuzione della libertà di scelta, fino al punto di non aver altra opzione se non quella di cercare di sopravvivere in strada, o della ricerca di circuiti di mutuo-aiuto, il che prova che “chi vive per la strada non è vittima di un processo di desocializzazione, ma lotta in tutti i modi per cercare nuove forme di esistenza”²³. Non è facile per chi viene inserito in strutture d’accoglienza e in comunità riuscire a cancellare queste dipendenze e a creare nuovi e sani legami, è un percorso che richiede tempo e l’accompagnamento di figure educative capaci di stabilire significative relazioni di fiducia.

Come abbiamo visto nel secondo capitolo, le persone senza dimora elaborano strategie attive, equilibrate e razionali di adattamento alla città vissuta dalla strada e in questo processo **modificano anche il proprio modo di pensare e le proprie abitudini**, violando molti dei valori e dei tabù culturali e sociali: quello della produzione economica ad esempio o dell’igiene personale o della *privacy*. Le conseguenze sull’identità dei soggetti non sono da sottovalutare: Bonadonna definisce questa ristrutturazione con il termine “**carattere permanente del provvisorio**”, perché quello che doveva essere provvisorio, l’essere senza dimora, si rivela una condizione esistenziale costante con conseguenze a livello fisico, psicologico e relazionale. Quest’accettazione della vita in strada significa anche la riduzione degli spazi di progettualità e

²¹ Idem, p. 7.

²² F. Bonadonna, op. cit.

²³ Idem, p. 148.

delle possibilità di cambiamento: una volta raggiunto un equilibrio, anche se precario e in condizioni che garantiscono appena la sopravvivenza, diventa molto difficile accettare la sfida del cambiamento e investire forze ed energie per ri-inserirsi nel mondo del lavoro, per investire nelle relazioni, per riprendere l'autonomia e le responsabilità connesse alla gestione di una casa... il rischio del fallimento è considerato da alcuni troppo alto per rinunciare a quel poco di stabilità che si sono costruiti in strada.

4.4 Quarta sosta: rischi di un approccio psicologico e spunti per l'intervento educativo

Noto in alcuni educatori e pedagogisti una certa resistenza nei confronti degli studi condotti in campo psicologico rispetto all'influenza di fattori come la povertà sullo sviluppo dei bambini e sul benessere fisico e mentale degli adulti. I dubbi e le perplessità su questo approccio psicologico alla povertà non mancano:

- come può il numero delle sinapsi bastare a spiegare la condizione esistenziale di un essere umano?
- come può il QI riassumere la complessità di quella che chiamiamo intelligenza?
- come possono i fattori di rischio determinare a-priori un percorso biografico?

Pensare che la povertà abbia conseguenze quantificabili e non modificabili sul corpo, la mente, le emozioni, il rendimento scolastico e i comportamenti non renderebbe forse inutile l'impegno e la fatica di chi invece crede che il lavoro educativo, modificando il contesto (inteso come *setting* fisico e relazionale), porti a dei cambiamenti nella direzione della crescita della persona, sia se si tratta di un bambino sia di un adulto?

Forse sì, a meno che, seguendo l'approccio di **Bertin** e il suo problematicismo pedagogico, non consideriamo la **povertà** e tutte le sue conseguenze come alcuni dei fattori che caratterizzano la condizione esistenziale di quel determinato soggetto, quindi come elementi della sua "**gettatezza**", nella terminologia usata da Heidegger. La povertà, come condizione di nascita o come esito di un percorso di impoverimento, è un **condizionamento**, nel senso che limita le risorse a disposizione del soggetto e i suoi spazi di scelta, ma non le annulla: quindi al bambino e all'adulto povero rimane sempre e comunque uno spazio decisionale - seppur angusto - sul come

vivere la propria condizione e progettare la propria vita e compito dell'educatore è partire dai condizionamenti e dai limiti, presenti nel contesto e nel soggetto, per aiutare quest'ultimo ad allargare il proprio orizzonte di possibilità.

Un'altra critica mossa alla **psicologizzazione della povertà** è quella di concentrarsi sui poveri, in alcuni casi addirittura colpevolizzandoli per la propria condizione, distogliendo l'attenzione dai problemi sociali che sono causa dell'impoverimento. Certamente può sembrare più facile intervenire sugli individui, curare il loro disturbo mentale, aiutarli a riprendere in mano la propria storia, a prendersi cura delle parti ferite e a ricostruirsi una nuova identità piuttosto che cambiare il modo di funzionare del mercato del lavoro o della società più in generale. Ritengo che la povertà sia un **problema sociale** che ha però delle **conseguenze sulla vita** di chi è povero: occorre quindi affrontare da un lato a livello politico i fattori che aumentano il rischio di impoverimento e ostacolano il reinserimento abitativo, lavorativo e sociale dei poveri e dall'altro accompagnare le persone e le famiglie che vivono in condizione di povertà, prendendosi cura di tutti gli aspetti esistenziali che ne sono influenzati: economico, sanitario, educativo, psicologico, relazionale.

Personalmente credo che gli studi di stampo psicologico siano di grande interesse per la pedagogia, in quanto aprono molti **interrogativi** e in particolare:

1. se la povertà vissuta nei primi anni di vita comporta danni a livello dello sviluppo fisico, emotivo, cognitivo e sociale,
2. se la povertà estrema vissuta in età adulta porta a una riorganizzazione mentale, psichica e relazionale che può risultare patologica
3. e se ambiente e psiche sono così legati

allora:

- come è possibile intervenire con strumenti educativi in modo da fornire ai bambini, ai giovani e agli adulti le risorse e gli stimoli per acquisire o ri-acquisire le capacità e le competenze necessarie per un buon inserimento scolastico e sociale?
- e come è possibile rafforzare la resilienza e le capacità di *coping* dei soggetti in modo da diminuire gli effetti negativi della povertà?

Nel prossimo capitolo vedremo le risposte che la pedagogia ha saputo dare, a livello teorico e soprattutto pratico, sporcandosi le mani nel lavoro sul campo con i poveri, a queste domande e quali ambiti di intervento e di ricerca rimangono ancora da esplorare.

5. Una pedagogia attenta alle nuove e alle vecchie povertà

Come spiegato nella prefazione a questa prima parte del mio lavoro di tesi, ritengo che sia fondamentale per la riflessione pedagogica cercare di interpretare i mutamenti socio-economici e culturali che causano le **povertà** della nostra epoca, per cogliere i germi e le possibilità di cambiamento, per capire quale ruolo l'educazione è chiamata ad assumere e quale modello di uomo e di relazione la pedagogia può proporre in risposta alle spinte competitive e individualistiche cui siamo sottoposti.

La povertà non dovrebbe costituire per la pedagogia un tema di secondaria importanza: abbiamo visto infatti che l'istruzione è riconosciuta come uno strumento fondamentale nella lotta alla povertà e che l'analfabetismo è uno degli ostacoli alla promozione sociale e al miglioramento delle condizioni di vita dei poveri. L'attenzione alla scuola, a come migliorare i programmi di alfabetizzazione e a come ridurre i tassi di abbandono e di dispersione scolastica - nel Nord e nel Sud del mondo - per garantire a tutti l'effettivo godimento del diritto all'istruzione è senz'altro un ambito di riflessione pedagogica che si collega strettamente al tema della povertà, ma non penso sia l'unico... La povertà infatti pone alla pedagogia anche altri interrogativi, ad esempio rispetto alla fragilità delle reti relazionali e solidali, che rende più facile la caduta in un percorso di impoverimento, e rispetto ai percorsi di accompagnamento e reinserimento delle persone povere. Concordo con Rinaldi quando afferma che “la riflessione della pedagogia, e in particolare della pedagogia sociale, non può ignorare il problema della **fragilità** delle vite, della **precarietà**, delle **disuguaglianze**, delle **nuove povertà** in cui versano fasce di popolazione e gruppi di cittadini, e dovrebbe concentrarsi sulle conseguenze in termini di **coesione sociale**, di percezione della propria **identità** e della propria **appartenenza**. E anche interrogarsi su quei principi di giustizia che richiedono una solida prospettiva normativa e un fondamento etico rispetto a ciò che la società riconosce come giusto”¹.

Come abbiamo visto nei capitoli precedenti, si tratta di ambiti di ricerca e di intervento già affrontati da altre scienze, rispetto ai quali sembra invece marginale l'apporto della Pedagogia, tanto che Gramigna e Righetti, parlando della formazione nell'ambito dell'emarginazione - e quindi anche della povertà - affermano: “l'importanza della dimensione formativa è sotto gli occhi di tutti; ma la grande assente è proprio la Pedagogia “ufficiale” che non ama sporcarsi le

¹ W. Rinaldi, 2009, *Pedagogia generale e sociale. Temi introduttivi*, Milano, Apogeo, p. 79.

mani con le umili e vitali esigenze di tante povertà”²... Sarebbero invece - io credo - numerosi i contributi che la riflessione pedagogica potrebbe portare sia in ambito teorico sia operativo, proprio a partire dagli spunti che le vengono dagli altri saperi:

- ripercorrendo la **storia** della povertà abbiamo visto come l’educazione sia stata utilizzata in diverse epoche come strumento per reinserire i poveri nella società, ma anche per controllarli;
- le riflessioni intorno alla teoria antropologica della **cultura della povertà** ci dicono che l’educazione è lo strumento di trasmissione dei valori “devianti”, o comunque “altri”, dei poveri, ma anche il mezzo per assimilarli nella cultura più ampia;
- gli ultimi sviluppi degli studi sulla povertà in ambito **sociologico** ci invitano da un lato ad affiancare agli indicatori economici il punto di vista dei poveri, per guardare la povertà dalla loro prospettiva, descriverla attraverso le loro parole e le loro storie di vita per cercare insieme le vie di uscita, dall’altro di ampliare lo sguardo alle ricchezze e alle “povertà” dei non-poveri;
- la **psicologia** ha invece indagato le conseguenze che la povertà può avere a livello dello sviluppo delle competenze cognitive, psicologico e relazionale, sia nei bambini sia nei soggetti adulti che vivono in condizione di povertà estrema.

Se è vero che l’impegno della riflessione pedagogica sulla povertà può sembrare marginale rispetto a quello profuso su altri temi, è vero anche che alcuni pedagogisti ed educatori hanno percorso i terreni della marginalità, della devianza, dell’oppressione e del disagio adulto e hanno elaborato diverse strategie e metodologie di intervento educativo: è possibile farne una sintesi e individuare così la fisionomia di una **Pedagogia attenta alle povertà**³ - vecchie e nuove, del Nord e del Sud del mondo - in dialogo con le altre scienze?

È questo l’intento che mi propongo di sviluppare nel presente capitolo.

² A. Gramigna, M. Righetti, *Pedagogia Solidale. La formazione nell’emarginazione*, Milano, Unicopli, 2006, p. 200.

³ Non si tratta, credo, di pensare a un nuovo settore della Pedagogia o a una nuova educazione, anche se la moda attuale è quella di moltiplicare le specializzazioni e i settori di intervento specifici, ma di una rinnovata sensibilità e attenzione della riflessione pedagogica e in particolare della Pedagogia Sociale sulla povertà.

5.1 La riflessione pedagogica sui poveri e sulla povertà

Per trovare le basi teoriche di questa Pedagogia attenta alle povertà mi sono rivolta alle riflessioni elaborate dai vari autori che si sono occupati di “Pedagogia della marginalità e della devianza” e hanno ricercato la sostanza educativa presente anche nelle situazioni di povertà, al pensiero di Paulo Freire e alla sua Pedagogia popolare per la liberazione degli oppressi, all’esperienza educativa di don Milani, alla “Pedagogia della presenza e dell’incontro” di Duccio Demetrio - un importante punto di riferimento teorico del lavoro di strada, e alla “Pedagogia del disagio adulto” elaborata da Raffaele Gnocchi, pedagogista interessato al lavoro educativo con i senza dimora.

Mi rendo conto che la scelta da me operata può essere criticata per il forte sbilanciamento a favore della realtà occidentale e del contesto italiano in particolare, da cui provengono tutti gli autori a cui faccio riferimento, Freire escluso: sicuramente questo è dovuto a un maggior interesse personale per le povertà a me vicine e a una maggior conoscenza della letteratura pedagogica italiana. Tuttavia ritengo che dalle teorie presentate si possano trarre obiettivi, metodologie e strumenti validi anche al di fuori del contesto italiano.

5.1.1 La Pedagogia dei margini

“Dobbiamo ricordare che qualsiasi siano le condizioni e le cause dell'emarginazione, c'è uno stato del soggetto che in qualche modo coopera alla sua propria emarginazione: una emarginazione interiore, un disagio esistenziale, una inappetenza alla vita che impedisce il movimento, blocca il cambiamento. È in questa zona dell'essere che si inserisce un progetto educativo, nel luogo primario dell'emarginazione” (Gruppo di lavoro Progetto Chance, 2007).

La marginalità è una delle forme di povertà che ha interessato la riflessione e la pratica educativa, tanto che possiamo parlare di una vera e propria “**Pedagogia della marginalità e della devianza**”. Questo settore di studio e ricerca è nato all’interno della “Pedagogia Speciale”, ma secondo Gramigna e Righetti considerare lo studio e l’intervento educativo rivolto ai soggetti marginali nei termini di una pedagogia della devianza e della pedagogia speciale significa da un lato legare l’emarginazione al crimine e dall’altro concepire il lavoro educativo con i marginali nei termini di una ri-educazione; per i due pedagogisti invece: “la marginalità è tema di pedagogia sociale poiché, facendo nostra la distinzione proposta dall’Organizzazione Mondiale della Sanità, pensiamo che essa rientri nella sfera del disagio e quindi, di un *contesto ambientale*

e sociale patologico, o patologizzante”⁴.

Il margine e i suoi abitanti: giochi di sguardi

La differenza segna i confini tra il dentro e il fuori e quindi stabilisce i **margini** tra l'ordine e il disordine, tra ciò che è giusto e socialmente accettabile e ciò che devia dalla norma, tra noi - i normali, gli integrati, i sani - e gli altri, i marginali appunto, che vivono in una situazione diversa dal gruppo o dalla società di appartenenza, quelli che Bauman definisce “scarti umani”, ad esempio i poveri, emarginati perché pessimi consumatori o consumatori difettosi e i migranti, rifiuti della globalizzazione, la cui estraneità è percepita come minaccia alla nostra sicurezza. La **marginalità** implica quindi l'idea di **esclusione**, come lontananza dai centri significativi della società, ma anche l'idea di **povertà** come mancanza di risorse economiche, di informazioni e di relazioni⁵.

Vi sono individui che nascono in una condizione di marginalità, altri che vi sono condotti dai meccanismi di emarginazione innescati dal sistema sociale e altri ancora che scelgono di porsi ai margini per contestare la società e la cultura dominante. S. Ulivieri definisce **marginali** coloro che “costituiscono, a fronte della pagina principale codificata, una pagina secondaria, disordinata, che segue criteri diversi e divergenti. [...] Vivono ai margini della società, in una dimensione esistenziale «altra», spesso temuta e repressa, perché comunica inquietudine anziché certezze”⁶. È ai margini chi è escluso dai processi economici, ma anche chi è escluso dai valori e dalla cultura di una data società; i confini tra inclusione ed esclusione sono labili e dipendono anche “dai modelli culturali di accettazione o rifiuto della diversità che ogni individuo ha interiorizzato nel proprio processo formativo”⁷. Sono diversi i volti della marginalità: i disabili, i bambini, i giovani devianti o “ragazzi difficili”⁸, gli anziani considerati un peso sociale ed esclusi

⁴ A. Gramigna, M. Righetti, *Pedagogia Solidale*, op. cit., p. 9.

⁵ L. Regoliosi, *La strada come luogo educativo*, Milano, Edizioni Unicopli, 2000.

⁶ S. Ulivieri, (a cura di), *L'educazione e i marginali*, Firenze, La Nuova Italia, 1997, p. IX.

⁷ Idem, p. 3.

⁸ Bertolini ha proposto una lettura del ragazzo difficile (così definito dalla società perché considerato a rischio, deviante o delinquente) costruita attraverso la lente del **paradigma fenomenologico**, che vede nell'intenzionalità, la capacità di dare senso alla realtà, la caratteristica essenziale del soggetto: ognuno dà significato e valore alla realtà, in un percorso di interpretazione personale, ma costruito a partire dalla negoziazione condivisa all'interno della propria comunità intersoggettiva. (Bertolini P., Caronia L., 1993). Secondo Bertolini nei ragazzi difficili questa capacità intenzionale è però assente o distorta:

- *assenza di intenzionalità*: manca la capacità di considerarsi attivi nella costruzione della propria esistenza, per cui il significato delle cose si esaurisce nel qui ed ora e dominano i vincoli e una visione fatalistica che Bertolini definisce “eccesso di mondo” e che può portare a diversi comportamenti, dalla ricerca della soddisfazione immediata, alla svalorizzazione e alla non accettazione di sé, fino all'annullamento nel suicidio;
- *distorsione dell'intenzionalità*: si caratterizza per un eccesso di io, per cui non si riconoscono i vincoli della realtà, si considera il mondo e gli altri come mezzi per l'affermazione di sé e si pensa di poter avere e di

dal circuito della produzione e della riproduzione, le donne che ancora subiscono discriminazioni e violenze, gli ammalati, i vagabondi, le minoranze etniche e religiose...

Figura emblematiche della marginalità è il **povero estremo**, il senza dimora, che vive ai margini rispetto al centro produttivo e sociale, alle soglie delle istituzioni, nell'informalità della strada e oltre i limiti della sicurezza: "niente più internamento forzato, niente più lettere di denuncia che comportano la carcerazione senza processo, ma la libertà di morire per strada, alla stazione, tra i rifiuti, di fame o di freddo, per malattia o per mano di qualche folle 'giustiziere' notturno. [...] Ognuno di questi ha una storia da trascinarsi pesantemente sulle spalle, un percorso di fallimento che ci sgomenta perché potrebbe essere, al primo inciampo, anche il nostro"⁹. Eppure il pregiudizio ci dice che questi uomini e donne sono ai margini per colpa propria, perché non hanno abbastanza capacità, inventiva, volontà, competitività... In ogni caso "il *Margine* segna i confini di un mondo altro che ci inquieta e ci spaventa, non solo perché non lo conosciamo o perché non conosciamo la nostra appartenenza a quell'alterità che pure sempre allude oscuramente ai margini, ma anche perché lì più che altrove la differenza può piegarsi alla devianza"¹⁰.

Il pensiero unico preferisce guardare alla realtà semplificando, riducendo la molteplicità a realtà monolitica: questo sguardo vede nella differenza tra noi e i marginali una divergenza e quindi qualcosa da cancellare, correggere o nascondere, da emarginare; e guarda ai margini come a "zone franche di non significazione, o di errore assoluto"¹¹: secondo Gramigna e Righetti, le bidonville e le favelas, le baracche e gli accampamenti dei rom alle periferie delle grandi città sono esempi di questi margini in cui vigono regole diverse e che la società civile vorrebbe riportare all'ordine: si cerca di combattere il furto, la criminalità, la prostituzione e la violazione dei diritti umani che si consuma al di là del margine, senza però riuscire a dare ai marginali servizi sanitari, educativi, sociali, l'accesso ai beni fondamentali, il lavoro...

Dal nostro sguardo sui margini dipende il nostro atteggiamento verso i marginali: se crediamo che la marginalità sia funzionale al mantenimento dell'ordine sociale, cercheremo di contenere e controllare i marginali, ma senza eliminare la marginalità perché questo porterebbe conflitti e

poter fare tutto; da questo delirio di onnipotenza derivano comportamenti di ribellione, aggressività e violenza, ma anche disorientamento di fronte ai fallimenti o il porsi mete troppo elevate.

In entrambi i casi si tratta di un disorientamento prima di tutto interiore e che sfocia in comportamenti antisociali o in un uso disfunzionale del gruppo dei pari, ma alla base troviamo vissuti diversi, per cui occorre cercare di comprendere il significato ad essi attribuito dal ragazzo, per poi trasformare la visione attraverso la relazione educativa ed esperienze in grado di ampliare il campo di possibilità del soggetto, di permettergli di pensarsi nel futuro per rileggere il passato e riprendere in mano il proprio presente.

⁹ A. Gramigna, M. Righetti,, "...Svegliandomi mi sono trovato ai margini: per una pedagogia della marginalità", Bologna, Clueb, 2001, p. 49.

¹⁰ A. Gramigna, M. Righetti, *Pedagogia solidale*, op. cit., p. 101.

¹¹ Idem, p. 89.

cambiamenti nel nostro modello di società; se invece vediamo nel margine una differenza da cancellare o un errore da correggere, allora il marginale è un in-educato o mal-educato da ri-educare e per farlo bisogna ripartire da zero, negando o limitando i danni del suo passato e del suo contesto per poterlo integrare nella società. Ma l'**educazione** deve per forza prefiggersi il difficile compito di strappare queste persone dal margine, di riportarle vicino al centro? “Oppure, forse l’universo ha tanti cuori e la nostra autopercezione è un divenire che sposta continuamente il suo asse. Allora abitare il margine potrebbe significare appartenere al corpo centrale pur essendo distanti, significherebbe capovolgere la visione oppositiva degli spazi, scoprire il paese della radicale diversità dentro quello della partecipazione. In questa diversità ci sono infinite possibilità compresa quella della **resistenza** da parte dei marginali ad ogni tipo di imperialismo, di re-integrazione, di ri-educazione, di re-definizione. È anche in questa resistenza infine la radice di un possibile dialogo educativo”¹². In fondo, come sostiene Mariagrazia Contini, lo **scarto**, di cui la marginalità è esempio emblematico e la resistenza non sono temi avulsi dalla riflessione educativa: la pedagogia stessa è scarto “nei confronti sia dei saperi tradizionalmente forti, sia della chiacchiera mediatica”¹³ e lo scarto in educazione è “da mettere in conto e da “elogiare” perché sollecita il procedere verso traguardi che si spostano sempre un po’ più in là, da reggere e tollerare senza ferite narcisistiche, perché possibile indicatore sia di gravi problemi rispetto ai quali la “riduzione del danno” che realizziamo è già “tanto”, sia dei margini di libertà dei nostri interlocutori educativi che possono scegliere, oppure no, di incamminarsi nei percorsi che noi indichiamo”¹⁴. Scegliere di mettersi a fianco di chi è ai margini della nostra società che elogia il potere, il denaro e il successo e non certo lo scarto significa, secondo Contini, opporre una resistenza - non violenta - ai modelli e ai valori dominanti e impegnarsi nella costruzione di pensieri e pratiche inattuali (cura dei soggetti deboli, solidarietà verso uguali e diversi, emancipazione di chi è oppresso, convivenza pacifica che non nega il conflitto anzi lo accoglie come occasione di confronto).

Lo sguardo pedagogico: la strada come luogo educativo

La pedagogia, attraverso la figura dell’educatore, ha cercato di incontrare e comunicare con chi vive ai margini - dalla banda di ragazzini al vecchio barbone, dal gruppo informale di giovani all’extracomunitario, dall’anziano pensionato al giovane tossicodipendente - andando nei loro

¹² A. Gramigna, M. Righetti, “...Svegliandomi mi sono trovato ai margini: per una pedagogia della marginalità”, Bologna, Clueb, 2001, p. 16.

¹³ M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza*, Bologna, Clueb, 2009, p. 7.

¹⁴ Idem, p. 14.

territori e condividendo i loro luoghi di vita, il che ha significato “farsi marginale”, scendere in **strada** per aprire con i suoi abitanti un dialogo educativo. La strada può essere vissuta e definita in diversi modi:

- per Gramigna e Righetti le strade sono “ambiti del provvisorio elevato a sistema, movimenti e pause di un posto itinerante. Sintesi di stasi e cambiamento, regola e caos, armonia e squilibrio. Si tratta di spazi identitari, relazionali e storici [...] luogo stanziale e di transizione ad un tempo, ambiente privilegiato per una riflessione teorica sull’oggetto e sulla sua pedagogia, la strada con i suoi vari margini è un *topos* di significazioni del reale, di ridefinizione e di superamento delle immagini sociali”¹⁵;
- secondo Luigi Ciotti (1995) la strada, che nel senso comune ha spesso un’accezione negativa, è “l’altro da sé, che si può osservare con distacco, talvolta con fastidio e animosità, con paura [...] o anche con sentimento caritatevole, il quale però, non è sufficiente a colmare il fossato che separa la presunta normalità da chi vive la strada come ultimo rifugio”¹⁶;
- Massimo Campedelli (1995) la definisce invece come “condizione indispensabile affinché gli uomini possano costruire delle relazioni tra di loro e con l’ambiente di vita [...] essa può essere considerata il sistema arterioso della socialità [...] in ogni caso, la strada è per tutti, in positivo o in negativo, il luogo della relazione, dell’incontro, dello scambio, del contatto”¹⁷;
- secondo Duccio Demetrio la strada è il luogo ideale per rifondare il senso dell’intervento educativo, attraverso la **pedagogia della presenza e dell’incontro**: in educazione si ha a che fare con “presenze, ovvero vissuti esistenziali [...] con i quali ci si deve incontrare, rispetto ai quali ci si deve, prima o poi, esporre ed esprimere”¹⁸; gli incontri fanno crescere, generano svolte, stimolano la mente e gli affetti e l’educatore ha il compito di organizzare questi incontri, non a caso, ma secondo un disegno progettuale, una precisa intenzionalità pedagogica.

Anche la strada, spazio dell’informalità, della marginalità e della povertà, è quindi un **luogo educativo**. Da questo punto di vista il margine non è un errore o un rischio, ma un’occasione educativa, perché anche nei luoghi marginali si possono acquisire conoscenze, abilità e avviare

¹⁵ A. Gramigna, M. Righetti, “...Svegliandomi mi sono trovato ai margini: per una pedagogia della marginalità”, Bologna, Clueb, 2001, pp. 151-152.

¹⁶ L. Regoliosi, op. cit., p. 28.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Idem, p. 51.

processi identitari e culturali. Secondo Gramigna e Righetti i **margin** sono luoghi sociali con propri simboli, significati e regole e per leggerli occorre spostare il nostro angolo di visuale dal centro alla periferia, solo così lo sguardo pedagogico può cogliere la **sostanza educativa** presente in ogni situazione, “la capacità di sopravvivere in condizioni estreme”¹⁹, senza l’obiettivo della reintegrazione forzata. In quest’ottica, come dice B. Hooks (1998), la marginalità non è qualcosa da abbandonare per avvicinarsi al centro, ma un luogo in cui abitare, in cui resistere, da cui guardare il mondo e se stessi da una prospettiva “altra”.

“E se pensassimo che la miglior educazione possibile per la donna e l’uomo [...] sia nel confronto umile con il deviante, lo straniero, l’emarginato, il diverso? Anzi, se cominciassimo pedagogicamente a pensare che la donna e l’uomo medio non esistono, che esistono persone portatrici di significati e quindi in grado di produrne, sempre, anche quando si tratta di delinquenti, accattoni, immigrati, benpensanti, integrati o disperati... e di conseguenza capaci di esprimere effetti, di fare cultura, di elaborare simboli...”²⁰? Questo cambierebbe il senso dell’intervento educativo nell’emarginazione:

- più che di ri-educazione, si tratterebbe di **ri-formazione**, nel senso di “dare nuova forma alle proprie esperienze e nuovo senso all’esistenza”²¹ e di ri-appropriazione della propria identità personale e sociale (il riconoscimento di essere soggetti di diritti, cittadini);
- più che una pedagogia integrante dovremmo pensare a un’**educazione accogliente** nei confronti dell’altro, una pedagogia che non esclude il diverso, che non vuole integrare i marginali in una “normalità” non voluta, ma anzi li riconosce come soggetti portatori di saperi, significati e valori da incontrare;
- non si tratterebbe solo di convertire i marginali, quanto di **cambiare noi stessi** “nel senso di percorrere, nel profondo, destinalità diverse, sguardi altri, significati e itinerari di senso che nascono nei luoghi insperati, degradati, sporchi. Per acquisire coscienza di quei nodi di significato esistenziale che ci uniscono. Il fine è quello di costruire trame di relazioni solidali. Reti di amicizia. Nessi epistemologici [...] fra pedagogia e giustizia sociale”²².

¹⁹ A. Gramigna, M. Righetti, “...Svegliandomi mi sono trovato ai margini: per una pedagogia della marginalità”, op. cit., p. 8.

²⁰ A. Gramigna, M. Righetti, *Pedagogia solidale*, op. cit. pp. 103-104.

²¹ Idem, p. 158.

²² Idem, p. 108.

5.1.2 Freire e la pedagogia degli oppressi

“Agli straccioni del mondo

E a coloro che in essi si riconoscono

E così riconoscendosi con loro soffrono

Ma soprattutto con loro lottano” (P. Freire, 2002).

“Se nulla resterà di queste pagine, speriamo che resti almeno la nostra fiducia nel popolo. La nostra fede negli uomini e nella creazione di un mondo dove sia meno difficile amare” (P. Freire, 2002, p. 184).

Il **Brasile** è il campione della disuguaglianza sociale: il 10% dei ricchi possiede il 40% della ricchezza del paese e il 10% dei poveri lo 0,1%... è in questo contesto, segnato da grande povertà e ingiustizia, che Freire ha operato come educatore popolare e pedagogista a servizio dei poveri e ha elaborato la **“Pedagogia dell’oppresso”**.

Così Ernani, nella postfazione all’edizione italiana di *La Pedagogia degli oppressi*, parla di Freire: “Paulo Freire è un pensatore impegnato con la vita: non pensa delle idee, pensa l’esistenza. È anche educatore. [...] In queste società, dominate da interessi di gruppi, classi e nazioni dominanti, «l’educazione come pratica della libertà», postula necessariamente una “pedagogia dell’oppresso”. Non pedagogia per lui, ma di lui”²³. Tutta l’opera di Freire è dedicata alla prospettiva degli oppressi, a dare voce al popolo e al tema fondamentale dell’**educazione come strumento di liberazione**. L’educazione ha infatti un ruolo fondamentale nella formazione di una coscienza critica e criticizzante e secondo Freire deve essere educazione alla speranza, ottimismo critico. Infatti solo una visione sempre critica della propria condizione e della società, come qualcosa di incompleto e in divenire, permette all’uomo di problematizzare il suo essere nel mondo e di mettersi in dialogo con l’altro, per cambiare la realtà. Freire sostiene fermamente che l’uomo, pur vivendo in un tempo e uno spazio dato che lo condizionano, ha il potere di intervenire e di modificare il mondo: “la sua lotta nel tempo consiste proprio nel superare le forze che tendono ad accomodarlo, adattandolo alla realtà. È la lotta per la sua umanizzazione costantemente minacciata dall’oppressione che lo schiaccia proprio in nome (e questo è l’aspetto più doloroso) della sua stessa liberazione”²⁴.

²³ M.F. Ernani, “Postfazione”, P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, edizione italiana a cura di L. Bimbi, Torino, EGA, 2002, p. 185.

²⁴ P. Freire, *L’educazione come pratica di libertà*, Milano, Mondadori, 1973, p. 50.

Oppressori e oppressi, entrambi bisognosi di umanizzarsi

L'**oppressione** nasce da un atto di violenza compiuto da chi detiene il **potere**: ai loro occhi, il privilegio della **ricchezza** è un diritto, perché l'hanno conquistato con sforzi e correndo dei rischi che gli "altri" - gli oppressi, i poveri, i pigri, gli incapaci, gli inetti - hanno paura di affrontare. Il potere, secondo Freire, alimenta coscienze possessive e sadiche, che trasformano tutti e tutto in oggetti da dominare per avere di più - e quindi valere di più - e si tramanda di generazione in generazione, da oppressore a oppressore. Freire crede che sia compito degli **oppressi** rompere questo circolo vizioso e lavorare per la trasformazione del mondo, cioè la liberazione di se stessi e allo stesso tempo dei propri oppressori, perché entrambi hanno bisogno di "**umanizzarsi**". "Umanizzazione e disumanizzazione, nella storia, in un contesto reale, concreto, obiettivo sono possibilità degli uomini come esseri inconclusi e coscienti della loro inconclusione. Ma anche se tutte e due costituiscono una possibilità, solo la prima ci sembra costituire la vocazione dell'uomo. Vocazione negata, ma affermata dentro la sua stessa negazione. Vocazione negata nell'ingiustizia, nello sfruttamento, nell'oppressione, nella violenza degli oppressori. Ma affermata nell'aspirazione alla libertà, alla giustizia, alla lotta degli oppressi per il recupero della loro umanità rubata"²⁵. Da questo punto di vista sia gli oppressi sia gli oppressori sono poveri, perché entrambi impossibilitati a vivere pienamente la propria umanità a causa delle dinamiche di oppressione che condizionano le loro vite, le scelte e le relazioni. La pedagogia dell'oppresso vuole quindi liberare sia l'oppresso sia l'oppressore, per permettere a entrambi di essere uomini e donne "più umanizzati".

L'**umanesimo di Freire** si può riassumere in un concetto: **alfabetizzare è coscientizzare**, è imparare a dire la propria parola, è creare cultura, è trasformare il mondo, "è forse questo il senso più esatto dell'alfabetizzazione: imparare a scrivere la propria vita, come autore e testimone della propria storia; farsi biografia, esistenza, storia"²⁶.

Perché questa liberazione-umanizzazione possa avvenire, gli oppressi non devono divenire a loro volta oppressori, ma riconoscere di portare dentro di loro l'oppressore: la cosa più difficile è proprio togliere l'oppressore dalla testa dell'oppresso, per aiutare i poveri a uscire non solo dall'esclusione sociale, ma anche dall'oppressione psicologica di cui sono vittime più o meno consapevoli. Purtroppo non basta sapere di essere oppresso per liberarsi, come non basta riconoscersi oppressore dei poveri per divenire solidale con loro: occorre mettersi insieme per trasformare la situazione concreta che genera la dinamica di oppressione. Per questo motivo la pedagogia dell'oppresso è "la pedagogia degli uomini che si impegnano nella loro propria

²⁵ P. Freire, *La Pedagogia degli oppressi*, op. cit., p. 28.

²⁶ M.F. Ermani, op. cit., p. 186.

liberazione”²⁷ ed è elaborata **insieme** agli oppressi.

Il cambiamento prevede due momenti: prima di tutto gli oppressi devono scoprire la loro oppressione e impegnarsi a trasformare la realtà, perché “finché gli oppressi non prendono coscienza delle cause del loro stato di oppressione, accettano con fatalismo il loro sfruttamento. Peggio ancora, con molta probabilità assumono posizioni passive e alienate di fronte alla lotta per la conquista della libertà [...] a poco a poco si sviluppa nell’oppresso la tendenza ad assumere forme di azione tipiche del ribelle”²⁸. Nel secondo momento la Pedagogia degli oppressi diventa la pedagogia di tutti gli uomini in un processo di **liberazione permanente**.

L’**educatore** si fa compagno degli oppressi nel percorso in cui il sapere si costruisce insieme, nella ricerca, nella creatività, nell’invenzione e non nell’educazione depositaria, volta all’assimilazione, che vede gli oppressi come coloro che non si sono adattati, che sono fuori, emarginati e che devono integrarsi, cambiare mentalità... “in verità però, i cosiddetti emarginati, che sono gli oppressi, non mai stati ‘fuori di’. Sono sempre stati ‘dentro di’. Dentro la struttura che li trasforma in ‘esseri per l’altro’. La loro soluzione allora non consiste nell’“integrarsi”, nell’‘incorporarsi’ dentro questa struttura che li opprime, ma nel trasformarla per divenire ‘esseri per sé’”²⁹.

Freire crede che la forza liberatrice dell’educazione stia nell’essere:

- **problematizzante** e volta al cambiamento e per questo **rivoluzionaria**, aperta alla possibilità e quindi **profetica e capace di speranza**: il punto di partenza è la situazione in cui gli uomini si trovano qui ed ora, vista non come un destino ineluttabile, ma come una sfida, un problema che li limita, ma è superabile, “approfondendo la presa di coscienza della situazione, gli uomini se ne ‘appropriano’ in quanto realtà storica, cioè in quanto realtà suscettibile di essere trasformata”³⁰;
- **dialogica**: educatore ed educando sono entrambi ricercatori critici che danno significato a se stessi e al mondo educandosi a vicenda. L’uomo è comunicazione, togliergli la parola e la possibilità di dialogo significa trasformarlo in oggetto. Il dialogo è quindi un’**esperienza esistenziale e creativa**: “esso è l’incontro in cui si fanno solidali il riflettere e l’agire dei rispettivi soggetti, orientati verso un mondo da trasformare e umanizzare, non si può ridurre all’atto di depositare idee da un soggetto nell’altro, e molto meno diventare semplice scambio di idee, come se fossero prodotti di consumo.

²⁷ P. Freire, *La Pedagogia degli oppressi*, op. cit., p. 39.

²⁸ Idem, p. 151.

²⁹ Idem, p. 61.

³⁰ Idem, p. 75.

Non è neppure una discussione bellicosa [...] non deve essere l'elargizione degli uni agli altri. È un atto di creazione"³¹.

Finalità dell'educazione è, secondo Freire, rendere possibile nelle classi popolari lo sviluppo del proprio linguaggio, perché questo avvenga è importante che l'educatore abbia come punto di partenza il "qui" dell'educando e lo rispetti³².

L'educatore accompagna l'oppresso in un percorso di educazione alla **scelta** e all'**impegno politico**, secondo Freire infatti educare significa anche fare politica e la pedagogia è politica, perché tutto è politica, e la politica in sé non è né buona né cattiva, non sta né dalla parte degli oppressi né degli oppressori, può essere uno strumento di liberazione o di oppressione, dipende da come la usiamo e dalla nostra formazione etica³³.

La pedagogia degli oppressi ai nostri giorni

La Pedagogia degli oppressi è datata 1968, ma come afferma Gadotti, ha ancora senso leggerla oggi, perché il punto di vista di Freire non è affatto superato, "al contrario, la sua pedagogia **continua ad essere valida** non soltanto perché esistono ancora nel mondo diverse forme di oppressione, ma anche perché essa risponde alle necessità fondamentali dell'educazione contemporanea"³⁴. Sulla stessa linea di pensiero si colloca Luigi Ciotti, secondo il quale Freire ha molto ad insegnare anche a noi, alla nostra società italiana percorsa dall'indifferenza e dalla rassegnazione: il primo insegnamento che troviamo nella sua pedagogia è il **diritto alla rabbia**, una rabbia che è segno di amore e di desiderio di giustizia, senza questa rabbia il maestro "diventa un ripetitore e soprattutto non educa, non educa a quella libertà dall'ingiustizia che ci rende tutti capaci di autonomia e critica"³⁵.

Penso che tra gli insegnamenti di Freire almeno tre siano essenziali nella costruzione di una Pedagogia per i poveri del nostro tempo:

1. **educare alla speranza e al futuro**: gli uomini e le donne fanno la storia a partire dal tempo e dal contesto, dalle strutture e dalle condizioni in cui vivono, tuttavia questi devono essere tempi e spazi di possibilità e non di meccanico determinismo³⁶. Per questo occorre garantire la possibilità del sogno, dell'utopia, della scelta e dell'attesa e

³¹ Idem, p. 79.

³² Ibidem.

³³ F. Betto, L. Ciotti, *Dialogo su pedagogia, etica e partecipazione politica*, Torino, EGA, 2004.

³⁴ M. Gadotti, "Introduzione", in P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, op. cit., p. 5.

³⁵ F. Betto, L. Ciotti, op. cit., p. 41.

³⁶ P. Freire, *Pedagogy of the city*, New York, Continuum, 1993.

preparare quindi lo spazio del cambiamento, obiettivo dell'educazione: se verrà a mancare questo sguardo al futuro, ci avverte Freire, non sarà più possibile educare, ma solo addestrare;

2. **educare come co-costruzione del sapere insieme agli oppressi:** i poveri e gli oppressi non sono i destinatari della pedagogia di Freire, soggetti da acculturare e istruire perché partecipino al sapere condiviso dalla maggioranza, ma sono i protagonisti della propria coscientizzazione e liberazione. Educatore ed educando lavorano insieme per costruire un sapere che, partendo dall'esperienza di entrambi, porti a una conoscenza nuova, a un nuovo livello di consapevolezza e di azione;
3. **la necessità di educare anche gli oppressori:** la liberazione parte dagli oppressi, ma per essere efficace deve coinvolgere anche gli oppressori, per questo occorre insegnare a chi detiene potere e ricchezza “che parecchie cose che appaiono come una minaccia ai privilegi, intesi da lui ovviamente come diritti inalienabili, non sono altro che la messa in pratica dei diritti di coloro ai quali fino ad ora ne veniva proibito l'esercizio. L'“apprendimento” dell'immoralità dei propri privilegi, e quindi della necessità di estirparli, come quello di sfruttare i deboli, di proibir loro di “essere” o rifiutar loro la speranza”³⁷.

5.1.3 La pedagogia sociale di don Milani

Don Lorenzo Milani ha unito alla scelta di Dio e della Chiesa cattolica quella dei **poveri**, della **scuola** e dell'**impegno sociale**³⁸. La decisione di camminare accanto ai poveri e agli emarginati è strettamente legata al modo di Don Milani di vivere la propria vocazione sacerdotale: infatti il suo consacrarsi a Dio non si è realizzato in un amore universale, ma incarnato, appassionato, personale per i piccoli e i poveri, i disoccupati, gli operai sfruttati della sua parrocchia a cui dice alla fine “ho voluto più bene a voi che a Dio, ma ho speranza che lui non stia attento a queste sottigliezze e abbia scritto tutto al suo conto”³⁹. Pur operando una scelta di classe, non ha aderito completamente alla lotta operaia e, pur condividendo le principali tesi del marxismo e schierandosi a sinistra, è rimasto estraneo alle aspirazioni politiche dei comunisti italiani: “la scelta sociale e lo schieramento per una certa categorie di gente non si pone su un piano teorico, filosofico, sociologico, non ha radici intellettuali e scolastiche, si sviluppa e si realizza

³⁷ P. Freire, *Pedagogia della speranza*, Torino, Ega, 2008, p. 218.

³⁸ P. Cristofanelli, *Pedagogia sociale di don Milani*, Bologna, EDB, 1975.

³⁹ L. Milani, *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, Milano, Mondadori, 1970, p. 234.

esclusivamente sul piano pratico”⁴⁰.

Don Lorenzo ha operato come parroco in contesti segnati dalla **povertà**:

- a San Donato di Calenzano, dove è stato parroco dal 1947 al 1954, su 300 famiglie solo il 31% possedeva una casa e lo squilibrio economico e soprattutto quello culturale tra i grandi proprietari e i contadini era enorme;
- Barbiana, dove è stato mandato nel 1954, era un paesino molto povero, senza luce elettrica né strade, abitato da contadini e operai, persone ingannate e sfruttate dai datori di lavoro, dagli affittuari, dagli intellettuali e a volte anche dalla scuola e dai preti.

Un maestro a fianco dei poveri

Mettersi a fianco dei poveri significa per Don Milani **combattere chi è causa della loro povertà**, perché “combatte il modo di amarlo”⁴¹, e affrontare la povertà non vuol dire dare pane o casa, ma **cultura e ruolo sociale**: per questo l’impegno di don Milani verso i poveri viene a coincidere con la **scuola**, come unica alternativa per difendersi dai ricchi, perché:

- “il far scuola apre strade”⁴², come ha scritto in una lettera a Meucci,
- e “il mondo ingiusto l’hanno da raddrizzare i poveri e lo raddrizzeranno solo quando l’avranno giudicato e condannato con mente aperta e sveglia come la può avere solo un povero che è stato a scuola”⁴³.

A San Donato don Milani ha iniziato l’esperienza di un doposcuola per i ragazzi e una scuola popolare serale per i contadini e i giovani operai, a Barbiana la scuola a tempo pieno è stata la sua principale attività: le due scuole sono diverse (la prima è confessionale mentre la seconda non ha scopi religiosi, la prima è rivolta agli adulti, la seconda ai ragazzi delle medie, la prima è a fianco della scuola statale mentre la seconda si pone in opposizione all’istruzione scolastica ufficiale) ma comune è l’importanza dell’**alfabetizzazione** come base per la soluzione dei problemi dei poveri, a livello religioso, culturale, sociale e politico, perché secondo don Milani dare parola ai poveri permette loro di raggiungere la parità sociale.

Automatico il riferimento a Freire, tanto che Pacifico Cristofanelli vede in don Milani proprio l’incarnazione della figura dell’**educatore radicale descritto da Freire**: colui che non impone il suo sapere, ma sceglie il dialogo e offre agli studenti i mezzi per costruire le conoscenze, è

⁴⁰ P. Cristofanelli, op. cit., p. 50.

⁴¹ Idem, p. 54.

⁴² L. Milani, *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, op. cit. p. 31.

⁴³ L. Milani, *Esperienze Pastorali*, Firenze, LEF, 1985, p. 105.

convinto delle proprie posizioni, ma rispetta quelle dell'altro, ama ma non è masochista, non si adatta al potere, aiuta l'altro a scegliere in autonomia. Dal confronto tra la pedagogia di Freire e quella di don Milani emergono molte altre somiglianze:

- la comune matrice cristiana,
- la visione del povero come oppresso,
- la centralità dell'alfabetizzazione,
- la reciprocità dell'apprendimento-insegnamento,
- l'importanza dei giornali e dei mass media,

ma anche un'importante differenza: Freire arriva a una teoria generale dell'educazione, mentre don Milani "pur nei suoi assoluti, pedagogicamente è nella provvisorietà delle circostanze, nella relatività delle prese di posizione, nella fedeltà alla vita particolare"⁴⁴.

La Scuola di Barbiana

Don Milani, come Paulo Freire, Célestine Freinet, Anton S. Makarenko, Mario Lodi e Albino Bernardini, vede nell'azione educativa un'**essenza sociale e politica**. Di conseguenza la scuola di Barbiana non è un'istituzione separata dalla vita, ma viene a coincidere con l'educazione e quindi con il divenire e l'essere dell'uomo. La scuola in quanto vita è anche politica, ma apartitica, perché la politica non è un'arte astratta, ma coincide con la vita e perché la scuola si interessa ai problemi degli uomini in quanto cittadini⁴⁵, non è neutra, prende posizione: "deve sporcarsi e infangarsi nella società e smascherare i subdoli, consci e inconsci meccanismi usati dal potere per autoconservarsi"⁴⁶. Per questo motivo posto di riguardo nella scuola di Barbiana è riservato all'educazione civica, che invece nella scuola ufficiale è quasi sempre trascurata e considerata una materia di serie C, e alla Costituzione, metro e fondamento dell'opera pedagogica di don Milani e anima di *Lettera a una professoressa*.

Come già sottolineato, pur essendo Milani un sacerdote, la sua scuola di Barbiana è aconfessionale, la religione vi è presente, ma non come dogma, bensì come problema da affrontare e la fede del maestro non è imposta, il Vangelo è uno dei richiami, accanto a Scorate, Gandhi, la Costituzione: "cerchasi un fine. Bisogna che sia onesto. Grande. Che non presupponga nel ragazzo null'altro che d'essere uomo. Cioè che vada bene per credenti e atei"⁴⁷. È anche una scuola anti-intellettualistica perché gli intellettuali molto spesso usano la cultura e il sapere

⁴⁴ P. Cristofanelli, op. cit., p. 70.

⁴⁵ Scrive don Milani della politica: "Il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia" (Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, LEF, 1967, p. 14).

⁴⁶ P. Cristofanelli, op. cit., p. 82.

⁴⁷ Scuola di Barbiana, op. cit., p. 94.

contro i poveri; anche il maestro rinuncia ad essere detentore del sapere e si riconosce debitore verso i ragazzi a cui insegna, che acquisiscono diritto di parola e di insegnare a loro volta. Non c'è un libro di testo, ma si leggono i quotidiani, si criticano i testi, si ascoltano dischi, si guardano film e soprattutto si scrive.

Il motto della scuola di Barbiana è “*I care*”, m'importa, mi sta a cuore: la parola, l'istruzione, la cultura sono strumenti per entrare in rapporto con il prossimo, in modo attivo ed altruistico.

Aspetti che possono far storcere il naso ai pedagogisti contemporanei sono la condanna della ricreazione, del gioco e delle vacanze, considerate da don Milani perdite di tempo controproducenti: dobbiamo però inserire queste sue affermazioni nel contesto di vita dei ragazzi di Barbiana: “non c'era ricreazione. Non era vacanza nemmeno la domenica. Nessuno di noi se ne dava gran pensiero perché il lavoro è peggio [...] La scuola sarà sempre meglio della merda”⁴⁸. La scuola di Barbiana è una scuola a tempo pieno, aperta 365 giorni all'anno, 366 negli anni bisestili, ma è a tempo pieno soprattutto perché “coincide con la vita di un gruppo determinato di ragazzi in una situazione storica precisa e perché coinvolge nel suo giudizio tutta la società circostante”⁴⁹.

Al di là delle differenze rimane tuttora valida l'urgenza di un'istruzione che dia a tutti e soprattutto ai poveri e a chi parte con meno risorse, non solo in senso materiale, saperi e competenze, capacità di espressione, spirito critico, desiderio di conoscenza, cura e rispetto per l'altro, apertura alle differenze, impegno per trasformare la società in una direzione più giusta e solidale.

5.1.4 Demetrio: l'educazione degli adulti per uscire dalla povertà

Il pedagogista Duccio Demetrio già alla fine degli anni '80 parlava di **educazione degli adulti** come strumento di **lotta** contro le vecchie e le nuove **povertà** e come **strategia di politica sociale**. Nel testo da lui curato, *L'educazione degli adulti contro la povertà* (1987), l'educazione viene presentata come “luogo di prefigurazione del cambiamento” e “come riappropriazione di quello che potremmo chiamare un ‘privato-collettivo’. Perché i soggetti, a prescindere dalla domanda esplicita [...] parrebbero cercare le fonti educative per sfuggire all'emarginazione e alla solitudine; perché parrebbero voler uscire da un privato ghettizzante per ristabilire un ponte con altri mondi ma, pur sempre, a partire dalla esigenza di riorganizzare il proprio modello di vita, la propria ‘teoria’ della vita a partire innanzitutto dalla propria re-identificazione”⁵⁰.

Sono tanti secondo Demetrio gli intrecci che legano la riflessione educativa sull'età adulta agli

⁴⁸ Idem, pp. 12-13.

⁴⁹ P. Cristofanelli, op. cit., p. 144.

aspetti non educativi della povertà e della marginalità: le **politiche** di lotta alla povertà hanno incrociato l'**educazione degli adulti**, ma in modo parallelo, quando le politiche hanno fatto a meno dell'educazione, o succedaneo, quando l'enfasi sull'educazione formazione è stata usata come diversivo per distrarre l'attenzione pubblica dai veri bisogni (lavoro, casa, interventi sanitari). "Il momento educativo, sovente, ha trovato sovvenzioni e credito nelle fasi recessive delle politiche socio-economiche per la riduzione delle disuguaglianze materiali e intellettuali; mentre è passato in secondo piano quando, con le loro forze, tali politiche hanno mostrato di essere in espansione e di servirsi dell'educazione (divenuta tout-court formazione) a prescindere da ogni buona intenzione pedagogica"⁵¹.

Demetrio parla di **povertà** come subalternità e dipendenza intellettuale, culturale e funzionale, e mostra come l'educazione degli adulti si sia occupata di povertà emerse (analfabetismo, *drop out*, disagio psichico e relazionale, handicap, disoccupazione, immigrazione) e sommerse (nomadi, stranieri erranti, donne, anziani soli, famiglie monoparentali) allo scopo di riattivare energie, capacità, progetti e assumendo sia una funzione regolativa rispetto alle finalità educative delle politiche di lotta alla povertà sia una funzione tecnica (istruzione, formazione, socializzazione, riabilitazione). La **formazione professionale** già alla fine degli anni '80 sembrava la strada da percorrere per aiutare le persone in difficoltà economica e lavorativa a recuperare le abilità di base, mantenere quelle possedute e acquisirne di nuove nell'ottica di un ri-orientamento professionale.

Demetrio individua tre aree di intervento educativo o, come le definisce lui stesso, tre vie:

1. servizi per l'**istruzione degli adulti** (alfabetizzazione, scuole serali...);
2. servizi per la **promozione delle professionalità e la divulgazione scientifica**;
3. servizi socio-educativi di **appoggio all'età adulta in difficoltà**.

In ognuna di queste vie, l'educazione apre la possibilità di una individualità altra, con una rinnovata capacità decisionale e una nuova potenzialità comunicativa. L'interesse per le parti più marginali della popolazione accomuna, secondo Demetrio, le diverse esperienze di formazione degli adulti, ma l'educazione non è la panacea a tutti i mali sociali, non è garanzia di uscita dalla povertà: è un'opportunità, **parte di un disegno complesso di azioni integrate**. Credo che siano valide ancora oggi le parole scritte da Demetrio nel 1987: "la sfida delle vecchie e nuove povertà è quindi una questione che l'educazione degli adulti può giocare all'interno di una teoria della

⁵⁰ L. Pagnoncelli, "Presentazione", in D. Demetrio, (a cura di), *L'educazione degli adulti contro la povertà: il dibattito teorico, ricerche ed esperienze*, Milano, Franco Angeli, 1987, pp. 8-9.

⁵¹ D. Demetrio, (a cura di), *L'educazione degli adulti contro la povertà*, op. cit., p. 52.

complessità sociale e della complessità dei servizi; della pluralità delle esperienze e della polivalenza dei molti operatori possibili in grado di gestire, a prescindere della loro professionalità d'origine, il momento educativo con il quale si confrontano”⁵².

4.1.5 La pedagogia del disagio adulto

“Considerando il dolore sommerso di cui le città e gli ambienti contemporanei sono pervasi, la vera sfida educativa è consentire la comunicazione di questo dolore perché non si tramuti in suicidio sociale” (Gnocchi R., 2008, p. 154).

Il pedagogista Raffaele Gnocchi vede nel **disagio adulto** - e in particolare nella povertà estrema delle persone senza dimora - un **luogo di intervento multidisciplinare**, in quanto:

1. il fenomeno dei senza dimora è forma visibile di un disagio complesso, dinamico e multiforme e di una povertà materiale e immateriale;
2. l'approccio alla povertà estrema permette di valutare il cambiamento sociale in atto;
3. l'avvicinamento e l'intervento rivolto alle persone senza dimora richiede competenze pluridisciplinari.

Anche la pedagogia deve sentirsi quindi chiamata in causa: guardare il disagio adulto da un'ottica educativa significa, secondo Gnocchi, considerare l'**emarginazione** come un “possibile mancato raggiungimento di compiti evolutivi ed educativi i quali hanno lasciato il soggetto in balia degli avvenimenti e delle sollecitazioni estranee a un pieno benessere esistenziale”⁵³ e alla piena maturità della vita adulta.

Età adulta e maturità

Gnocchi prende in esame alcune teorie psicologiche e pedagogiche⁵⁴, a cui corrispondono diverse definizioni di età adulta, e gli studi in ambito sociologico e biologico-medico (Rutter, Knowles, Laslett, Guardini) che abbracciano l'intero arco della vita e propongono una visione dinamica ed evolutiva dello sviluppo, con vere e proprie metamorfosi, cambiamenti nel corpo e

⁵² Idem, p. 67.

⁵³ R. Gnocchi, “Il supporto educativo per l'integrazione sociale” in R. Gnocchi (a cura di), *Homelessness e dialogo interdisciplinare*, Roma, Carocci, 2009, p. 247.

⁵⁴ Gli autori e le teorie di riferimento citati da Gnocchi sono: le teorie stadiali (psicoanalisi freudiana e psicogenetica), Duccio Demetrio (dialettica *puer-senex* di Jung), Erikson (generatività come compito di sviluppo dell'età adulta), Maslow (maturità e motivazione), Fornari (agire adulto: negoziato, ripartizione delle risorse, aiuto reciproco), Adler (adulto in tensione verso il suo ideale che non viene mai raggiunto), Lewin (identità adulta mutevole e multipla); Fromm (coerenza e continuità), Rogers (adulthood come percorso mutevole fatto di andate e ritorni, avanzamenti e regressioni), Lapassade (l'età adulta è lo stadio finale del percorso di crescita).

nella psiche che ridefiniscono la persona adulta. Parlare di **età adulta** significa riferirsi a una rappresentazione allo stesso tempo socio-culturale e individuale e infatti, secondo Knowles, abbiamo più definizioni di adulto:

1. colui che ha raggiunto l'età della riproduzione (definizione biologica);
2. colui che ha raggiunto l'età che per legge consente di avere diritto al voto, di prendere la patente, di accedere al credito (definizione legale);
3. colui che si assume un ruolo adulto attraverso il lavoro, il matrimonio, il diritto di voto (definizione sociale);
4. colui che è consapevole di sé come persona autonoma e responsabile (definizione psicologica).

Esistono quindi diverse età (cronologica, biologica, personale, sociale) che non sempre coincidono, per cui “l'odierna sfida dell'essere adulti è proprio questa: riuscire a mantenere in esistenza e comporre, diverse identità: la sociale, la biologica, la psicologica, la lavorativa, la familiare ecc.”⁵⁵. Questo equilibrio tra le diverse componenti che compongono l'identità è indice di **stabilità e maturità**, due caratteristiche ritenute proprie dell'età adulta.

Anche di maturità tuttavia esistono diverse definizioni (Baltes e Smith, Butinet, Macario, Godino), ma Gnocchi sceglie di declinarla come “opportunità di rendere pienamente completa la persona la quale vive la sua esperienza in stretta relazione a età, contesto culturale e dinamiche relazionali”⁵⁶ e definisce l'essere adulti nei termini del prendersi cura di sé e degli altri: la maturità dell'adulthood è dunque una questione di **responsabilità** verso se stessi e verso l'altro.

Eventi critici e disagio adulto

Secondo Knowles, la crescita, lo sviluppo, la maturazione sono influenzati da **eventi critici**, momenti di scelta relativi al lavoro, la famiglia, la salute, le relazioni sociali, e anche Erikson parlando dei compiti di sviluppo dell'età adulta e anziana sottolinea il rischio della crisi della generatività (nel settimo stadio) e dell'integrazione dell'io (nell'ottavo stadio).

Secondo Gnocchi questi eventi critici non sono per forza regressioni irreversibili, “non è tanto la crisi ad essere problematica quanto le risorse messe in campo per fronteggiarla e il loro utilizzo”⁵⁷. La reazione delle persone di fronte ai problemi e alla sofferenza è diversa, perché diversa è la storia personale e diversa l'*hardiness*, la resilienza degli individui. Secondo Guardini

⁵⁵ R. Gnocchi, “Il supporto educativo per l'integrazione sociale” in R. Gnocchi (a cura di), op. cit., p. 253.

⁵⁶ Idem, p. 257.

⁵⁷ Idem, p. 259.

le crisi possono essere occasioni per riflessioni etiche e morali sul senso della vita e sul costo dell'impegno: "così, anche l'evento critico più pesante e problematico sarà occasione per far emergere le basi assiologiche della persona. Un'occasione per riscoprirle, per ribadire e per esercitarle"⁵⁸, per riconoscere la forza della debolezza e scoprire che l'uomo non coincide con il suo limite, ma che un limite riconosciuto può essere integrato nella propria vita. La sofferenza, la malattia, il dolore di per sé non hanno senso o giustificazione, non fanno crescere, ma come dice Jollien ne *Il mestiere di uomo*, è quello che ne facciamo che può farci crescere.

Il **disagio** adulto è definito da Gnocchi come una "forma di insanabilità transitoria quale causa della complessiva incapacità di rispondere alle funzioni personali e sociali indotte dai ruoli ascritti in quanto soggetto adulto"⁵⁹. È l'esito possibile di un percorso di vita, ma anche luogo dove emergono capacità di significazione, resistenza e cambiamento. Quando al disagio si aggiunge l'isolamento, l'esclusione dalle relazioni e dalla società, allora diventa **emarginazione**, una vera e propria patologia sociale: "è lo sviluppo negativo della condizione di disagio [...] una condizione materiale e immateriale nella quale il soggetto vive una sofferenza causata sia dal mancato riconoscimento del proprio disagio, sia dalla non considerazione dello stesso da parte del contesto relazionale di riferimento"⁶⁰. L'emarginazione è un processo dinamico, che ha due componenti, una personale e una sociale, per cui accanto all'azione sui singoli emarginati ("cittadini deboli") occorre agire sul contesto di appartenenza e sui processi emarginanti.

Secondo Gnocchi l'emarginazione e il disagio sono da ricollegarsi alla mancanza di senso e al relativismo etico: "la libertà di costruirsi uomini e donne è diventata un "non luogo" antropologico. Il non senso, nelle cose realizzate, nei vissuti, nelle relazioni e più generalmente nelle pieghe del quotidiano, è la cifra da pagare in termini di disagio"⁶¹. Emarginazione e disagio sono l'evidenza di una vita compromessa, ma non in modo totale e irreversibile, per cui resta uno spazio per l'**intervento educativo**.

La Pedagogia del disagio e della marginalità adulta

La **pedagogia**, in quest'ottica, deve occuparsi di povertà estrema e disagio adulto perché chi vive il disagio di una condizione di emarginazione non è sempre in grado di operare scelte, anzi vede compromesse le proprie capacità di relazione e di progettazione: per questo è importante un

⁵⁸ Idem, p. 260.

⁵⁹ R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto. Dialogo interdisciplinare e accompagnamento educativo*, Milano, Edizioni Unicopli, 2008, p. 174.

⁶⁰ Idem, pp. 174-175.

⁶¹ Idem, p. 173.

accompagnamento educativo come **educazione alla relazione e alla progettualità esistenziale**⁶² che, in stretta collaborazione con l'intervento medico-psichiatrico, può aiutare la persona a rientrare in se stessa, a riprendere potere sulla propria vita. Questo approccio richiede il passaggio dalla centralità del problema-sintomo alla centralità della persona nella sua globalità (capacità, limiti, desideri, bisogni...) e nella sua responsabilità (impegno, emancipazione, iniziativa personale). "Lo spunto educativo può generare un rinnovato riconoscimento personale delle caratteristiche, dei punti di forza, delle qualità personali sia per una progressiva uscita dalla condizione di sofferenza sia per la cura della malattia mentale"⁶³.

Gnocchi delinea uno specifico settore della pedagogia, la **Pedagogia del disagio e della marginalità adulta**: "la pedagogia del disagio trova la sua ragion d'essere nella educazione delle relazioni attraverso un'attenzione particolare: la cura delle relazioni stesse"⁶⁴. Questa pedagogia assume infatti come canale privilegiato dell'intervento educativo la **relazione**, perché solo in un contesto relazionale è possibile trovare la soluzione a un bisogno e ridare alle persone il desiderio e il potere di cambiare e la coscienza riflessiva per riprendere il mano il proprio passato e aprirsi al futuro. La relazione educativa è fatta di ascolto e vuole ridare la parola a chi è rimasto senza voce, sollecita la presa in carico e il prendersi cura, coinvolge attivamente il soggetto e assume il contesto sociale come naturale spazio d'esistenza: è "luogo di sintesi fra il riconoscimento della sofferenza, le motivazioni alla cura reciproca, all'interno delle questioni poste dal clima socio-culturale"⁶⁵.

Per Gnocchi, l'intervento educativo rivolto ai senza dimora deve mettere al centro la persona, nella sua integralità, complessità e unicità irripetibile, che vive lo stadio di vita adulta, caratterizzato per la responsabilità e la capacità di operare scelte, e che si trova ad affrontare situazioni di sofferenza e povertà; deve inoltre caratterizzarsi per:

- **corresponsabilità**: è fondamentale la partecipazione del soggetto e la sua consapevolezza

⁶² La Progettazione Esistenziale fa parte del Problematicismo Pedagogico di G.M. Bertin. Bertin nella sua analisi dell'esperienza, intesa come rapporto di integrazione tra io e mondo, pone in rilievo la problematicità e la conflittualità del travaglio attraverso il quale uomini e gruppi trasformano se stessi e la realtà. Se è vero come dice Heidegger che siamo gettati nel mondo, è però anche vero che il come di questa gittatezza non è dato. Il rendersi conto dei condizionamenti interni ed esterni è il primo passo per scoprire lo spazio della progettualità e della libertà di scelta che ha ognuno di noi. Scegliere di progettare la propria esistenza sulla via della razionalità, che dilata lo spazio delle possibilità e permette di sviluppare la demonicità individuale e seguire l'istanza etica del "realizza te stesso realizzando l'altro", richiede impegno e impegnarsi, oltre a costare fatica, implica l'imbattersi in occasioni di conflitto con se stessi e con gli altri. La possibilità del conflitto può rendere ancora più difficile impegnarsi, per la paura della rottura dell'equilibrio personale o di rapporti significativi implicata nell'idea di conflitto. Per potersi incamminare nella strada dell'impegno della progettazione esistenziale occorre quindi un'educazione al conflitto (Contini M., Genovese A., op. cit.).

⁶³ R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, op. cit., p. 147.

⁶⁴ Idem, p. 157.

⁶⁵ Idem, p. 178.

dei fini dell'intervento,

- **coinvolgimento proattivo**: occorre tener conto delle esperienze precedenti e dell'identità già formatasi per promuovere un percorso di emancipazione.

L'educatore si pone accanto alla persona sofferenza per sostenere e risvegliare le capacità sepolte dal dolore e dagli ostacoli, perché ha fiducia nell'uomo e lo riconosce e rispetta come individuo unico, mai analizzato e capito del tutto: "per esercitare l'adulità sono necessari due elementi. Il fine della responsabilità educativa e il riconoscimento del volto altrui"⁶⁶. L'altro non è un numero, un caso o una patologia, ma una persona con cui percorrere un pezzo di cammino, vivere insieme il tempo dell'attesa e della relazione per raggiungere il cambiamento possibile in ogni età e stadio della vita: l'educazione, come afferma M. Debesse, "non crea l'uomo: lo aiuta a crearsi"⁶⁷.

Ogni percorso pedagogico, secondo Gnocchi, è un cammino di liberazione per vivere nella pienezza esistenziale: "la pedagogia sintetizza fini, strumenti e tempi nell'orizzonte di una vita pienamente realizzata. Il caso delle persone senza dimora non richiama scenari esistenziali differenti da quelli della gente con altri stili e occasioni di vita; semmai richiama quest'ultima a considerare chi subisce un vincolo emarginante come un uomo a tutti gli effetti. Il richiamo alla comune responsabilità per un benessere collettivo e diffuso deve essere supportato da una deliberata capacità progettuale di politiche sociali, sfondi valoriali e impegni educativi"⁶⁸.

5.2 Le metodologie per un intervento educativo contro la povertà e per i poveri

Come abbiamo visto i **luoghi** dell'intervento educativo sulla marginalità e la povertà possono essere diversi e vanno dall'informalità della strada alla formalità dei servizi (scuola, dormitori, centri di seconda accoglienza...). A seconda del contesto e dei destinatari (senza dimora, giovani *drop out*, anziani, lavoratori poveri, soggetti con dipendenze da sostanze, malati psichici...) sono diverse le metodologie d'intervento che si possono attuare, io ne prenderò in esame solo alcune, quelle che ho avuto modo di studiare nel mio percorso universitario e di osservare nel mio lavoro di ricerca: il lavoro di strada, l'ascolto, i circoli di cultura, il tutoring e il *counseling* pedagogico e gli strumenti volti ad allargare il campo dell'esperienza del soggetto.

⁶⁶ R. Gnocchi (a cura di), *Homelessness*, op. cit., p. 258.

⁶⁷ Cfr. M. Debesse, *Le tappe dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1961.

⁶⁸ R. Gnocchi (a cura di), *Homelessness*, op. cit., p. 263.

5.2.1 Il lavoro di strada

Tutta la storia dell'educazione è caratterizzata da ritorni alla strada: don Bosco, Makarenko, Decroly, Illich, Freire, don Milani, Lodi, don Ciotti... ognuno in modo diverso ha tentato di incontrare i ragazzi e i poveri per strada e di recuperare un dialogo con loro, al di fuori dell'ambito formale della scuola e dei servizi. Per gli educatori quindi lavorare in strada non è certo una novità, rappresenta anzi un ritorno della pedagogia alle sue origini, infatti il termine stesso "pedagogo", nella sua accezione originaria, rimanda alla strada: era lo schiavo che accompagnava il giovane nel tragitto da casa a scuola, gli stava accanto tutto il giorno e gli insegnava come comportarsi nella vita quotidiana e nella società⁶⁹.

Il **lavoro di strada** è il principale strumento d'intervento proposto dalla Pedagogia della marginalità ed utilizzato da alcuni dei servizi visitati nel corso della mia ricerca (San Marcellino, Piazza Grande, Urban Peak), per intercettare il povero sulla strada, dove spesso le domande di aiuto rimangono inespresse o non riescono a trovare il modo di arrivare ai servizi. Fare lavoro di strada significa "mettere in discussione un'idea forte di educazione, accettare di indebolire il proprio ruolo, venire a patti con un mondo che spesso si esprime in termini di provocazione, trasgressione, controdipendenza"⁷⁰. L'educatore di strada deve rinunciare a due strumenti fondamentali della relazione educativa, la domanda dell'utente e il luogo istituzionale, esponendosi così ad ambiguità e rischi: chi lavora sulla strada deve farsi carico dell'"insopportabile, l'errore, il danno, lo sprofondamento, la devianza [...] gestendo un ruolo che qualcuno ha definito a metà tra l'avvocato del diavolo e il socioterapeuta dell'insopportabile"⁷¹.

Il lavoro di strada, secondo Regoliosi, si pone lungo il continuum tra **accettazione** (funzione esclusivamente assistenziale) e **cambiamento** (funzione educativa): c'è chi sottolinea l'accettazione incondizionata e la risposta ai bisogni primari e chi enfatizza il ruolo formativo, promotore di cambiamento, portatore di modelli alternativi di vita e di valori, e chi infine si colloca in una posizione intermedia nel tentativo di conciliare l'accettazione e la tolleranza con la capacità di innescare processi di autocoscienza, autopromozione e protagonismo.

Sotto il cappello "lavoro di strada" possiamo trovare interventi molto diversi tra loro per destinatari, finalità e metodologia⁷²:

⁶⁹ L. Regoliosi, op. cit.

⁷⁰ Idem, p. 25.

⁷¹ Idem, p. 31.

⁷² Idem, pp. 63-66.

Tabella n. 5.1. Il lavoro di strada

	Riduzione del danno	Educazione di strada	Animazione di strada e di comunità
Utenti	Soggetti in situazione di grave marginalità che non hanno rapporti con i servizi sociosanitari (tossicodipendenti, senza dimora, prostitute, bande e gruppi delinquenti).	Minori singoli e aggregati in gruppi informali che non partecipano ad ambiti istituzionali di aggregazione e formazione; soggetti a rischio di devianza; soggetti in situazione di grave emarginazione.	Popolazione in generale; gruppi informali; testimoni privilegiati; istituzioni, agenzie, servizi, associazioni e gruppi sociali del territorio.
Fianchi	Conoscenza del territorio, conoscenza della fascia di popolazione identificata come utenza, conoscenza e analisi delle rappresentazioni sociali relative all'utenza, ai suoi comportamenti e ai suoi problemi, risposta ai bisogni primari, prevenzione dei danni connessi alla vita sulla strada, controllo sociale non repressivo, dialogo con i servizi e le istituzioni, educazione alla salute, sviluppo progettualità individuale.	Conoscenza del territorio, conoscenza della fascia di popolazione identificata come utenza, conoscenza e analisi delle rappresentazioni sociali relative all'utenza, ai suoi comportamenti e ai suoi problemi, promozione delle risorse e dell'adattamento, prevenzione del disadattamento attraverso lo sviluppo di fattori protettivi e il contenimento di fattori generali di disagio, prevenzione specifica primaria dei comportamenti devianti, prevenzione specifica secondaria, per impedire l'aggravarsi dei comportamenti devianti e prevenire i processi di stigmatizzazione sociale, risocializzare i soggetti in condizione di grave emarginazione.	Conoscenza del territorio, facilitazione e promozione sociale dei gruppi informali, stimolazione all'autogestione di attività e allo sviluppo di forme di auto-aiuto, sensibilizzazione della comunità locale, promozione delle risorse individuali e collettive, aumento della soggettività politica e della dialettica tra cittadini e istituzioni, realizzazione di reti relazionali tra le realtà del territorio.
Incontri	Presenza operativa nelle ore e nei luoghi dove è presente l'utenza, osservazione, mappature, instaurazione di una relazione di fiducia con gli utenti, offerta di informazioni di carattere sanitario, sociale, legale e di materiale informativo e di profilassi, accompagnamento degli utenti ai servizi, orientamento e <i>counseling</i> , fornire informazioni la popolazione sul proprio operato.	Osservazione, mappature, interviste a testimoni privilegiati, ascolto, momenti di colloquio informale o formale con il singolo o il gruppo, <i>counseling</i> , mediazione tra l'utenza e i servizi, accompagnamento ai servizi. n.b. l'educazione di strada può incorporare al suo interno i contenuti della riduzione del danno e dell'animazione di strada.	Mappature, ricerche-intervento, accompagnamento in processi di maturazione, <i>empowerment</i> e progettualità dei gruppi informali, formazione e aggiornamento, lavoro di rete, costruzione di collegamenti e circuiti comunicativi e operativi tra servizi, istituzione formale di organismi di coordinamento, facilitare il confronto e la condivisione dei problemi tra operatori e cittadini interessati.

La riflessione pedagogica, nel continuo dialogo tra teoria e prassi, ha individuato come elementi centrali di questo lavoro educativo:

1. **la pedagogia della presenza e dell'incontro**: il primo strumento del lavoro di strada è la persona stessa dell'educatore, al quale è chiesto di muoversi con flessibilità, libertà, intenzionalità e competenza tra formale e informale, strutturato e destrutturato, persone e

servizi⁷³. Fare lavoro di strada significa andare ad incontrare bisogni nascosti, inespressi o inascoltati, farsi accanto ai poveri e ai marginali per conoscerli e fare un pezzo di strada insieme alla scoperta di una possibilità di relazione, cambiamento, aiuto. Il soggetto è al centro dell'intervento: "la natura degli individui va colta a partire dal sé e non nel confronto oppositivo con l'alterità, perché questa prospettiva nega valore conoscitivo ed esistenziale alle diversità e perché porta alla sostanziale, implicita e violenta negazione di almeno uno dei termini del confronto. O meglio di entrambi, perché l'alterità è costitutiva dell'identità"⁷⁴.

Come in ogni relazione di aiuto, anche nel lavoro di strada l'educatore ha il compito di restituire una storia⁷⁵: Bertolini sostiene che "dietro ogni fatto c'è un diario, dietro ogni azione una biografia, dietro ogni comportamento una visione del mondo. È in queste narrazioni silenziose e ancor più spesso inascoltate che vanno individuati gli indizi per un progetto educativo che da queste storie di vita riesca ad andare oltre esse"⁷⁶. Il percorso dell'incontro, dall'estraneità alla conoscenza e dall'opacità alla trasparenza, non è lineare e l'esito non è mai garantito: Bertolini suggerisce di recuperare la funzione del rito per fare del tempo e dello spazio dell'incontro uno sfondo rassicurante in cui il soggetto si senta accolto e rispettato.

2. Conoscere i **linguaggi** della strada: per poter iniziare un dialogo occorre riconoscere i simboli, i linguaggi, le metafore che nascono nel mondo della marginalità, "non solo per stabilire un primo contatto su di un piano di riconoscimento e di familiarità, ma anche per l'implicita tensione formativa che essi contengono. La pedagogia della marginalità dovrebbe scandire il passaggio dall'ordine sentimentale in cui spesso tali produzioni si inseriscono a quello della formalizzazione, della simbolizzazione, dell'autocoscienza"⁷⁷.
3. La **centralità** del soggetto nel percorso di **cambiamento**: l'intervento educativo, parte dal qui e ora del soggetto marginale e si basa sulle abilità già possedute, per poterne sollecitare di nuove e per aprire la strada al cambiamento. In un'ottica fenomenologica⁷⁸, l'educazione, per consentire al soggetto una diversa visione del mondo, deve permettergli di ampliare il proprio campo di esperienza sperimentando varie prospettive esistenziali.

⁷³ Idem, p. 36.

⁷⁴ A. Gramigna, M. Righetti, op. cit., p. 124.

⁷⁵ A. Canevaro, A. Chierigatti, *La relazione di aiuto*, Carocci, Roma, 1999.

⁷⁶ P. Bertolini, L. Caronia, op. cit. p. 21.

⁷⁷ A. Gramigna, M. Righetti, op. cit., p. 125.

⁷⁸ Il **paradigma fenomenologico**, di Piero Bertolini, vede nell'intenzionalità, cioè la capacità di dare senso alla realtà, la caratteristica essenziale del soggetto, che dà significato e valore alla realtà in un percorso di interpretazione personale, ma costruito a partire dalla negoziazione condivisa all'interno della propria comunità intersoggettiva.

Queste nuove esperienze conoscitive sono proposte a partire dal tessuto esperienziale dei soggetti marginali, dalla loro cultura, dalla loro intenzionalità⁷⁹.

È importantissimo che l'operatore di strada non lavori da solo, ma il suo intervento sia progettato, discusso e verificato all'interno di un'**équipe**, preferibilmente multi-professionale: perché solo questo "consente, con la messa in prospettiva di tanti punti di visuale, la continua e costruttiva negoziazione della propria ottica e la sua convergenza, da più parti, verso quel luogo unitario che è la visione del mondo"⁸⁰ dell'altro.

Oltre alle funzioni esercitate a diretto contatto con l'utenza il lavoro di strada prevede funzioni di ricerca (osservazione, ricerca-azione, mappatura...), di sensibilizzazione (informazione, mobilitazione dell'opinione pubblica), di lavoro di rete (coordinamento e connessione con i servizi, progettazione congiunta) e di **sviluppo della comunità**: l'educatore di strada ha il compito di "restituire al contesto la capacità e la consapevolezza delle proprie opportunità educative e di riattivare canali di comunicazioni interrotti rimuovendo pregiudizi nei confronti dei soggetti più in difficoltà"⁸¹.

5.2.2 I circoli di cultura

I **circoli di cultura** nella pedagogia di Freire sono luoghi di incontro e discussione tra gli educatori e gli oppressi, dove prende vita una circolarità a spirale: tra l'universale e il particolare, il tutto e le sue parti, l'astratto e il concreto, l'oggettività e la percezione soggettiva, il mondo e gli uomini. Si struttura in diverse fasi:

1. *ingresso*: i ricercatori entrano nel contesto, espongono gli obiettivi e i metodi, iniziano a dialogare con i volontari interessati a partecipare come ausiliari, fanno visite, parlano con le persone e riportano le informazioni e le osservazioni raccolte in una relazione, il cui contenuto verrà discusso in *équipe*;
2. *riunioni d'équipe*: ogni ricercatore prova a decodificare la realtà osservata e incontrata, per far emergere temi e contraddizioni su cui in seguito discutere con i rappresentanti del popolo;
3. *circoli di ricerca tematica*: discussioni a partire dal materiale preparato in precedenza;
4. *analisi della tematica scoperta*: queste discussioni vengono registrate e poi analizzate da ricercatori e ausiliari a cui si aggiungono uno psicologo e un sociologo;

⁷⁹ P. Bertolini, L. Caronia, op. cit.

⁸⁰ A. Gramigna, M. Righetti, op. cit., p. 126.

⁸¹ L. Regoliosi, op. cit., p. 71.

5. *studio sistematico e interdisciplinare delle scoperte*: i temi vengono classificati (senza però fare dei compartimenti stagni) e ogni esperto presenta un progetto di riduzione del problema; tutti questi materiali confluiscono in saggi, piccoli sussidi didattici per gli educatori e gli educandi dei circoli di cultura. Segue la scelta della codificazione, della modalità e del canale di presentazione del tema (immagini, video, interviste a esperti, drammatizzazioni, letture, articoli...);
6. *presentazione del programma di educazione al popolo*.

Il contenuto del dialogo nei circoli di cultura è la realtà, mediatrice del processo di conoscenza. Il primo momento è la ricerca dei temi generatori, cioè di ciò che gli uomini pensano della realtà: prende in esame i rapporti uomini-mondo e uomini-uomini e le situazioni limite che essi vogliono superare, a livello sia generale sia particolare. Quando gli uomini si rendono conto del loro essere in situazione, dal dialogo nasce una presa di coscienza critica e da questa l'impegno: la coscientizzazione è l'approfondimento di questa presa di coscienza, è l'inserimento nella realtà da cui si è emersi attraverso il dialogo.

Quello proposto da Freire nei circoli di cultura è quindi un viaggio dalla coscienza reale a quella possibile, alla **scoperta della propria realtà**, della propria **possibilità** e della propria **voce**. “Questo è uno dei compiti dell'educazione democratica e popolare, della pedagogia della speranza, quello di rendere possibile nelle classi popolari lo sviluppo del loro linguaggio - mai quello autoritario e settario degli “educatori” - del loro linguaggio che, venendo a galla dalla realtà e ritornandovi sopra, evidenzia le congetture, i disegni, le anticipazioni del mondo nuovo. C'è qui uno dei punti fondamentali dell'educazione popolare: quello del linguaggio come via alla scoperta della cittadinanza”⁸².

Non ho avuto modo, nelle mie visite, di vedere declinati i circoli di cultura nel lavoro con i poveri, ma ne ho ritrovato alcuni aspetti nella pratica dei “gruppi di discussione” proposti dagli educatori dell'Albergo Popolare di Bergamo ai senza dimora ospiti della struttura: la centralità del dialogo, la riscoperta della propria voce e dei propri diritti-doveri, la presa di coscienza della realtà - in quanto limite e in quanto possibilità di cambiamento, il riconoscimento della propria storia e l'apertura a una nuova progettualità.

5.2.3 Il colloquio d'aiuto

In seguito alla visita in alcuni Servizi rivolti alle persone senza dimora in diverse città italiane

⁸² P. Freire, *Pedagogia della speranza*, op. cit., p. 60.

(Bologna, Genova, Torino, Bergamo) ho potuto constatare come il **colloquio** sia uno dei principali strumenti di lavoro degli operatori: per conoscere i bisogni e le esigenze del soggetto e fornirgli tutte le informazioni e le indicazioni utili, sia rispetto al servizio con cui è entrato in contatto sia rispetto agli altri presenti nella rete cittadina; per approfondire la conoscenza del soggetto, entrare in una relazione di fiducia con lui e permettergli una maggior presa di coscienza della propria situazione, delle difficoltà, dei limiti e soprattutto delle risorse; per dare a chi spesso vive nella solitudine la possibilità di uno spazio-tempo in cui poter parlare e sfogarsi con qualcuno disposto ad ascoltare.

Condizione preliminare alla creazione di un *setting* accogliente che faciliti il colloquio è lo sviluppo di quella che Gui chiama **cultura dell'ascolto**. "L'ascolto non è un atteggiamento passivo e non si può ridurre al silenzio"⁸³: ascoltare significa innanzitutto accogliere la persona e la globalità delle domanda che porta con sé, e questo richiede attenzione, pazienza, calma, concentrazione, intuizione, ragionamento, capacità di leggere i messaggi non verbali. Attraverso l'ascolto nella relazione educatore-utente si genera una conoscenza, che porta alla comprensione e infine alla decisione sulle risposte e gli interventi più adeguati. Come sottolinea Canevaro⁸⁴, parlare di conoscenza nella relazione di aiuto significa abbandonare l'idea che questa sia oggettiva, data dalla neutralità dell'osservatore: l'educatore è teso verso una conoscenza che si rivela sempre parziale e ha sempre bisogno dell'altro per ridurre la propria ignoranza, un conoscere quindi che non può prescindere dall'essere in relazione.

Il **colloquio d'accoglienza** in una relazione d'aiuto diventa uno strumento professionale e come tale deve necessariamente essere caratterizzato da aspetti teorici e operativi che lo distinguono dalla normale e quotidiana conversazione. I due interlocutori si trovano in una relazione asimmetrica - asimmetria data dal differente ruolo ma che non comporta un giudizio di valore - e trovano un punto d'incontro sul *focus* dello scambio che ha come obiettivi la conoscenza reciproca e la raccolta di informazioni per far emergere le domande di aiuto esplicite (richiesta di aiuto materiale) e implicite (legate al vissuto relativo al disagio-problema). Il colloquio si deve svolgere in un clima relazionale il più possibile accogliente e aperto e questo dipende soprattutto dal conduttore, che deve mettere in atto un atteggiamento empatico (condividere emotivamente la posizione dell'altro), di ascolto attivo (l'attenzione del conduttore riguarda gli aspetti verbali, paralinguistici e cinesici e i silenzi) e non giudicante (il giudizio in realtà non si elimina ma viene sospeso, messo tra parentesi)⁸⁵. I colloqui successivi costituiscono importanti momenti per

⁸³ Cfr. F. Ferrairo, *Le dimensioni dell'intervento sociale*, Carocci, Roma, 1999, p. 222.

⁸⁴ A Canevaro, A. Chierigatti, op. cit.

⁸⁵ P. Bastianoni, A. Simonelli, *Il Colloquio psicologico*, Roma, Carocci, 2001.

approfondire la conoscenza reciproca, possono essere spazi di sfogo, ma anche di contenimento e progettazione, luoghi di relazione e tappe di verifica del progetto.

Nelle strutture che ho visitato, in alcuni casi è stato creato un vero e proprio servizio centrato sull'ascolto: i centri d'Ascolto della Caritas di Bologna e del San Marcellino di Genova ne sono un esempio; in altri servizi invece il colloquio è uno degli strumenti di conoscenza, orientamento e accompagnamento utilizzati dagli educatori, come nel caso del Nuovo Albergo Popolare di Bergamo.

5.2.4 Il *counseling* pedagogico e l'accompagnamento educativo

Nella relazione d'aiuto l'utente non viene considerato un soggetto passivo a cui elargire risposte, bensì un protagonista attivo e dinamico, portatore di risorse e non solo di bisogni⁸⁶: compito dell'educatore è aiutare la persona in difficoltà a rileggere il problema e a ristrutturare la domanda, attivandone il cambiamento. Si tratta quindi di una funzione di *counseling* e di accompagnamento.

Con il termine *counseling* si definisce un processo di interazione tra due persone, finalizzato a rendere l'utente capace di operare decisioni riguardo a scelte o a problemi e difficoltà personali. La relazione educativa come processo di *counseling* non vede l'aiuto come un bene trasmesso dal professionista all'utente, ma come frutto dell'interazione tra i due soggetti.

L'accompagnamento educativo garantisce alle persone, soprattutto a chi che ha difficoltà a strutturare e/o mantenere relazioni significative, uno spazio e un tempo dedicato al dialogo e alla relazione in cui essere aiutato a rileggere la propria condizione attuale e la storia di vita, per prendere coscienza sia dei limiti personali e dei condizionamenti imposti dall'ambiente o dalla società, sia delle risorse e delle possibilità che si hanno a disposizione.

Gnocchi riporta il **Progetto Tutoring sociale** del comune di Lainate come esempio di *counseling* pedagogico⁸⁷ e accompagnamento educativo rivolto a singoli e famiglie in situazioni di disagio, povertà, rischio di esclusione o fragilità: persone che si presentano ai servizi sociali con una

⁸⁶ Questa concezione di relazione d'aiuto deriva da Carl Rogers che ha rivoluzionato il rapporto educatore-utente, individuando in quest'ultimo il principale attore del processo di aiuto. Secondo Rogers infatti la relazione di aiuto non si realizza nel proporre soluzioni, ma nell'eliminare gli ostacoli emotivi, cognitivi o legati a eventi esterni che impediscono alla persona di esprimere le proprie capacità e risorse. Cfr. Rogers C., *La terapia centrata sul cliente*, Firenze, Psycho, 2000.

⁸⁷ La specifica educativa non vuole contrapporsi all'approccio psicologico, ma caratterizzarsi per reciprocità, intenzionalità, assunzione globale della persona, attenzione al contesto, logica della prevenzione. Il fine educativo è sollecitare la persona ad imparare dall'esperienza e dall'ascolto di sé e a raggiungere il traguardo della libertà di assumere la propria vita come impegno da progettare (progettazione esistenziale). Cfr. A. Di Fabio, S. Sirigatti (a cura di), *Counseling. Prospettive e applicazioni*, Milano, Ponte delle grazie, Milano e Simenone D., (2006) "La consulenza pedagogica in Italia", in F. Telleri (a cura di), *Consulenza e mediazione pedagogica. Esperienze e prospettive*, Sassari, Delfino, 2005.

domanda di aiuto economico, ma portano una serie problematiche abitative, relazionali, psichiche, lavorative. Il **tutoring sociale** è un accompagnamento educativo, non assistenziale, che vuole offrire a questi soggetti “l’opportunità d’acquisire abilità necessarie per inserirsi, o meglio reinserirsi, nella società e ritornare ad essere autonomi e indipendenti”⁸⁸.

Se si vuole sviluppare il cambiamento a partire dalla rielaborazione dei propri vissuti, è necessario un primo periodo di conoscenza in cui comprendere la situazione, il contesto e le risorse esistenti e da attivare. I primi incontri avvengono in luoghi neutri e servono anche per costruire la fiducia, che deve caratterizzare il rapporto educativo; il punto di partenza è la quotidianità e gli strumenti sono il colloquio, l’ascolto empatico e la relazione; il campo d’azione è il territorio, la società, lo scopo del tutor è infatti aiutare il soggetto a rileggere la propria situazione nei limiti e nelle possibilità che la caratterizzano, a orientarsi nella rete dei servizi, a **reinserirsi nella società, ad allargare la propria sfera relazionale**, senza mai sostituirsi ad esso o imporre delle scelte e senza scavalcare o sostituire le altre figure che hanno in carico la persona: per questo è importante che l’elaborazione del progetto coinvolga il soggetto⁸⁹, l’educatore-tutor e l’assistente sociale. Tutti i soggetti coinvolti si ritrovano periodicamente per monitorare e verificare l’andamento del percorso. Il tutor sociale, come lo definisce Gnocchi, è una risorsa per le altre figure professionali perché “incontrando l’utente nel proprio ambiente di vita, [...] ha l’opportunità di osservare il soggetto in una situazione dove le misure di difesa sono minori e l’utente è più esposto a eventi che lui stesso non può controllare o nascondere [...]. L’informalità e la maggior quantità di tempo a disposizione per parlare permettono all’utente d’approfondire i propri racconti e di caricarli di significati”⁹⁰.

Secondo Gnocchi inoltre occorre promuovere la progettazione e la programmazione degli interventi educativi in un’ottica di **prevenzione** e non di emergenza e tenere conto di alcune questioni-interrogativi:

1. *la rappresentazione sociale del disagio*: da questa rappresentazione infatti dipende il tipo di intervento (custodialista, assistenziale o educativo) nei confronti della persona in situazione di disagio. Gnocchi propone di “formare operatori pedagogici della mediazione. Lavorare, in altre parole, con l’obiettivo di riconnettere le rappresentazioni sociali agli interventi sociali nella prospettiva della responsabilità educativa”⁹¹;
2. *il venir meno di una responsabilità educativa diffusa*: nei confronti dei soggetti deboli, di

⁸⁸ R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio* adulto, op. cit., p. 209.

⁸⁹ Questa modalità di lavoro promuove la partecipazione attiva del soggetto e ha una funzione educativa, in quanto prospetta un itinerario ordinato e consequenziale e richiede il rispetto del patto.

⁹⁰ R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio* adulto, op. cit, p. 220.

⁹¹ Idem, p. 183.

quelli che Bauman (2005) chiama “rifiuti umani”, c’è una sempre più diffusa delega educativa agli specialisti del bisogno che operano in “strutture-contenitori dei soprannumerari”. Di fronte alla frammentazione dell’esistenza, all’individualismo, alla provvisorietà degli impegni, a un futuro a breve termine occorre promuovere da un lato un agire educativo condiviso e dall’altro la responsabilità morale verso l’altro sofferente.

5.3.5 Strumenti per l’allargamento del campo dell’esperienza

Sono innumerevoli le tecniche, le strategie e le didattiche che possono essere utilizzate per produrre quell’allargamento del campo dell’esperienza che permette il cambiamento, di seguito ne prenderò in esame alcune incontrate nei miei studi e nei servizi visitati.

L’esperienza della bellezza

“L’interpretazione artistica della realtà, la trasformazione del mondo, il canto della ribellione, l’esaltazione di un pensiero che muta il malessere in poesia, la rabbia in protesta, l’aggressività in proposta”⁹², tutta l’arte possiede questa forza creatrice. Secondo Bertolini, l’**educazione estetica** - dall’incontro con il bello naturale, all’arte, alla costruzione di cose belle e all’introiezione della categoria di bellezza e del giudizio estetico - può fornire uno sguardo inedito sulla realtà esteriore e interiore, valorizzare il contributo personale ai processi di significazione del mondo e del sé, portare all’acquisizione della capacità di riconoscere la bellezza, di fruirne e di costruirla. “Porta infine a cogliere la profonda relazione fra oggetto e soggetto che sottende ogni esperienza cognitiva, a riconoscere lo sfondo intersoggettivo di ogni sapere, porta alla tensione utopica verso il superamento dell’esistente”⁹³.

Anche la **musica**, come mostra l’opera del musicista José Antonio Abreu in Venezuela, può cambiare l’esistenza aprendola alla ricerca della bellezza e ridare nuovo senso a giovani vite ferite dalla violenza e dal degrado. Il metodo da lui creato 32 anni fa a Caracas si chiama FESNOJIV (*Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela*) e prevede la precoce pratica orchestrale (già a cinque anni) al posto della lezione individuale e il far precedere la pratica allo studio della teoria; oggi questo metodo è presente nei quartieri popolari di tutto il Venezuela e coinvolge migliaia di bambini e adolescenti, che provengono da diverse classi sociali, ma che si sentono uguali nella passione per la musica. Abreu è convinto che la musica classica possa essere suonata in una dimensione popolare e che l’educazione musicale possa essere uno strumento di sviluppo in grado di dare speranza e

⁹² A. Gramigna, M. Righetti, op. cit., p. 126.

⁹³ Ibidem.

un'alternativa alla povertà e alla delinquenza: come ha spiegato in un'intervista l'orchestra è una “comunità che si costituisce con l'obiettivo di concertarsi per generare bellezza”⁹⁴ e in cui si impara l'amicizia, la solidarietà, il rispetto e l'armonia.

Il Teatro dell'oppresso (Tdo)

Particolarmente indicato per coinvolgere l'adulto emarginato risulta il “Teatro dell'Oppresso” che si ispira alla pedagogia della coscientizzazione di Freire. Padre del Tdo è il regista e attore brasiliano Augusto Boal che ha lavorato con i poveri delle campagne e dalle *favelas* dell'America Latina, per poi approdare negli anni '70 in Europa, dove ha scoperto altre forme di oppressione e di povertà. Il Teatro dell'oppresso può assumere diverse forme (giochi-esercizi, forum, teatro-immagine, teatro-giornale...) ma la sua specificità sta nel richiedere sempre la partecipazione attiva degli spettatori: “poiché l'emarginato è sempre un oppresso, ci sono buone ragioni per credere che possa essere coinvolto in questo gioco liberatorio, o quantomeno riconoscersi quale portatore di una diversità non priva di ansie di riappropriazione. Il valore più alto però, dal nostro punto di vista pedagogico e non di esperti teatrali, consisterebbe forse nel rovesciamento completo dell'azione scenica: una compagnia di emarginati, che sia riuscita a formarsi con esperienze apprezzabili e forte motivazione, recita la propria condizione e il conduttore, capocomico esperto della marginalità, tenta di convincere un pubblico di cosiddetti “normali” ad entrare in scena, a prendere il posto di chi quella situazione la vive tutti i giorni. Quando questo accadrà, se non è già avvenuto, lo scambio delle parti [...] si insinuerà nella mente di chi ha appreso la scoperta della dignità esistenziale e conoscitiva di ogni esperienza”⁹⁵.

L'educazione al lavoro

Chi vive in condizione di disagio sociale può avere verso il lavoro un atteggiamento di rifiuto, oppure di sfiducia e distacco; occorrerebbe allora un'educazione al lavoro come “saper fare”: “acquisizione di abilità attraverso le quali esprimere le proprie potenzialità, la creatività, le curiosità di lettura del mondo. Lavoro artistico-artigianale, dunque, esercitato individualmente ma anche per gruppi, all'interno dei quali scambiare solidarietà ed esprimere progettualità”⁹⁶, passare dalle conoscenze alle competenze, imparare a risolvere problemi concreti e quotidiani. Per chi vive una condizione di emarginazione temporanea, ad esempio disoccupati e i cassaintegrati, possono essere utili i corsi di formazione professionale, ma per strappare il

⁹⁴ Dal sito: <http://www.ilcamminodellamusica.it/dblog/articolo.asp?articolo=104> (consultato il 14 Gennaio 2011)

⁹⁵ A. Gramigna, M. Righetti, op. cit., pp. 136-137.

⁹⁶ Idem, p. 138.

marginale dalla noia e dalla passività di una sopravvivenza fatta di stenti, Demetrio (1996a) propone dei laboratori permanenti sul territorio, come terreno d'incontro per i cittadini provenienti da vissuti diversi e difficili.

I laboratori di controinformazione

Occorre informare, coscientizzare e dare voce a chi solitamente rimane inascoltato. “È necessario tenere in vita la parola che viene dal basso e non passa attraverso il computer, la parola di tante povertà vecchie e nuove, che altrimenti andrebbe dispersa e dimenticata, mentre è importante che diventi, nella riflessione adulta, strumento di crescita e cambiamento”⁹⁷.

I percorsi di Ricerca Azione⁹⁸.

La Ricerca-azione, teorizzata da K. Lewin negli anni '40, è un processo che mira al cambiamento di pratiche, comportamenti, situazioni con il coinvolgimento degli attori come soggetti - e non oggetti - della ricerca in ogni sua fase (definizione del problema, disegno di ricerca, metodologie, verifica, diffusione dei dati...). Questa metodologia di ricerca parte dalla necessità di trovare e provare sul campo le risposte atte a migliorare la qualità sociale di un intervento e riconosce anche ai soggetti che chiedono l'aiuto degli esperti protagonismo, saperi e competenze da condividere.

La narrazione autobiografica

Duccio Demetrio ci insegna che lo scrivere di sé è un mezzo autoeducativo, “il pensiero autobiografico, anche laddove si svolga in un passato personale doloroso di errori o occasioni perdute, di storie consumate male o non vissute affatto, è pur sempre un ripatteggiamento con quanto si è stati”⁹⁹. Per chi vive ai margini raccontarsi può essere molto difficile e doloroso, ma può rappresentare anche una liberazione, un passaggio e, nella misura in cui non solo si riordinano i ricordi, ma si compiono delle scelte per il proprio futuro, può suscitare il desiderio di riscatto sociale.

Il principio di speranza

Secondo Freire la pedagogia degli oppressi non può non essere una pedagogia della speranza; chi

⁹⁷ Idem, p. 149.

⁹⁸ Una teorizzazione completa si può trovare negli studi di René Barbier (cfr. R. Barbier, *La ricerca-azione*, Roma, Armandio, 2007).

⁹⁹ D. Demetrio, *Raccontarsi, l'autobiografia come cura del sé*, Milano, Raffaello Corrado Editore, pp. 10-11.

vuole misurarsi con l'educazione dei marginali deve farsi portatore di un messaggio che vada oltre la visione stereotipata, immobilista e colpevolizzante, oltre l'evidenza della mancanza, oltre la situazione presente per infondere la carica positiva di un ideale, con spirito utopico e profetico: la speranza è un bisogno, la speranza ci insegna che ogni uomo ha bisogni e saperi e possiede una propria dignità da salvaguardare¹⁰⁰.

5.4 Questioni aperte

Abbiamo individuato in questo capitolo i contorni di una **Pedagogia attenta alle povertà** che:

a) trova le sue **fondamenta** epistemologiche, teoriche e pratiche:

- nella pedagogia degli oppressi (educazione liberante, dialogica, problematizzatrice e umanizzatrice, protagonismo degli oppressi),
- nella pedagogia della marginalità e della devianza (il margine come resistenza, la strada come luogo educativo),
- nella pedagogia della presenza e dell'incontro e nell'educazione degli adulti di Demetrio (educazione come parte di un sistema di azioni integrate di lotta alla povertà),
- nella pedagogia sociale di don Milani (*I care*, combattere chi è causa di povertà e dare ai poveri cultura, voce e ruolo sociale, importanza della scuola ed dell'educazione alla cittadinanza),
- nella pedagogia del disagio adulto (corresponsabilità e coinvolgimento proattivo del soggetto);

b) è in **dialogo con le altre scienze** che studiano la povertà e promuovono interventi per combatterla: sociologia, psicologia, medicina, antropologia;

c) ha nel lavoro di strada, nell'ascolto, nel *counseling* pedagogico, nell'accompagnamento educativo e nell'allargamento del campo dell'esperienza le sue principali **metodologie d'intervento**;

d) e ha una **doppia finalità**: da un lato lavorare con e per i poveri e dall'altro cambiare la società in direzione di maggior solidarietà e responsabilità. Una pedagogia che voglia lottare contro la povertà e mettersi a servizio dei poveri, non può limitarsi a porsi come crocevia e sintesi delle riflessioni sulla vulnerabilità, l'esclusione e il disagio adulto, deve guardare anche ai non-poveri, ai non-marginali, alla società, altrimenti il suo intervento sarà sempre limitato a un solo aspetto

¹⁰⁰ E. Bloch, *Il principio della speranza*, Milano, Garzanti, 2005.

del problema. Quindi se da un lato la pedagogia studia e interviene sulla povertà intesa come una frattura identitaria e relazionale nella vita del soggetto, che ha quindi bisogno di un intervento di sostegno e accompagnamento educativo verso la ricostruzione di una propria progettualità esistenziale, dall'altro lato si rivolge alla politica e alla società civile:

- *attraverso politiche di prevenzione dell'esclusione e di lotta alla povertà*: “se è vero che le nuove forme di povertà corrono il pericolo di trasformarsi in vera e propria esclusione sociale, tra povertà ed esclusione sociale non vi è coincidenza: la caduta in povertà non solo va prevenuta, per le persone e i gruppi che versano in condizioni di maggior vulnerabilità sociale, ma deve essere oggetto di politiche che evitino per chiunque il passaggio all'esclusione sociale e favoriscano l'uscita dalla condizione di povertà, per chi vi sia. Ecco perché le **politiche formative** sono determinanti sia per agevolare il reinserimento lavorativo che per fornire strumenti generali di conoscenza e di orientamento”¹⁰¹;
- *attraverso la sensibilizzazione dell'opinione pubblica e un'educazione ai legami di responsabilità e solidarietà*: “il percorso verso una pedagogia della relazione con adulti in condizione di disagio deve caratterizzarsi per l'obiettivo di riconsegnare una doppia responsabilità: al soggetto e alla comunità. Gramigna e Rigetti (2006) la definiscono “**pedagogia solidale**”, cioè un'etica dell'intervento educativo volto a cambiare i connotati politici, economici ed educativi del vivere moderno”¹⁰².

La pedagogia della povertà quindi “non è la particolare attenzione a una regione [...] dell'esistenza, ma un processo di pubblicazione e richiamo delle esperienze personali e sociali di frammentazione esistenziale”¹⁰³: la **società** è il campo d'azione di questa pedagogia sociale che è tesa alla mediazione e all'*advocacy* da un lato, alla promozione del soggetto attraverso la rilettura della propria storia e contesto dall'altro e che assume le necessità educative delle persone povere come compito di tutti i cittadini¹⁰⁴.

Questo a livello teorico, ma come si declina in **pratica** l'attenzione della pedagogia alla povertà? Per rispondere a questa domanda ho continuato il mio viaggio di ricerca non più sui libri, ma scendendo sul campo: ho scelto alcuni contesti segnati da diverse forme di povertà e ho intervistato alcuni testimoni privilegiati, persone che hanno avuto un'infanzia povera o vivono

¹⁰¹ W. Rinaldi, op. cit., pp. 79-80.

¹⁰² R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio* adulto, op. cit., p. 166.

¹⁰³ Idem, p. 179.

¹⁰⁴ Idem, p. 264.

tuttora in povertà, insegnanti che lavorano in scuole frequentate da bambini e ragazzi poveri ed educatori che lavorano nei servizi per i senza dimora. A partire da ciò che ho osservato e ascoltato mi è stato possibile descrivere alcune buone pratiche educative e tracciare altre possibili vie di riflessione pedagogica e di intervento rispetto al tema della povertà, ma ho anche potuto rendermi conto di come nel passaggio dalla teoria alla pratica il quadro si faccia più complesso. Modelli d'intervento, obiettivi e strumenti così limpidi e convincenti sulla carta si scontrano con le resistenze, le paure, le difficoltà dei soggetti a cui sono rivolti, con l'insuccesso di tanti percorsi e soprattutto con la mancanza o la limitatezza di strumenti e risorse - prima di tutto economiche, ma anche di alloggi, possibilità di inserimenti lavorativi e servizi - a causa della **crisi del welfare** che, come abbiamo visto nel primo capitolo, coinvolge tutti i paesi europei. Senza politiche abitative che promuovano la costruzione di un numero di case popolari adeguato al bisogno, senza politiche lavorative volte a facilitare il reinserimento nel mercato del lavoro di chi l'ha perso e a garantire stipendi adeguati al costo della vita, senza finanziamenti per i progetti di recupero scolastico dei *drop out* e di formazione al lavoro o riqualificazione... che senso ha parlare di relazione, ascolto, *empowerment*, accompagnamento dei poveri?

Il tema delle difficoltà dovute alle risorse sempre più scarse che appiattiscono la progettualità sull'emergenza e aumentano la frustrazione di utenti e operatori ritorna come *leit motiv* in molte delle interviste agli educatori che operano nei servizi per i senza dimora e i tagli alla scuola e al *welfare* hanno già fatto le prime vittime: *Chance*, uno dei progetti visitati nella mia ricerca, nel 2010, dopo dieci anni di attività per il recupero scolastico dei *drop out* di Napoli, ha chiuso i battenti... In questo contesto di "welfare povero" e in crisi la riflessione e la pratica educativa per il reinserimento sociale dei poveri sono quindi dichiarazioni d'intenti destinate a rimanere sulla carta e progetti troppo presuntuosi e velleitari, scollati dalla realtà, destinati a non realizzarsi? Gli educatori e gli insegnanti impegnati in questo campo sono inguaribili ottimisti, romantici sognatori, don Chishotte che lottano contro i mulini a vento, vittime di delirio di onnipotenza o di *burnout*?

È con queste domande che mi sono avventurata sul campo, dove ho trovato invece un grande realismo rispetto alle possibilità e ai limiti dell'intervento educativo nei confronti dei poveri e della società, un forte senso di responsabilità nel fare la propria parte e grande competenza e creatività nel cercare vie alternative e nuove risorse. Penso che le parole con cui Mariagrazia Contini, nell'introduzione al suo *Elogio dello scarto e della resistenza*, spiega l'impegno della progettualità educativa tra ciò che è e ciò che non è ancora possano descrivere a pieno l'atteggiamento di questi insegnanti ed educatori: "la distanza tra quel che siamo e quello che

“potremmo” o “potremo” essere segnava la strada per l’impegno della progettualità, per l’audacia dell’utopia, ma anche per la pazienza dell’attesa, per lo sguardo empatico rivolto agli altri, in particolare a quelli più in difficoltà”¹⁰⁵.

¹⁰⁵ M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza*, op. cit., p. 7.

II. In viaggio per ascoltare la voce dei poveri e di chi lavora con e per loro

*“Yzsard Kapuscinski raccontò un giorno di essere stato invitato a cena dal re di Svezia, che voleva sentire dei suoi viaggi nel Terzo Mondo. Quando arrivò a corte s'accorse che a tavola c'erano dieci tra gli uomini più potenti della Terra. Petrolieri, padroni dell'industria farmaceutica e alimentare, fondatori di imperi elettronici, banchieri e titolari di miniere di diamanti. Una bella fetta del prodotto lordo planetario s'era raccolta attorno a lui lì a Stoccolma. Quando il polacco cominciò a raccontare la miseria degli Ultimi, con i quali aveva condiviso trent'anni di vita da reporter tra Africa, America Latina e Russia sovietica, s'accorse subito che **i padroni del Pianeta non avevano la minima idea dei disastri su cui si fondava la loro ricchezza**. Tutti lo guardavano attoniti; tutti, alla fine, gli strinsero commossi la mano, e tutti staccarono davanti al re assegni miliardari per questa o quella associazione benefica, come vergognandosi di ciò che avevano saputo di se stessi. «La macchina dell'informazione - mi spiegò il viaggiatore più inquieto del ventesimo secolo - è costruita apposta per non farci sapere la gravità del disastro mondiale. Dio non voglia che la verità non inceppi la macchina del consumo. Così si tace: e il silenzio è così perfetto che persino i potenti ignorano la verità». Certo, disse, siamo prontamente informati delle guerre. Ma il disastro non sta negli eventi; sta in ciò che si ripete ogni giorno, e, ripetendosi, **non fa più notizia. Il dramma è la «normalità della miseria e della fame»**. Per capire la macchina infernale devi uscire dai circuiti, **diventare viaggiatore leggero, battere strade fuori mano**”¹ (Rumiz P.).*

Nel secondo anno del mio percorso di dottorato ho cercato di seguire il consiglio di Kapuscinski: diventare una viaggiatrice leggera, il che significa avere pochi bagagli per muoversi con più facilità e meno vincoli e soprattutto avere una mente aperta per essere pronta a vedere e ad ascoltare al di là delle mie idee, della mia esperienza e delle teorie studiate all'Università e divenute lenti interpretative della realtà. Le strade che ho scelto di percorrere non sono però quelle della povertà del Terzo Mondo, non sono andate nelle bidonville africane, né nelle *favelas* dell'America Latina, né tra i poveri dell'India. Non ho preso quindi in considerazione i casi più

1 P. Rumiz, “Il mondo dei poveri può fare notizia” in *La Repubblica*, Martedì 11 Novembre 2008.

emblematici di povertà estrema, ma ho ricercato le povertà presenti in contesti più “vicini”² a me: l’**Italia** e in particolare la mia città città, Bologna, **Israele** e **Palestina**, meta di tanti miei viaggi negli ultimi anni, l’**America** paese simbolo della ricchezza, dello sviluppo economico e dell’occidente. Anche vicino a noi ci sono povertà drammatiche che non fanno notizia e anche queste povertà ci dicono qualcosa della nostra società, di come funziona il nostro mondo e dei meccanismi perversi che aumentano le disuguaglianze e che ci coinvolgono tutti, che ne siamo consapevoli o meno.

² Vicinanza da intendersi non solo in termini fisici, ma anche affettivi (Israele e Palestina) e di modelli culturali e di stili di vita (USA).

II.1 La filosofia della ricerca: interessi, paradigmi e teorie di riferimento

Una ricerca, secondo Demetrio, può avere un punto di partenza a livello cognitivo - una domanda, un dubbio, una curiosità di carattere concettuale - o esperienziale - un incontro, un problema, una conversazione da cui emerge un interrogativo o un'idea da approfondire³: nel mio caso la scelta del campo d'indagine è frutto sia dei precedenti lavori di tesi sulla povertà estrema a Bologna (Laurea Triennale in Educatore professionale) e sulle povertà giovanili (Laurea Specialistica in Pedagogista), sia dalle riflessioni sulla povertà maturate all'interno dell'Associazione "Povertà: Nuove Ricchezze" di cui faccio parte dal 2008, sia di alcune esperienze di incontro con i poveri in occasioni di pellegrinaggi e di attività di volontariato.

Nei miei viaggi di ricerca sono stata guidata da un triplice interesse:

1. incontrare **persone** che hanno o hanno avuto **esperienza diretta della povertà**, per comprendere che significato danno a tale condizione e quale ruolo ha l'educazione nella loro vita;
2. intervistare "**esperti**" che si occupano di povertà a livello di ricerca o di intervento, in particolare insegnanti ed educatori per capire il peso effettivo dell'educazione nella lotta alla povertà;
3. visitare alcune realtà considerate a livello nazionale o internazionale **pratiche efficaci** di intervento a favore dei poveri, che hanno fatto proprio un approccio educativo e non semplicemente assistenziale.

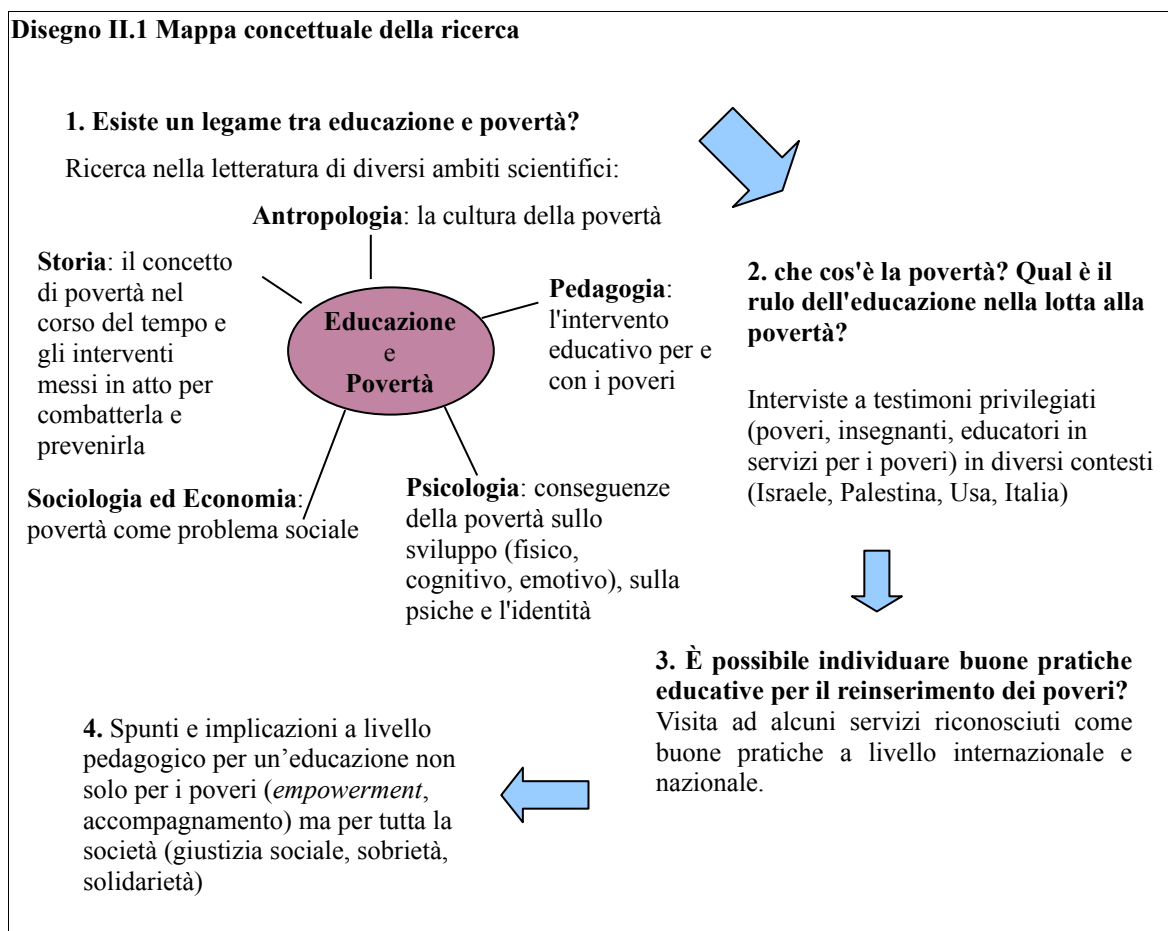
Per quanto riguarda l'individuazione dei **testimoni privilegiati** sono partita da educatori e operatori conosciuti durante le ricerche svolte per le tesi della Triennale e della Specialistica, da esperti conosciuti a convegni nazionali e internazionali, da persone incontrate in precedenti viaggi e a partire da questi soggetti, dalle loro conoscenze e dai loro consigli ho poi allargato il numero degli intervistati. Per la scelta delle **buone prassi**, in ogni contesto visitato ho utilizzato la letteratura disponibile sull'argomento e mi sono rivolta ad altri ricercatori e professori⁴ che da anni studiano il fenomeno della povertà e l'intervento sociale nei confronti dei poveri.

Come esplicitato nell'introduzione della tesi mi sono mossa all'interno di un **paradigma ecologico e naturalistico**, da cui derivano la scelta di collocare la ricerca in un *setting* naturale e la convinzione che il significato di un fenomeno dipenda dal contesto e che solo indagando

³ D. Demetrio, *Micropedagogia: la ricerca qualitativa in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

⁴ Un ringraziamento particolare va al Prof. Maurizio Bergamaschi.

quest'ultimo nel rispetto della sua complessità sia possibile capire cosa sia effettivamente rilevante approfondire. Per questo non ho stabilito a priori un disegno di ricerca rigido, ma ho preferito muovermi seguendo una mappa concettuale (vedi disegno II.1), lasciandomi guidare dagli interrogativi emersi sia dallo studio della letteratura sia dall'incontro con i poveri. Demetrio definisce questo modo di procedere “**ideazione probabilistica**”: “esprime l'orientamento aperto e flessibile, disponibile alla problematizzazione nel corso della ricerca, e fornisce al ricercatore una *mappa* indispensabile per l'azione, ma non un vincolo assoluto”⁵.



Di conseguenza ho assunto un approccio *open ended*, basato sulla flessibilità del disegno e dei metodi e l'attenzione alla singolarità dei casi, che permette di mantenere una mente leggera e aperta e di comprendere e rispettare le esperienze, le parole e i significati dei soggetti “oggetto” della ricerca. Questo non significa che io non faccia riferimento a precise filosofie di ricerca o paradigmi pedagogici. Nel presente lavoro sono evidenti assunti che fanno riferimento a due **filosofie della ricerca**:

5 D. Demetrio, *Micropedagogia*, op. cit., p. 7.

- **la Fenomenologia:** ha per oggetto d'indagine il significato dell'esperienza vissuta, così come viene percepita dai partecipanti che hanno avuto esperienza diretta del fenomeno. Per spiegare in cosa consista l'atteggiamento fenomenologico, Demetrio cita Elio Franzini che definisce tale "ogni «atteggiamento riflessivo», ogni «preoccupazione per la qualità strutturale» delle cose, ogni attenzione per il soggetto che fa esperienza del proprio «mondo vitale»; ogni enfattizzazione posta sull'intersoggettività"⁶ considerata l'unica forma di oggettività possibile nella ricerca. Il ricercatore fenomenologico fa quindi posto all'altro attraverso un ascolto accogliente e non giudicante, discreto e mai intrusivo, e l'oggetto privilegiato della sua ricerca sono le rappresentazioni soggettive del mondo esplicitate attraverso il linguaggio, per cui grande cura deve essere usata nella scelta delle parole che descrivono la realtà indagata.

In particolare io ho seguito l'**approccio fenomenologico-ermeneutico** (della *Dutch School*) che unisce la descrizione (Husserl, comprensione del fenomeno attraverso la sospensione del giudizio o *epoché*) all'interpretazione (Heidegger e Gadamer) arrivando alla comprensione di un fenomeno attraverso la descrizione del modo in cui viene percepito dai soggetti. Come già esplicitato ho però scelto di intervistare sia persone che hanno avuto esperienza diretta della povertà nel corso della loro vita, sia persone che lavorano con i poveri (insegnanti in scuole popolari, operatori ed educatori di servizi per i senza dimora) e hanno quindi un'esperienza mediata, indiretta della povertà: ho ritenuto infatti che il punto di vista di questi soggetti potesse arricchire la riflessione sul ruolo dell'educazione rispetto agli interventi di lotta alla povertà e a favore dell'inserimento sociale dei poveri;

- **la Filosofia critica:** incontrare i poveri, vedere e toccare con mano situazioni di oppressione, ascoltare le esperienze di ingiustizie subite mi ha avvicinato sempre più all'approccio critico. Si è trattato quindi più di una scelta realizzata in itinere e guidata dalle emozioni e dall'esigenza di denunciare quanto visto piuttosto che una decisione nata da una precedente riflessione. La *Critical Theory* della scuola di Francoforte (Horkheim, Adorno, Marcuse, Fromm, Benjamin) ha portato nella ricerca sociale un **approccio emancipatorio**: il ricercatore non ha solo il compito di indagare la realtà, ma di problematizzarla e scopo del suo lavoro è la trasformazione della società. Attraverso l'esercizio costante della critica e dell'autocritica il ricercatore può svelare le ingiustizie, le disuguaglianze e tutte le forme di oppressione e promuovere l'*empowerment* dei

6 Idem, p. 50; cfr. E. Franzini, *La fenomenologia*, Milano, Franco Angeli, 1991, p. 32.

soggetti con cui entra in contatto, che dovrebbero essere parte integrante della ricerca fin dalla costruzione del disegno - cosa che nel mio caso non è stata possibile non essendo questa una ricerca partecipativa. La critica ha l'obiettivo di trasformare la realtà, questa filosofia riconosce quindi alla ricerca e al ricercatore la precisa responsabilità politica di prefigurare alternative all'esistente: dando voce alle persone intervistate, riportando la loro definizione di povertà, le loro interpretazioni circa le cause, le loro rivendicazioni e le idee per cambiare la situazione attuale spero di poter contribuire alla trasformazione della società in direzione di maggior giustizia sociale, equità e solidarietà.

Sono inoltre presenti influenze che derivano dalla mia formazione in ambito pedagogico e in particolare:

- la **Pedagogia fenomenologica di Bertolini**: vede nell'intenzionalità, che è la capacità di dare senso alla realtà, la caratteristica essenziale del soggetto che dà significato e valore alla realtà in un percorso di interpretazione personale, ma costruito a partire dalla negoziazione condivisa all'interno della propria comunità intersoggettiva⁷. Principi educativi del paradigma fenomenologico di Bertolini sono la partecipazione attiva dell'educando alla costruzione della sua realtà esistenziale attraverso la propria intenzionalità - per questo per poter iniziare una relazione educativa occorre cogliere la sua visione del mondo e i suoi vissuti -, l'irreversibilità dell'esperienza educativa, l'allargamento del campo dell'esperienza per stimolare la crescita della personalità o ricostruirla e la restituzione, cioè la necessità di rispondere ai bisogni, materiali e non, dell'educando.

Penso che questi principi spossano essere in parte declinati anche nell'ambito della ricerca, nel rapporto tra ricercatori e intervistati: la partecipazione attiva dei soggetti, la capacità del ricercatore di cogliere la visione del mondo dell'intervistato, il partecipare a una ricerca come occasione di allargamento dell'esperienza e di arricchimento della propria consapevolezza per tutti i soggetti coinvolti;

- il **Problematicismo Pedagogico**: Bertin nella sua analisi dell'esperienza, intesa come rapporto che tende all'integrazione - mai pienamente e definitivamente realizzata - tra io e mondo, pone in rilievo la problematicità del processo attraverso il quale uomini e gruppi trasformano se stessi e la propria realtà. Figura emblematica di questa problematicità è il conflitto e strettamente legato a questo è l'impegno: l'impegno infatti

⁷ P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili*, op. cit., pp. 42-43.

è “un atteggiamento di assunzione radicale di responsabilità di fronte all’indeterminatezza dell’esistenza, aperta alla progettualità e realizzazione del soggetto umano che effettua le sue scelte in una fondamentale dimensione di libertà”⁸. Rendersi conto dei condizionamenti interni ed esterni, scegliere di progettare la propria esistenza sulla via della razionalità che dilata lo spazio delle possibilità e permette di sviluppare la demonicità individuale e seguire l’istanza etica del “realizza te stesso realizzando l’altro” sono tutti passi che richiedono impegno; impegnarsi, oltre a costare fatica, implica l’imbattersi in occasioni di conflitto con se stessi e con gli altri. La possibilità del conflitto può rendere ancora più difficile l’assunzione di impegno e responsabilità, per la paura della rottura dell’equilibrio personale o di rapporti significativi: per potersi incamminare nella strada dell’impegno della progettazione esistenziale occorre quindi saper accettare i conflitti e trasformarli in occasioni di incontro, conoscenza, crescita e cambiamento e per farlo occorre un’educazione al conflitto.

Bertin insegna a me come ricercatrice a problematizzare la realtà, a non fermarmi all’apparente opposizione, ma a ricercare le possibilità di integrazione degli opposti e a tenere sempre ben presente i risvolti etici della ricerca e i miei condizionamenti;

- la **Pedagogia Interculturale**: vede nelle differenze e nel pluralismo un arricchimento e nel dialogo, nell’ascolto e nella tolleranza gli strumenti di un’educazione interculturale volta a promuovere l’incontro tra le culture e a combattere gli stereotipi e i pregiudizi. La mia formazione in questi anni accanto al Prof. Genovese ha sicuramente alimentato una sensibilità verso i temi dell’interculturalità e questa attenzione alle differenze culturali e agli stereotipi e ai pregiudizi emerge anche nel mio lavoro di tesi, in cui ho dato spazio al legame tra immigrazione - differenze etniche - pregiudizi e povertà.

II.2 La scelta della metodologia e degli strumenti d’indagine

Nel mio lavoro di ricerca non avevo variabili da misurare e incrociare, non cercavo dati da generalizzare, ma la comprensione del fenomeno, il legame tra educazione e povertà, nella sua unicità e in relazione a diversi contesti e all’esperienza personale di alcuni soggetti: per questo ho ritenuto più opportuno muovermi nell’ambito dei **metodi qualitativi**. La ricerca qualitativa è indicata quando si vuole esplorare un problema o un argomento ascoltando le voci silenziose di

8 M. Contini, A. Genovese, *Impegno e conflitto*, op. cit., 1997, p. 70.

chi lo vive, quando si vuole permettere ai soggetti di condividere le proprie storie di vita, quando si vuole comprendere il contesto⁹. Come sostengono Denzin e Lyncoln (2005) una ricerca qualitativa non inizia con un metodo, ma con una visione del mondo, delle lenti teoretiche, delle cornici concettuali da cui emergono **domande**: nel mio caso volevo sapere, da chi vive e lavora in situazioni caratterizzate da diverse forme di deprivazione, che cosa fosse per lui/lei la povertà, quali povertà vedesse ogni giorno nel suo contesto e quale ritenesse potesse essere il ruolo dell'educazione per i poveri.

Secondo i due autori inoltre il ricercatore studia un problema-oggetto-fenomeno nel suo contesto naturale, cercando di interpretare il significato che assume per i soggetti della ricerca, per rendere quel pezzo di mondo visibile attraverso pratiche (interpretazioni, note di campo, interviste, conversazioni, foto...) che allo stesso tempo lo trasformano: *“to study this problem, qualitative researchers use an emerging **qualitative approach** to inquiry, the collection of data in a **natural setting** sensitive to the people and places under study, and **data analysis** that is **inductive** and establishes patterns or themes. The final written report or presentation includes the **voices** of participants, the **reflexivity** of the researcher, and a complex **description** and **interpretation** of the problem, and it extends the literature or signals a call for action”*¹⁰. La mia ricerca risponde ai requisiti sopra-elencati: sono entrata in alcuni contesti per conoscere situazioni di povertà, per incontrare le persone e osservare interventi efficaci a favore dei poveri, nella consapevolezza di non poter generalizzare i dati ottenuti, essendo questa una conoscenza localizzata; ho dato spazio alla voce dei poveri, degli insegnanti e degli educatori che lavorano con loro e per loro, ho accompagnato le descrizioni e le interpretazioni dei soggetti con le mie riflessioni, ho riportato proposte di cambiamento e buone pratiche da diffondere nel campo della lotta alla povertà e del reinserimento sociale dei poveri. Mi sono quindi ritrovata nelle caratteristiche con cui Demetrio definisce il **ricercatore qualitativo**¹¹:

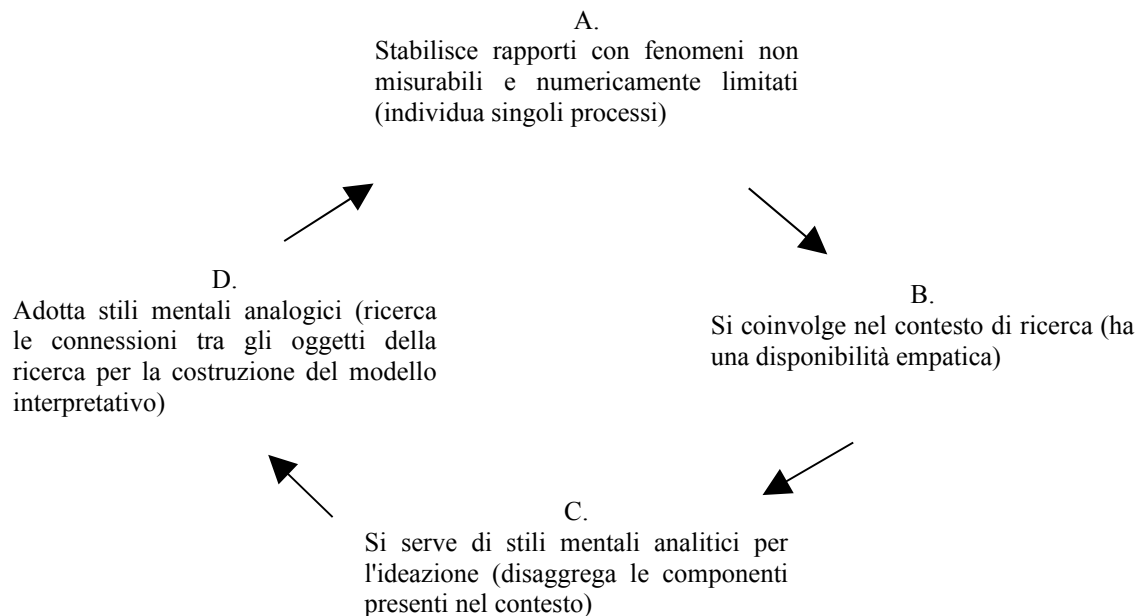
- cerca di ottenere informazioni che gli rivelino l'essenziale (sintesi esplicativo-interpretative) delle situazioni indagate;
- stabilisce contatti diretti con i soggetti;
- accetta le variazioni di percorso e gli aggiustamenti del processo di ricerca come risposte problematiche e non come insuccessi;

9 J.W. Creswell, op. cit.

10 N.K. Denzin, Y.S. Lyncoln, *Handbook of Qualitative Research*, 2005, p. 3; traduzione: “per studiare questo problema, i ricercatori qualitativi utilizzano un approccio qualitativo alla ricerca, la raccolta di dati in un setting naturalistico, che tiene conto delle persone e del contesto studiato e un processo di analisi dei dati induttivo che stabilisce modelli o temi. Il lavoro finale riporta la voce degli intervistati, la riflessività del ricercatore e una complessa descrizione e interpretazione del problema e un invito all'azione”.

11 D. Demetrio, *Micropedagogia*, op. cit., pp. XXII-XXIII.

- avvia la ricerca a partire da un'idea guida piuttosto che da un'ipotesi da verificare e pur ponendosi dei problemi teorici iniziali delinea il disegno della ricerca solo in corso d'opera;
- vuole vedere la sua idea iniziale modificarsi a seconda del percorso e delle nuove esigenze euristiche da questo emerse;
- ed è impegnato nella realizzazione delle seguenti procedure¹²:



Demetrio descrive diversi metodi di riferimento e diverse modalità ricognitive che possono venire utilizzate in ambito qualitativo:

metodi:

- **biografici**: mirano a ricostruire il percorso di vita di uno o più individui attraverso la raccolta di dati biografici o autobiografici (narrazioni, introspezioni, storie di vita);
- **monografici**: sono orientati alla ricostruzione di un caso (un'organizzazione, un gruppo sociale o familiare, un contesto, un progetto...);
- **trasformativi**: si prefiggono lo scopo di portare dei cambiamenti e delle innovazioni rispetto a un problema coinvolgendo i soggetti che vivono tale situazione;
- **eco-sistemici**: vogliono studiare un contesto-situazione nella sua complessità, attraverso l'immersione del ricercatore nell'ambiente di vita dei soggetti che vuole indagare;

modalità:

- **osservative**: diari, griglie, partecipazione etnografica, ricostruzione documentaria, ascolto integrale o focalizzato;

¹² Idem, p. 136.

- **discorsive**: monologhi, colloqui più o meno strutturati, interviste individuali o di gruppo, raccolta di testimonianze, conversazioni;
- **interattive**: stimoli proiettivi o manipolativi, occasioni esperienziali provocate, simulazioni, giochi di ruolo, *problem-solving*.

All'interno di questa gamma di possibilità, ho scelto gli **strumenti** d'indagine che ho ritenuto più idonei alla mia ricerca e coerenti con la cornice filosofica, paradigmatica e metodologica in cui mi sono mossa:

- interviste semi-strutturate;
- *focus group*;
- osservazione partecipata;
- narrazione.

II.2.1 Le Interviste semi-strutturate

Come sottolinea S. Kanisza, l'intervista si differenzia dalla conversazione perché è mirata, dal colloquio terapeutico perché predominano le motivazioni estrinseche ed è centrata sui contenuti più che sui processi, dalla confessione perché non implica un giudizio, dal monologo e dal dibattito perché è un incontro tra due persone che hanno ruoli asimmetrici e non interscambiabili (l'intervistatore ha tutti i doveri, mentre l'intervistato ha tutti i diritti: essere accettato in maniera incondizionata, essere ascoltato in modo attivo ed empatico, rimanere in silenzio, sapere l'utilizzo delle informazioni fornite...) e aspettative diverse, in un contesto specifico che condiziona la comunicazione. Possiamo definire l'intervista come uno scambio verbale strutturato e condotto in modo competente, che serve all'intervistatore per¹³:

- raccogliere informazioni o le opinioni dell'intervistato,
- diagnosticare e valutare una situazione come fase preliminare per poi prendere decisioni,
- aiutare a consigliare;
- negoziare il cambiamento.

L'intervista è **una relazione partecipata e reciprocamente condizionata**: dalle aspettative, dai bisogni, dalla percezione di ruolo e dagli stati emotivi di entrambi i protagonisti; per questo motivo l'attenzione dell'intervistatore deve essere contemporaneamente rivolta a¹⁴:

13 S. Kanisza, *Che ne pensi?*, Roma, NIS, 1993; S. Kanisza, "L'intervista nella ricerca educativa" in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondatori, Milano 1998.

14 Idem.

- *ascoltare*: non solo le parole, ma tutto l'insieme dei comportamenti, modi di essere e di fare e atteggiamenti dell'intervistato; un ascolto totale e accogliente spinge la persona a parlare, occorre quindi creare il giusto *setting*, attraverso la scelta del luogo, dei tempi e degli strumenti di registrazione (taccuino, registratore, appunti presi a posteriori);
- *ascoltarsi*: saper distinguere tra sé e l'intervistato, chiedersi quali sentimenti suscita in lui l'intervistato e se questi traspaiono o meno dalle sue domande, capire quali sono gli ostacoli all'ascolto;
- *osservare e osservarsi*: aver coscienza del proprio stile comunicativo;
- *essere motivato al compito*: interessato (curiosità non invadente), disponibile (disponibilità attenta e rispettosa), non valutativo;
- *essere autentico e congruente*: coerenza tra ciò che dice e pensa (il che non equivale a sincerità), tra il verbale e il non verbale;
- *essere discreto*: tenere conto dei problemi etici rispetto all'uso delle informazioni ricevute.

A seconda degli scopi l'intervista può avere un diverso grado di strutturazione, di profondità, di centratura:

- *rigidamente strutturata* = questionario;
- *strutturata* = stesse domande, nello stesso ordine a tutti gli intervistati, risposta libera;
- *semi-strutturata* = alcune domande sono stabilite per tutti, ma possono essere poste in diverso ordine ed essere adattate all'intervistato;
- *libera o in profondità* = l'intervistatore propone un tema che l'intervistato è libero di sviluppare come vuole e le successive domande dell'intervistatore sono a specchio, in modo da verificare la comprensione e stimolare l'approfondimento dei temi emersi.

Ad esempio, suggerisce Kanisza, se si vuole sondare il terreno o indagare sentimenti, aspettative, motivazioni, opinioni profonde meglio scegliere un'intervista in profondità, mentre se si ha un obiettivo più preciso o se interessano i fatti concreti è meglio un'intervista più strutturata. La scelta dipende anche dal campione di soggetti.

Io non ho stabilito a priori un campione rappresentativo della popolazione presa in esame a cui sottoporre le domande, ma ho intervistato **testimoni privilegiati**, seguendo il criterio dell'esperienza diretta della povertà o dell'esperienza mediata, come nel caso degli insegnanti che lavorano in scuole frequentate da bambini poveri e degli educatori che lavorano nei servizi

per i senza dimora. Ho iniziato intervistando alcune persone già conosciute in precedenza e ho poi allargato il numero degli intervistati chiedendo la disponibilità a partecipare ad altre persone incontrate nelle mie visite alle strutture in Italia e durante i periodi di ricerca all'estero; in alcuni casi sono stati gli stessi intervistati a presentarmi altre persone a cui chiedere la disponibilità per un'intervista e a proporsi come interpreti nel caso che questi ultimi non parlassero né italiano né inglese.

Ho sempre scelto il luogo dell'intervista insieme alle persone coinvolte, di norma si è trattato di interviste singole, ma in tre casi hanno partecipato più persone: due educatori, colleghi nello stesso servizio, hanno preferito essere intervistati insieme nella sede della loro cooperativa, tre amici hanno chiesto di essere intervistati insieme per aiutarsi vista la minor conoscenza dell'inglese da parte di uno di loro, e nella visita a un villaggio beduino erano presenti alle due interviste diversi membri del villaggio, ma solo il responsabile della comunità e il capofamiglia che mi ha invitato nella sua casa hanno risposto alle domande, gli altri hanno assunto il ruolo di spettatori.

In ogni intervista dopo aver ribadito il motivo del mio interesse e il quadro generale della ricerca ho posto tre domande:

1. *Che cos'è la povertà? Che definizione ne daresti?*
2. *Quali sono le povertà che vedi nel tuo contesto di vita e di lavoro?*
3. *Qual è, secondo te, il ruolo dell'educazione nella lotta alla povertà?*

In alcuni casi ho aggiunto alcune domande o cambiato l'ordine a seconda delle risposte dell'intervistato e dei temi che emergevano nel corso dell'intervista. Ho cercato di prendere appunti e allo stesso tempo di **registrare** le interviste, ma in alcuni casi per problemi tecnici o per richiesta dei soggetti mi sono dovuta limitare alla sola trascrizione **carta e penna**.

Per quanto riguarda l'**analisi dei dati** ho scelto un metodo qualitativo: dopo avere trascritto a computer e sbobinato le interviste e dopo aver tradotto in italiano¹⁵ quelle in inglese, ho riletto ciascuna intervista più volte cercando di cogliere le **unità di senso** e le **categorie** chiave associate ai temi della povertà e dell'educazione, per poi confrontarle con le altre raccolte nello stesso contesto e in paesi diversi.

15 Nella traduzione, non essendo io una professionista, ho sicuramente corso il rischio di perdere alcune sfumature di significato, ma questo passaggio è stato fondamentale per poi confrontare le interviste. Un altro limite può essere il fatto di non aver potuto intervistare israeliani e palestinesi nella loro lingua madre, ma in inglese o con il tramite di un interprete. Ritengo comunque che i concetti chiave non siano stati alterati dalla traduzione, mia o dell'interprete.

II.2.2 Il *Focus group*

Il *focus group* è un “metodo di ricerca che si basa su una discussione di gruppo, condotta da un moderatore o «facilitatore», che è focalizzata su un dato argomento allo scopo di raccogliere informazioni utili agli obiettivi di ricerca”¹⁶. Si differenzia da altri strumenti come il *brainstorming*¹⁷, lo studio dei gruppi naturali¹⁸, i *nominal group*¹⁹ o i *delphi group*²⁰, perché oggetto d’indagine sono le opinioni delle persone su un dato tema e parte integrante è la **discussione** e il **confronto** tra i partecipanti.

Padri di questo strumento di ricerca sono Merton e Lazarsfeld: durante la prima guerra mondiale Lazarsfeld stava conducendo delle interviste di gruppo sulle reazioni provocate dall’ascolto di un programma radiofonico e Merton gli suggerì di lasciar parlare liberamente gli intervistati. È stato Merton, insieme a Fiske e Kendall a scrivere il primo manuale sul *focus group*²¹ e dal secondo dopoguerra agli anni ’80 l’uso di questa metodologia si è diffusa soprattutto nell’ambito delle ricerche di mercato, mentre oggi è frequente anche nelle ricerche sociali (in ambito sanitario, politico, educativo).

Si tratta di un metodo flessibile che permette di osservare le persone in un contesto naturale e di tenere insieme le informazioni verbali e non verbali, può essere utilizzato anche con i bambini o con persone di livello culturale basso, ma pone alcune difficoltà rispetto alla scelta e al reclutamento dei partecipanti, al controllo limitato del ricercatore, al ruolo del moderatore, alla non-generalizzabilità dei risultati e al confronto tra i partecipanti (rispetto della *privacy*, rischio di conformismo o conflitto).

Il *focus group* è particolarmente indicato nella fase esplorativa di una ricerca, come test pilota per la formulazione di un successivo questionario o intervista o per formulare ipotesi, oppure per indagare concetti emersi dall’utilizzo di altri strumenti che non permettevano di andare in profondità, o ancora come metodo di valutazione-interpretazione dei dati raccolti. “È un buon metodo di ricerca quando si studiano motivazioni e comportamenti complessi; si desiderano capire le diversità esistenti nelle opinioni, nei comportamenti, nei valori dei partecipanti; si desiderano ottenere informazioni in modo informale e amichevole”²².

Oggi un ricercatore può scegliere tra diversi tipi di *focus group*, a seconda dello scopo della sua

16 V.L. Zammuner, *I focus group*, Bologna, Il Mulino, 2003, p. 9.

17 Il *brainstorming* è una tecnica di gruppo che facilita la creatività rispetto a un argomento, ma non prevede una discussione e soprattutto la valutazione delle idee espresse dagli altri.

18 L’oggetto di studio è in questo caso il gruppo stesso e le sue dinamiche interne e il moderatore è principalmente un osservatore, non un facilitatore.

19 In questo caso il gruppo è puramente nominale, in realtà le persone non interagiscono fra loro.

20 I partecipanti sono intervistati dal ricercatore separatamente e non si incontrano.

21 Cfr. R.K. Merton, M. Fiske, P. Kendall, *The focused interview*, New York, Free Press, 1990.

22 V.L. Zammuner, op. cit., p. 55.

ricerca:

- *full group*: è una discussione che coinvolge dalle 8 alle 12 persone, è diretta da un moderatore e ha una durata di circa 90 minuti;
- *mini group*: coinvolge al massimo 6 persone;
- *telephone group* o su *internet*: la conversazione in questo caso si svolge via telefono o in video-conferenza.

A Denver, grazie all'incontro con Leo Ricciardi, un professore universitario italo-americano interessato al mio tema di ricerca, ho potuto condurre un *focus group* con un gruppo di suoi studenti del corso di Letteratura per l'Infanzia, insegnanti che lavorano nelle *urban schools* - scuole in cui la percentuale di alunni che vivono in famiglie e contesti poveri e marginali è molto elevato: si trattava quindi di persone con una buona conoscenza ed esperienza del tema che volevo indagare. Il *focus* si è svolto durante una delle lezioni del Professore, per venire incontro alle esigenze dei partecipanti già impegnatissimi tra lavoro, famiglia e università, e ha coinvolto solo un gruppo di 7 **studenti volontari**: giovani insegnanti impegnati in classi di diverso grado scolastico (asilo, scuola dell'infanzia, elementari) e in classi specifiche per alunni figli di immigrati (*new-comers class*), hanno partecipato in prevalenza donne e la maggior parte era di origine afro-americana, il che rispecchiava la generale composizione della classe.

Abbiamo cambiato la disposizione dei banchi per creare un unico tavolo al centro del quale ho posto un registratore; durante il *focus group* gli altri studenti e il Professore sono rimasti in fondo all'aula e hanno osservato in rispettoso silenzio, rimanendo esterni alla discussione. Da quanto ho potuto vedere la presenza di queste persone non coinvolte non ha influenzato il gruppo: ritengo che il fatto che il *focus* fosse un'attività esterna al programma su cui gli studenti non erano valutati e il fatto che le persone si conoscessero e fossero abituate a confrontarsi e a dibattere durante le lezioni del Prof. Ricciardi abbia permesso ai partecipanti di sentirsi a loro agio e di esprimere le proprie idee liberamente.

Le **domande** poste sono state le stesse delle interviste e sono state date agli studenti dal Professore il giorno prima, perché potessero avere un po' di tempo per poter scegliere se partecipare o meno: si trattava di tre domande aperte per un *focus group* semi- strutturato, per stimolare il confronto di idee ed esperienze. In realtà nella maggioranza dei casi i partecipanti hanno risposto direttamente a me, solo alcuni si sono inseriti per riprendere, rinforzare o completare con la loro esperienza le risposte date dagli altri intavolando una discussione.

Il *focus* è stato **registrato** con un registratore e la mia collega Federica Filippini ha partecipato

come **osservatrice**, prendendo nota di quanto ascoltato e soprattutto osservato. Io ho condotto il focus ponendo le domande e intervenendo nella discussione solo per chiedere chiarimenti.

Per quanto riguarda l'analisi dei dati ho scelto un **approccio etnografico**: il mio scopo era infatti conoscere il punto di vista degli intervistati rispetto alle povertà presenti nel loro contesto e ai significati attribuiti al loro ruolo di insegnanti nella lotta alla povertà. Dopo aver sbobinato il *focus* e averlo tradotto in italiano, ho riletto più volte gli interventi nella loro singolarità e negli intrecci con gli altri per arrivare alla descrizione delle categorie chiave emerse (definizione di povertà, le cause, il ruolo dell'insegnante, della scuola e in generale dell'educazione, proposte) e in fase di scrittura del resoconto ho lasciato molto spazio alle parole dei partecipanti. Ho infine riportato alcune considerazioni nate dal confronto tra le risposte date dagli insegnanti e le informazioni raccolte sempre nel contesto di Denver con le interviste ad altri testimoni privilegiati.

II.2.3 L'osservazione

L'osservazione è una forma di conoscenza quotidiana, una dimensione euristica, un metodo e una tecnica di ricerca, una procedura che può essere più o meno strutturata e scientifica, ma secondo Demetrio è soprattutto un “**momento di ricerca relazionale**”²³: attraverso l'osservazione infatti il ricercatore entra nel contesto fisico, comunicativo e relazionale che vuole studiare, entra in una storia in cui porta interferenze che divengono oggetto di riflessione e studio²⁴.

Esistono diverse tipologie di osservazione:

- *clinica*: studio prolungato e sistematico di pochi casi per esigenze descrittive e sperimentali;
- *naturalistica*: l'osservatore entra in un contesto sociale e culturale per studiare le relazioni, le similitudini e le differenze tra le diverse parti del sistema e i modelli dell'organizzazione sociale prodotti;
- *etnometodologica*: ha come focus la costruzione e l'organizzazione della conoscenza e delle rappresentazioni prodotte da un gruppo-società;
- *auto-osservazione*: lavoro di meta-riflessione del ricercatore sulla ricerca e il proprio ruolo;
- *interattiva*: prevede la partecipazione degli osservati all'osservazione nella raccolta dei

23 D. Demetrio, *Micropedagogia*, op. cit., p. 150.

24 Idem; Cfr. M. Ingrosso (a cura di), *Itinerari sistemici nelle scienze sociali, teorie e bricolage*, Milano, Franco Angeli, 1990.

dati e/o nei confronti periodici sul materiale raccolto e sulle modalità impiegate;

- *quasi sperimentale*: studia un campione dato osservando le reazioni alle manipolazioni introdotte.

L'osservatore una volta scelto cosa, come e quando osservare può registrare i dati in modo più o meno strutturato e particolareggiato attraverso griglie, *check list*, diari, annotazioni.

Io ho scelto una modalità di **osservazione partecipata**, focalizzata sulle relazioni tra educatori e utenti e sulle interazioni che questi scambiavano tra di loro e con la sottoscritta, e ho utilizzato il mio diario di ricerca per annotare il materiale osservato, gli spunti di riflessione e le risonanze emotive in me suscitate. Durante le mie visite ai servizi segnalati da esperti nel settore come “buone pratiche”, oltre alle interviste con responsabili ed educatori, ho infatti potuto partecipare ad alcune attività (riunioni d'équipe, laboratori, momenti di vita quotidiana di relazione tra ospiti ed educatori, colloqui informali, pranzi e cene, attività ricreative...) e appena possibile ho riportato su carta le riflessioni e le emozioni nate dall'osservazione effettuata. In questo modo ho avuto la possibilità di:

- approfondire la mia conoscenza del ruolo degli educatori all'interno dei servizi,
- di vedere come nella pratica gli operatori declinino i principi pedagogici su cui si fonda il loro lavoro,
- osservare la relazione tra le diverse figure professionali, tra gli utenti e tra operatore e utente.

Il materiale raccolto attraverso l'osservazione partecipata mi è stato molto utile per integrare le informazioni ottenute nelle interviste.

II.2.4 La narrazione

In ambito qualitativo il principale strumento d'indagine è il ricercatore, il suo essere in ricerca e la sua auto-riflessività, per questo motivo ho ritenuto opportuno in alcuni casi citare brani tratti dal mio **diario** di ricerca. Infatti se la ricerca è anche esperienza, come sostiene Luigina Mortari (2007), e se, come la definisce Demetrio (1992), è un “viaggio esistenziale”, la **narrazione** permette di coglierne il significato e di mettere in evidenza i saperi teorici e pratici, espliciti e impliciti del ricercatore.

L'ascoltare le storie di vita o i racconti dell'esperienza dei soggetti intervistati permette al ricercatore di allargare il proprio campo di esperienza, di lasciarsi guidare in territori inesplorati,

di cui solo la persona che gli sta di fronte conosce il significato, ma che ci dicono qualcosa anche di noi e della società più ampia: “la tecnica delle cosiddette “interviste narrative”, in particolare, permette di avere accesso al modo in cui le persone raccontano di sé e del proprio mondo: sono storie singolari, ovviamente, ma, raccontando ciascuno non può fare a meno di ricorrere a parole, espressioni, moduli narrativi e così via che esprimono valori, credenze, norme, simboli, miti e atteggiamenti cognitivi e affettivi che non appartengono soltanto al singolo, ma sono espressione della sua immersione in una società. [...] Se il mondo sociale è un mondo di significati, come avervi accesso se non confrontandosi con i modi in cui le persone esprimono tali significati, senza confrontarsi con la loro voce? La voce di qualcuno è una voce singolare: ma esprime sempre qualcosa che va oltre se stessa”²⁵. Per questo nel mio lavoro di tesi ho cercato di lasciare molto spazio alle **parole degli intervistati**, per far sentire la voce di chi di solito non viene interpellato e permettere a chi legge di aver accesso a un mondo di significati e di esperienze che normalmente chi non è povero non conosce.

La narrazione secondo Jedlowski (2000) ha due poli: la fabulazione, cioè il narrare come apertura di mondi possibili, e la testimonianza, il narrare per prendere atto della realtà. Possiamo definire la narrazione come l’insieme di storia (fabula) e racconto (intreccio), collegati dalla trama o *plot* che dà ordine e senso ai materiali rappresentati²⁶. Secondo Brooks il racconto nasce dal desiderio mai appagato - e mai appagabile del tutto - di farsi sentire, di sentirsi accettati e capiti e di arrivare a una versione definitiva della propria vita²⁷. La narrazione è anche una pratica sociale perché condividere una storia significa anche entrare in relazione: “le storie, le racconta qualcuno. E c’è qualcuno che ascolta. Così, sono *fra di noi*. O propriamente costruiscono il “noi”: noi qui legati dall’atto della narrazione, noi che conosceremo la stessa storia”²⁸. La forza della narrazione sta nel concentrarsi sul particolare e nel mettere in comune un modo di interpretare la realtà umana, ma la costruzione di questo mondo comune richiede sensibilità e rispetto, la capacità di ascoltare capendo il peso che l’altro dà a ciò che narra e responsabilità.

Non è sempre facile ascoltare le storie dell’altro, soprattutto quando ci parlano di povertà, di sofferenza e ingiustizie di cui forse siamo in parte responsabili: “quando ci lavano i vetri dell’auto a un incrocio magari proviamo una stretta: stavamo pensando ai nostri affari e all’improvviso la loro presenza ci fa sentire incongrui i nostri pensieri, ce li fa apparire come i

25 P. Jedlowski, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Mondadori, Milano 2000, pp. 203-204.

26 Idem.

27 Cfr. P. Brooks, *Trame*, Einaudi, Torino 1995.

28 P. Jedlowski, op. cit., p. 96.

movimenti mentali di molluschi protetti da un guscio di cristallo e benessere, pensieri di uomini che si rappresentano il mondo non com'è, ma come appare soltanto a chi vive dentro a una bolla di plexiglas. Ma poi acceleriamo. [...] In realtà proviamo difficoltà anche ad ascoltare le storie di chi è di una classe diversa da noi, di chi è di un altro ceto, di tutti coloro insomma la cui visione del mondo è distante da noi e imporrebbe un'attenzione, una disponibilità o una "elasticità mentale" che siamo restii a mettere in gioco. [...] La narrativa è anche questo: la possibilità di esplorare territori in cui personalmente non metteremmo mai piede"²⁹...

È proprio quello che ho cercato di fare nel mio viaggio di ricerca nei territori della povertà, che vi propongo di ripercorrere in questa seconda parte del mio lavoro di tesi attraverso: l'analisi delle **interviste** rivolte ai poveri, agli insegnanti e agli operatori sociali/educatori professionali incontrati in Italia, USA, Israele e Palestina, le osservazioni fatte nei **servizi** visitati e le mie riflessioni conclusive sul ruolo dell'educazione non solo rispetto alla **ri-educazione-inclusione dei poveri**, ma soprattutto nei confronti della società e di noi **non-poveri** che non possiamo non lasciarci interpellare dalle disuguaglianze e dalle ingiustizie che altri esseri umani subiscono ogni giorno e che dipendono in parte anche dai nostri stili di vita e di consumo.

29 Idem, pp. 146-147.

6. Tra Israele e Palestina: conflitti, povertà e semi di speranza

6.1 La scelta della meta

Israele e Palestina: una terra per due stati - di cui uno è un potenza economica e militare e l'altro vive una profonda divisione e instabilità a livello territoriale e politico - che cercano faticosamente la strada per una pace duratura. Una terra santa per musulmani, cristiani ed ebrei, una casa per diverse culture e tradizioni, un ponte tra l'occidente e l'oriente... Una terra segnata dal conflitto, ferita da attentati e attacchi militari che non hanno però ucciso la speranza in un futuro di pace, nonostante i muri reali e mentali che crescono ogni giorno... Una terra dove grande è la ricchezza e ancora più grande la povertà.

Ho avuto modo di visitare Israele e Palestina in varie occasioni, la prima volta con un pellegrinaggio parrocchiale e in seguito attraverso viaggi finalizzati all'incontro non tanto con le pietre piene di storia delle sue città, ma soprattutto con le "pietre vive", le persone che ogni giorno devono fare i conti con la complessità del vivere in un contesto segnato da guerra, attentati, occupazione e povertà.

Per questo ho colto l'occasione, datami dalla mia tesi di ricerca di dottorato, per approfondire la mia conoscenza del contesto in cui vivono israeliani e palestinesi, delle povertà presenti nei loro ambienti di vita, delle loro idee in merito alle cause di impoverimento e alle possibili soluzioni. Pur sapendo che la ricerca che stavo portando avanti non era di tipo comparativo, ero curiosa di scoprire le somiglianze e le differenze nella concezione di povertà e negli interventi messi in atto in Israele e Palestina rispetto alla situazione italiana e a quella americana, altri ambiti che volevo analizzare, e speravo di trovare spunti e chiavi di lettura utilizzabili in entrambi i contesti.

Ulteriore motivazione nella scelta di questa meta è stato l'incontro con una ricercatrice della *Beer-Sheba University*, Michail Krumer-Nevo, che da anni studia il fenomeno della povertà attraverso metodi d'indagine qualitativi e partecipativi e che ha presentato una relazione molto interessante, dal titolo "Imparare dai poveri", al II Convegno sulla Qualità del Welfare organizzato dal Centro Studi Erickson nel 2008 a Riva del Garda. Ero curiosa di capire come la povertà venisse studiata in Israele, quali interventi venissero messi in atto - redistributivi? di tipo assistenziale? rivolti all'*empowerment*? - e quale fosse il ruolo attribuito alle istituzioni educative nella lotta e nella prevenzione della povertà. Ero anche interessata a sapere come le persone comuni, non i capi di stato o gli alti dirigenti o gli studiosi esperti del tema, affrontassero le

povertà presenti nella loro vita e come considerassero gli interventi del *welfare*.

Il mio viaggio di ricerca è durato un mese: conoscendo la complessità culturale, etnica e sociale di Israele ho scelto di non fermarmi in una sola città, ma di girare dalla verde Galilea al deserto del Neghev, per poi entrare nei territori palestinesi e concludere il mio viaggio a Gerusalemme. In questo capitolo vi propongo quello che ho visto e soprattutto ascoltato da chi in modo diverso vive, conosce, studia la povertà in queste terre:

1. A.: è un giovane palestinese di 25 anni, di religione musulmana, insegna inglese, è sposato, ha un figlio di quasi un anno e una bimba in arrivo;
2. AbA.: è il padre di A., ha 54 anni e lavora come pastore, ha due mogli e 4 figli;
3. As.: è un giovane palestinese di 22 anni, è musulmano, studia medicina a Gerusalemme Est;
4. Ah: è palestinese, ha 25 anni, lavora come contabile ed è musulmano;
5. Il responsabile del villaggio beduino di Rashaida;
6. Un beduino del villaggio di Rashaida, sposato con due mogli, ha 10 figli, essendo rimasto cieco per le percosse subite durante un periodo di detenzione non può più lavorare;
7. Padre Raed: è il parroco del villaggio arabo-cristiano di Taybeh;
8. Professor Jamal: è di origine araba, è un sacerdote salesiano e insegna religione all'Università di Betlemme.
9. E.: è un giovane arabo-israeliano, ha 26 anni, è di religione cristiana, è impegnato nel dialogo ecumenico dei giovani;
10. Professor Daniel Bar-Tal: israeliano, insegna Educazione alla pace all'University of Tel Aviv;
11. Professoressa Michail Krumer-Nevo: israeliana, è la direttrice del Centro di Ricerca Qualitativa della Beersheba University.

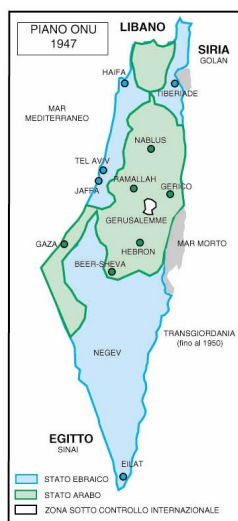
Il fatto di aver conosciuto alcune delle persone intervistate nei viaggi precedenti al mio periodo di ricerca, si è rivelato molto utile per entrare in contesti diversi e arrivare a conoscere e a parlare con altre persone, superando anche la barriera della lingua: A., Ah. ed E. sono infatti stati per me guide, traduttori e testimoni privilegiati.

Prima di entrare nella specificità dei contesti visitati e di dare voce alle persone intervistate, penso sia utile ricordare che per riuscire a comprendere la situazione in cui israeliani e palestinesi vivono attualmente, occorrerebbe riprendere in mano la storia di questo piccolo pezzo di terra, almeno dal periodo ottomano a oggi: non mi è possibile farlo in questa sede, ma

consiglio la lettura del libro *La storia dell'altro*¹, frutto del lavoro di professori palestinesi ed israeliani, che raccontano la storia di Israele e Palestina dal punto di vista dei due popoli. Le seguenti cartine² possono comunque servire a dare un'idea di come la situazione, a livello di distribuzione dei territori, sia cambiata dal 1947 a oggi:

1. il piano di spartizione dell'ONU (1947);
2. la situazione nel 1948-49: espansione di Israele in seguito alle vittorie nelle guerra arabo-israeliana scoppiata in seguito alla fondazione dello Stato d'Israele nel 1948;

Cartina n. 6.1

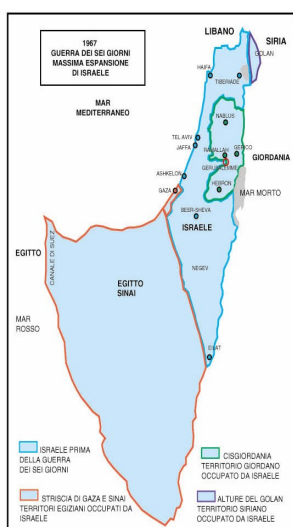


Cartina n. 6.2

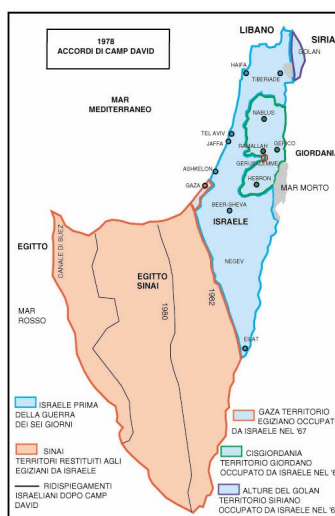


3. l'espansione di Israele dopo la vittoria nella Guerra dei Sei Giorni (1967);
4. la situazione dopo gli accordi di Camp David (1978);

Cartina n. 6.3



Cartina n. 6.4

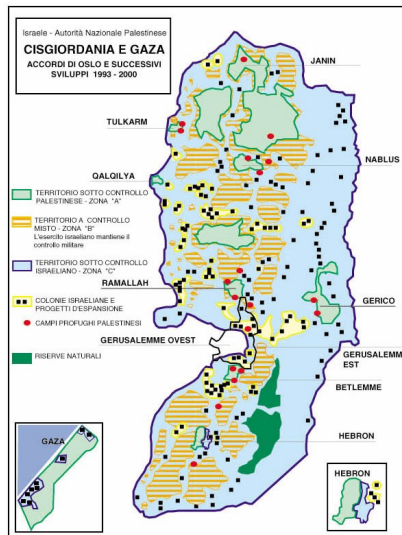


1 Peace Research Institute in the Middle East, *La storia dell'altro*, edizione italiana a cura di Bertoincin B e AM. Salah, Forlì, Una città, 2003.

2 Consultabili e scaricabili dal sito: <http://www.ecn.org> (consultato il 30 Marzo 2010).

5. l'espansione degli insediamenti israeliani dopo gli accordi di Oslo (1993 – 2000);
6. il muro di separazione o di sicurezza o di segregazione (a seconda del punto di vista) eretto da Israele (2003).

Cartina 6.5



Cartina 6.6



6.2 La povertà in Israele

6.2.1 Il punto di vista degli esperti

Il mio viaggio di ricerca in Israele, condotto nel Giugno-Luglio del 2009, è iniziato dalla visita di due importanti Università: il campus di **Tel Aviv** (foto n. 6.1), dove ho incontrato il Professor Bar-Tal, psicologo sociale e docente dei corsi di Educazione alla Pace per gli studenti della Facoltà di Scienze dell'Educazione; e la **Ben-Gurion University** a **Beer-Sheba** (foto n. 6.2) dove ho intervistato la ricercatrice Krumer Nevo, direttrice del Centro per la Ricerca Qualitativa dell'Università, da anni impegnata nello studio della povertà in Israele.

Foto 6.1 Tel Avivi University



Foto 6.2 Beer – Sheba University



Dai colloqui con i due professori e dal materiale da loro fornitomi emerge un'immagine di Israele come stato in continua crescita dal punto di vista economico, mentre da quello sociale sono in aumento i problemi e i motivi di preoccupazione:

- le **disuguaglianze economiche** all'interno del paese sono in crescita,
- tra i più poveri è in **calo la fiducia nel futuro**,
- il **welfare state sta affrontando un periodo di crisi** e fatica a rispondere ai bisogni delle popolazioni più vulnerabili.

Fin dalla sua fondazione e in particolare nei primi anni '70, Israele ha stabilito un sistema di *welfare state* che includeva istruzione e sanità per tutti e assicurazioni di base, secondo un modello social-democratico di stampo universalistico. Tuttavia negli anni '80, con il prevalere di politiche neo-liberiste, l'educazione pubblica, i servizi sanitari e sociali sono stati tagliati o privatizzati e le ONG hanno sostituito lo stato nell'assistenza alle persone in povertà. Agli inizi degli anni 2000 il *welfare* ha subito ulteriori tagli e questo è il quadro attuale: il sistema sanitario si sta allontanando sempre più dal modello universalistico e la scuola avrebbe bisogno di cambiamenti e di maggiori finanziamenti per andare incontro ai bisogni di tutti gli studenti.

Secondo i dati forniti dal *Taub Center for Social Policy Studies in Israel, The American Jewish Joint Distribution committee* nell' *Israel Social Economic Review* (Novembre 2005):

- nel 2005 Israele ha destinato il 35% del *budget* ai servizi sociali, di cui il 16% al Sistema Sanitario e il 31% all'Educazione;
- dal 1990 al 2004 la spesa sanitaria è aumentata eppure non ha tenuto il passo con la crescita demografica;
- il **tasso di mortalità infantile** degli israeliani ebrei (12,4) è in linea con la media europea (12,3), mentre quello **degli arabi-israeliani** è il **doppio** (26,0);
- rispetto alla fine degli anni '90 - inizio 2000 la spesa sociale media è diminuita e anche quella destinata all'educazione, mentre sono aumentate le spese medie annue che le persone fanno nel campo della cultura e dell'educazione. Nel complesso il sistema educativo israeliano ha risultati molto buoni e uno dei più alti tassi di educazione secondaria e universitaria, ma vi è ancora un **forte gap tra la popolazione israeliana di origine ebraica e gli arabi-israeliani**;
- nel 2004 circa 394.000 famiglie e quasi un terzo dei bambini (714,000) vivevano sotto la linea di **povertà anche dopo l'intervento del welfare**.

Secondo i dati del report sulla povertà 2006-2007 riportati da Krumer Nevo³ l'**indice di povertà** in Israele era del **20,5%** tra le famiglie e del **35,9%** tra i bambini, con un cospicuo aumento dei cosiddetti lavoratori poveri.

Nei primi anni dello stato di Israele la povertà era bandita dall'immaginario pubblico, perché in contrasto con l'ideologia sionista della terra promessa, ricca di beni e di opportunità per tutti. Il fatto che la povertà riguardasse soprattutto gli arabi israeliani (considerati cittadini di serie B) e gli ebrei ultra-ortodossi (una minoranza) ha contribuito a tenere il problema dei poveri ai margini del discorso pubblico, almeno fino al 2002. L'affermarsi della povertà come tema dei dibattiti pubblici è stato sostenuto dalla crescita delle ONG e da due proteste contro i tagli del Governo:

1. la prima nel 2002 ha visto scendere in piazza le persone disabili
2. e la seconda nel 2003 ha avuto come protagoniste le donne sole.

Da problema temporaneo, legato a circostanze di vita, come ad esempio l'immigrazione, la povertà Oggi la povertà viene rappresentata dai media israeliani come grande problema che nasce dalle **politiche economiche e sociali** e riguarda diversi gruppi. Tuttavia sono ancora pochi gli studi che documentano la realtà della povertà e, come sottolinea Krumer-Nevo, "nel dibattito pubblico le persone in povertà continuano ad essere rappresentate come sfaticate, dipendenti, passive, gente che chiede solamente e fa rumore"⁴.

Chi sono quindi i **poveri oggi** in Israele?

*"Gli **arabi** sono la comunità più povera in Israele - mi spiega Krumer-Nevo - insieme agli **ebrei ultra-ortodossi**, che vivono secondo la legge della Bibbia: hanno famiglie molto numerose, anche perché non usano contraccettivi; così le donne per la maggior parte non lavorano perché devono occuparsi dei bambini, e hanno fino a un bambino all'anno, ma neanche gli uomini lavorano, perché il loro lavoro è studiare la Bibbia... per questo hanno uno stipendio dallo Stato, ma insufficiente per mantenere una famiglia. Ultimamente il governo sta cercando di spingere gli ultra-ortodossi a lavorare, ma loro non vogliono, perché dicono di fare il lavoro più importante, lo studio della parola Dio; inoltre non prestano servizio militare e quindi non hanno i benefici ad esso connessi"*⁵.

3 Krumer Nevo M., "From voice to knowledge: participatory action research, inclusive debate and feminism", in *International Journey of Qualitative Studies in Education*, vol 22, n. 3, maggio-giugno 2009, pp. 279-295.

4 Idem, p. 284, mia traduzione.

5 In Israele il servizio è obbligatorio e dura 3 anni per gli uomini e 18 mesi per le donne: l'aver svolto il servizio dà accesso ad alcune Facoltà altrimenti precluse e in alcuni casi è un prerequisito anche per essere assunti. Gli obiettori di coscienza sono in aumento ma rimangono ancora pochi e rischiano il carcere.

6.2.2 La povertà degli israeliani vista con i miei occhi

Mi ha stupito sentire che gli ebrei ortodossi sono fra i più poveri in Israele. Nei miei precedenti viaggi avevo visto la povertà dei palestinesi, avevo ascoltato alcune testimonianze di arabi-israeliani rispetto alle loro difficoltà a trovare lavoro o ad accedere all'università, al loro sentirsi cittadini di serie B o C, ma non avevo avuto modo di vedere la povertà della comunità ebraica. Anche nella prima parte di questo mio viaggio di ricerca avevo visto soprattutto la ricchezza d'Israele:

- a Neve Shalom Wahat Al-Salam, villaggio in cui vivono in pace famiglie israeliane di origine ebraica e araba non c'è povertà, belle case, macchine, la piscina del villaggio, un bel parco, campi sportivi, anche la famiglia di beduini ha un discreto tenore di vita... come ha commentato Anna, la co-fondatrice del villaggio *“tutti qui hanno belle case, lavorano, stanno bene economicamente... il sogno della pace è forse cosa da ricchi?? Perché?”*...
- Tel Aviv è la capitale, il centro economico, amministrativo e industriale, una città moderna, occidentale nello stile dell'architettura e della vita;
- Netanya è una città turistica, frequentata da ebrei di tutto il mondo: spiagge, alberghi, ristoranti, ragazzi in servizio militare che si vogliono divertire, vogliono vivere la spensieratezza della vacanza lontano dai *check point* e dalla guerra... qui ho incontrato una persona povera: era l'ora di pranzo e stavo mangiando una pizza con alcuni amici, nel tavolo accanto al nostro si siede una signora, sui sessant'anni, capelli grigi, gonna lunga e cappello. Ci guarda e per un po' non dice niente, poi allunga una mano e sottovoce chiede qualcosa in ebraico... non capiamo le parole, ma i gesti e lo sguardo sì. Le diamo un pezzo di pizza e lei recita una preghiera di ringraziamento e di benedizione.

La povertà in Israele, come quella degli altri paesi industrializzati e sviluppati, a volte è difficile da vedere. È vissuta nelle case, nella solitudine degli **anziani con una pensione troppo bassa per vivere con serenità** il riposo dopo una vita di lavoro. È vissuta nei sacrifici silenziosi delle **ragazze** che si sono sposate molto presto, prima di completare gli studi, perché, come hanno spiegato nelle interviste raccolte da Krumer-Nevo, il matrimonio sembrava essere una risposta alla precarietà della vita che le attendeva senza l'aiuto della famiglia d'origine - inesistente o da cui erano scappate - o del *welfare* - non sono infatti previsti servizi e aiuti per le ragazze e i ragazzi che al compimento dei 18 anni escono dai *foster care* - e si sono ritrovate poi madri sole o comunque in grave difficoltà economica. È la realtà quotidiana dei **lavoratori** che pur avendo

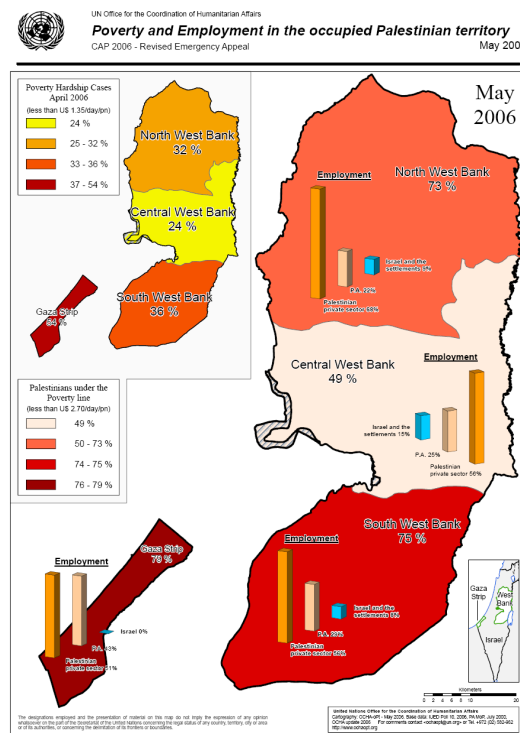
uno o più stipendi fanno fatica a mantenere la propria famiglia: “*circa un terzo delle persone povere lavora, part-time o anche full time, eppure rimane in povertà, per l’insicurezza del mercato del lavoro e la debolezza dei sindacati*” conclude Krumer-Nevo.

6.3 La Povertà in Palestina

Passando da Israele ai territori occupati, cambia il panorama, le case, la lingua, i colori e cambia anche la povertà: non è più nascosta, ma salta agli occhi nelle case semi-distrutte o mai finite, nei villaggi dei beduini senza sistema fognario, elettricità, acqua e ti salta addosso nei bambini che ti circondano e ti chiedono un dollaro e nei poveri che chiedono l’elemosina agli angoli delle strade.

Come emerge dalle cartine⁶ realizzate dall’Ocha (*UN Office for the Coordination of Humanitarian Affairs*) povertà e disoccupazione riguardano un numero altissimo di palestinesi dei territori occupati: in particolare nella West Bank meridionale il 75% della popolazione vive sotto la linea di povertà e nella striscia di Gaza la percentuale sfiora l’80%.

Cartina 6.7



6 Sul sito dell’OCHA sono disponibili numerose mappe e cartine tematiche: <http://www.ochaopt.org> (consultato il 28 Agosto 2009).

6.3.1 Il caso di Betlemme: vivere sotto occupazione

Betlemme è una città **soffocata**: è chiusa dal muro di segregazione - come lo definiscono i palestinesi o “cintura di sicurezza” come lo definisce Israele - che penetra per circa 10 km nel territorio della città, isolando 74 km quadrati di terra dalle risorse idriche, è circondata da 19 insediamenti israeliani che dividono la fertile area occidentale dal resto del territorio ed è piena di numerosi posti di blocco, fissi e mobili, che limitano la libertà di spostamento degli abitanti della città, dei suoi tre campi profughi e dei villaggi vicini⁷.

Betlemme è una città **occupata**: dei 660 km quadrati del suo governatorato solo il 13% è nelle mani dei palestinesi, il resto è occupato dall’esercito israeliano o comunque sotto il controllo politico-amministrativo di Israele.

Betlemme è una città **povera**: senz’acqua per alcune ore del giorno, senza terra, senza libertà, senza lavoro.

“Il Consiglio di Sicurezza dell’ONU ha affermato che i provvedimenti di Israele che alterano le caratteristiche fisiche e la composizione demografica della Cisgiordania (compresa la costruzione di insediamenti) costituiscono una violazione del Diritto internazionale umanitario”⁸: ma Israele non si ferma.

Come vivono i palestinesi il fatto di essere rinchiusi dal **muro**?

Foto 6.3 Il muro



A., è un giovane palestinese di religione musulmana, è sposato, nel 2009 al momento della mia visita aveva un figlio piccolo e nel 2010 è nata la seconda figlia, vive a Tequ, un villaggio a pochi chilometri da Betlemme; si è laureato all’Università cattolica di Betlemme e ora insegna

7 Dati pubblicati nel Rapporto delle Nazioni Unite per il Coordinamento delle Questioni Umanitarie (OCHA) nei Territori Palestinesi Occupati, maggio 2009, scaricabile dal sito <http://www.entilocalipace.it/news/Rapporto%20OCHA%20Betlemme2.pdf>. (consultato il 10 Settembre 2009).

8 Idem, p. 16.

inglese in una scuola superiore; non ha però uno stipendio regolare, spesso passano dai quattro ai sei mesi o anche di più prima di essere pagato e riesce ad andare avanti grazie all'aiuto della famiglia allargata e degli amici del villaggio: *“se ho bisogno di comprare verdura o pane, me lo danno e poi pago quando ho i soldi”*. Mentre mi accompagna in giro per Betlemme, passando accanto al muro, afferma: *“penso che il **muro** che Israele ha costruito intorno alla West Bank sia la **causa maggiore della povertà in Palestina**. Vedete quell'insediamento israeliano? I palestinesi lavoravano là, ma ora il muro glielo impedisce. Stanno tutti seduti in casa e questo è male. Ci sono circa 200.000 persone a Betlemme, chiuse dal muro: dove possono andare a prendere i soldi per vivere, dove possono lavorare? L'autorità palestinese è così debole e non ci sono fabbriche o posti dove investire e così **le persone sono a casa, cercano di sopravvivere, ma la loro non è vita”***.

Il suo amico Ah. Punta invece il dito contro gli **insediamenti israeliani**: *“gli insediamenti israeliani sono come un **cancro nel corpo della Palestina**, perché pochi coloni impediscono a migliaia e centinaia di migliaia di palestinesi di muoversi liberamente. A Hebron c'è un piccolo insediamento israeliano, piccolo ma molto forte. Se vi ricordate gli scontri dell'anno scorso, i coloni contro i palestinesi disarmati, che usavano pietre mentre i coloni avevano le armi. Puoi vedere dei coloni israeliani abitare le case dei palestinesi... è veramente un'ingiustizia, perché vedi io mi costruisco una casa, gli israeliani arrivano e mi costringono a uscire, è veramente un grande problema per i palestinesi di Hebron, è il luogo in cui la vita è più difficile per i palestinesi della West Bank. Io penso siano “coloni terroristi”, perché possono sparare contro i palestinesi, sparano nelle case, le incendiano, tutto per distruggere il sogno dei palestinesi”*.

Sono parole dure, piene di rabbia e di dolore, dettato soprattutto dalla perdita del fratello minore, ucciso alla tenera età di sei anni mentre tornava a casa da scuola dall'auto di un colono, sotto gli occhi impotenti di Ah. Non si è trattato di un incidente: dopo avere investito il bambino, il colono ha fatto marcia indietro per assicurarsi di averlo ucciso. Eppure questa ferita mai richiusa non ha impedito a Ah. l'anno scorso di salvare una colona e il suo bambino rimasti coinvolti in un incidente stradale: *“sono contento di aver salvato la vita alla colona e al suo bambino, ero felice, l'ho fatto perché sono esseri umani”*.

Nel rispetto della tradizione islamica per cui l'ospite è sacro e l'ospitalità è un dovere, A. e Ah. mi invitano nelle loro case: da A. mangiamo per terra, sui tappeti e i cuscini, mentre le donne e i bambini restano in cucina. È un pranzo molto ricco e abbondante eppure so che la sua famiglia ha problemi economici... quello che avanza viene diviso tra i parenti e i vicini. Dopo pranzo grazie all'aiuto di A. che fa da interprete, posso parlare con sua moglie, che è insegnante di arabo,

con sua madre e ho la possibilità di intervistare il padre, che mi racconta della situazione del villaggio e delle sue preoccupazioni per il futuro:

Foto 6.4 Intervista a un pastore palestinese del villaggio di Tequ.



*“Sono preoccupato a causa dell’occupazione e dei soldati israeliani. Ogni giorno i soldati entrano nel villaggio ed arrestano qualcuno. La vita è così costosa, i miei figli fanno l’università, io allevo pecore e faccio **fatica a trovare il cibo per il bestiame**. Gli israeliani hanno recintato e reso inaccessibili le aree di pascolo, dove posso portare le pecore? Non posso andare a cercare lavoro in Israele, se la polizia israeliana mi trovasse e fermasse dovrei stare in carcere per sei mesi, perché non ho i soldi per pagare la cauzione. Eppure lavorare in Israele mi permetterebbe di pagare l’Università dei miei figli”.*

La maggior parte delle persone in questo villaggio sono molto povere e secondo il padre di A. la ragione di queste condizioni è l’occupazione: *“**a causa dell’occupazione molti palestinesi non posso portare cibo sulla tavola per i propri bambini** e così preferiscono il **suicidio**, tentano di andare in Israele a farsi esplodere e una delle ragioni è proprio questa situazione di povertà”.*

Vi sono però anche delle cause interne alla cultura e alla società palestinese: *“un altro problema è che viviamo in **famiglie molto numerose**. Io lavoro ogni giorno per portare cibo a casa, giorno dopo giorno, questa è la nostra vita. Non riesco a immaginare un futuro per mio nipote, non riesco a immaginare un futuro per me... Per risolvere il problema della povertà abbiamo bisogno dell’aiuto delle nazioni ricche, dei loro investimenti per costruire industrie in Palestina e per l’agricoltura e l’allevamento”.*

Molto problematici sono i rapporti con i **coloni** del vicino insediamento israeliano di Tequa: la strada principale del villaggio è molto vicina ai confini (in espansione) della colonia ed è utilizzata anche dagli israeliani. Questo crea tensioni, anche perché spesso i bambini del

villaggio lanciano pietre contro le auto israeliane: si tratta di ragazzini, a volte bimbi delle elementari, ma per l'esercito che si tratti di adulti, giovani o bambini non fa differenza e interviene per arrestarli... è successo anche questa mattina. Un collega e amico di A. mi confida: *“io sono insegnante, ma non riesco a fare il mio lavoro, l'ho detto anche al Ministero dell'Educazione, sto facendo il poliziotto non il maestro, passo più tempo ad impedire che i bambini si mettano nei guai, piuttosto che insegnare inglese...”*.

6.3.2 I profughi dell'Aida Camp: prigionieri in casa propria

Se gli abitanti di Tequ vivono condizioni di precarietà e insicurezza, la situazione più drammatica è quella vissuta dai rifugiati: hanno lasciato le loro case nel '67 credendo di poter tornare una volta finito il conflitto... stanno ancora aspettando.

A. e Ah mi accompagnano dentro uno dei tre campi profughi di Betlemme, l'**Aida Camp**⁹:

Foto 6.5 Ingresso dell'Aida Camp



“Il taxi ci lascia al muro. Ci sono tante scritte, opera di *writers* europei, tra le altre mi colpisce questa: **“Berlin - 1989; Palestine - ?”**”.

Per arrivare al campo attraversiamo un cimitero, è la strada più veloce, quella che devono fare i profughi per raggiungere Betlemme, perché la porta d'ingresso è chiusa.

Arriviamo all'ingresso del campo. Alla nostra sinistra si erge il centro dove le Nazioni Unite forniscono gli aiuti, sul muro alla nostra destra c'è un murales che riporta tutti i nomi dei villaggi da cui le persone del campo sono state cacciate o sono fuggite, davanti a noi la sagoma di una grande porta rossa sormontata da una chiave (la più grande del mondo) con la scritta *“Not for sale”*: è un simbolo che ricorda agli israeliani che la terra che si sono

⁹ Quello che segue è uno stralcio del diario di viaggio che ho tenuto in quei giorni, è una testimonianza a caldo in cui riporto le osservazioni e le riflessioni scaturite subito dopo la visita all'Aida Camp.

presi non è in vendita e che i palestinesi hanno ancora le chiavi delle loro case! Insomma la speranza di tornare a casa non è morta e lo capisco bene costeggiando la grande strada principale che gira intorno al campo: sul muro sono rappresentati tutti i paesi e i villaggi che le persone hanno abbandonato e i loro sogni per il futuro: il ritorno alla propria terra. Il fatto che ci sia una scuola, sempre dell'ONU e una sede del ministero Arabo per l'educazione è un segno di speranza e che qualcuno si cura di queste persone, non si è dimenticato di loro. Camminando lungo la strada si può vedere come il muro in alcuni punti divide in due il villaggio, separando le case di amici, vicini, familiari. Ci fermiamo a leggere i messaggi di benvenuto per il Papa e sostiamo un attimo davanti al luogo in cui Benedetto ha pregato nella sua visita all'Aida Camp.

Entriamo nel cuore del campo, qui le strade sono più strette e le case sono addossate l'una sull'altra, dando un senso di soffocamento, alcune non sembrano terminate, un segno della **provvisorietà diventata permanente**, condizione esistenziale dei rifugiati. C'è una bambina che raccoglie foglie di vite per darle alle capre, allevate al piano terra della sua casa. Per strada c'è gente, si festeggia un matrimonio, ci sono ragazzini, uno lancia un sasso verso di noi..., A. mi spiega che gli occidentali molto spesso vengono scambiati per israeliani e quindi accolti con sassi e insulti. Incontriamo due muratori, un venditore ambulante di verdure, alcuni bambini che giocano in strada, una bimba scalza. Mi colpisce una ragazzina, seduta sulla finestra, con le gambe e le braccia che sporgono dalle sbarre: mi sembra sia il simbolo dei rifugiati del campo, **prigionieri in casa propria**.

Torniamo sulla strada principale, vediamo un gruppetto di ragazzi, uno ci insulta con parolacce in italiano... proprio al di là del muro c'è uno degli alberghi più lussuosi e costosi della zona... ci avviciniamo a Betlemme, lungo la strada negozi, sentiamo una musica: è un venditore ambulante di gelati.

Arriviamo a BezJal e ci fermiamo in un parco, luogo di ritrovo delle persone che vivono nei tre campi profughi: erba, alberi, panchine, tavoli, giochi per i bambini, laghetto con papere, bar... un luogo dove stare e avere un po' di tranquillità... peccato che l'ingresso sia a pagamento!".

6.3.3 La vita in povertà di una comunità di beduini: il villaggio di Rashayda

Nel sud-est del Governatorato di Betlemme si trovano alcune comunità di beduini: si tratti di gruppi ormai stanziali che vivono con le loro greggi di armenti in piccoli villaggi, di tende o case in muratura, ai confini con il deserto. La loro sopravvivenza è messa a rischio dall'espansione

degli insediamenti e dalle confische dei terreni per uso militare condotte da Israele, l'accesso all'acqua e ai pascoli è sempre più ridotto, tanto che i beduini devono comprare il mangime per le pecore, ma molti, non potendo sostenere la spesa, sono costretti a vendere il gregge e perdono così la principale fonte di sostentamento.

Foto 6.6 Rashayda



Io ho visitato una di queste comunità, **Rashayda**, dove vivono 50 famiglie, di cui 47 registrate come profughi dall'UNRWA¹⁰:

“Il **deserto** è sempre affascinante, soprattutto se ammirato da un pulmino guidato da un autista fantastico che riesce a inerpicarsi per sentieri che di strada hanno veramente poco perché d'inverno l'acqua delle piogge diventa un fiume che porta via tutto. Viverci è tutta un'altra storia... Ci sono almeno due modi di vivere il deserto: se sei un Kibbuzin o un colono allora il deserto è un giardino fiorito, grazie alla tecnica, ai soldi e al duro lavoro degli israeliani, ci sono prati, alberi, belle case, la scuola, la mensa, le serre, il lago artificiale, la piscina e tutti i servizi e le comodità per rendere la vita piacevole. Se sei un beduino in un villaggio palestinese come Rashayda la vita è un po' più dura e la tua compagna è la povertà... le case costruite dall'autorità palestinese sono dei cubi di cemento di 2 metri per 2, sono state messe lì per occupare la terra e impedire agli israeliani di rubare altro terreno (c'è un insediamento a poca distanza che si sta espandendo); vedo solo sassi, pecore (ma cosa mangeranno mai qui ne deserto?) e tanti bambini... rigorosamente scalzi! Siamo arrivati in questo villaggio, dove A. ha insegnato come volontario per un anno, per incontrare il presidente del comitato che lo gestisce e alcune persone che avevano desiderio

10 Quello che segue è uno stralcio del diario di dottorato tenuto in quei giorni.

di raccontare la loro storia. Siamo stati accolti dai bambini, incuriositi e felici per questa visita, e da alcuni abitanti impegnati in progetti educativi qui nel villaggio. Il capo del comitato ci ha portati nell'asilo, la nuova costruzione creata grazie all'aiuto della Germania e dell'UNDP¹¹ e di fronte a un bicchiere di tè caldo ci ha presentato la situazione del villaggio e i loro sforzi per migliorare la vita dei suoi abitanti”.

Foto 6.6 incontro al villaggio di Rashayda



Così il responsabile del villaggio descrive la situazione in cui vivono i beduini di Rashayda: *“il villaggio è collocato a nord di Betlemme, a circa 24 Km dalla città. Qui abbiamo 1.500 persone, circa 800 dopo la guerra del 1967 vivono ora a Gerico e altre 3000 in Giordania.*

*Le persone qui sono beduini e fanno una vita molto difficile, ancora adesso **non c'è elettricità** perché il dipartimento Israeliano non ci permette di collegarci alla rete elettrica in quanto il collegamento passa attraverso un'area C, un insediamento. Solo un mese fa abbiamo ottenuto il permesso di collegarci alla rete idrica della Palestinian Authority of Water e di portare l'elettricità a metà del villaggio; dagli accordi di Oslo, però, il villaggio è diviso, una parte è area B e l'altra area C, quindi non siamo ancora riusciti a collegare l'intero villaggio.*

*Qui le persone per vivere allevano pecore, perché i beduini sono in genere **pastori**, ma tre anni fa avevamo circa 20.000-25.000 pecore nel villaggio, ora solo la metà. Il costo del mangime era, infatti, di 700 shekel, mentre ora è salito fino a quasi 2.500, così molte famiglie hanno dovuto vendere i loro animali e sono rimaste senza fonti di guadagno, senza denaro. Dunque, un altro problema qui è che **quasi la metà delle persone sono senza guadagni e disoccupate**. La gente qui è molto povera, **molto molto povera**. Senza denaro, qui nel villaggio, ogni progetto utile, scuole o cliniche, sono un problema da realizzare.*

***Non ci sono trasporti per andare a Betlemme e l'unico dottore che viene qui visita solo per un'ora alla settimana.** Non c'è acqua corrente nelle case e **non ci sono fognature**, molti qui*

11 UNDP: United Nations Development Programme.

*non possono usare un bagno e devono andare all'aperto, e questo è pericoloso per i bambini e per la salute e l'igiene. Qui vicino c'erano dei campi militari israeliani e sono state lasciate in giro molte **mine** che hanno già causato diversi morti e feriti tra gli abitanti del villaggio.*

*Ora **l'istruzione è buona**, tre anni fa avevamo una scuola con 70 bambini, ora ne abbiamo due, una delle quali è una scuola secondaria, ed è la prima volta che le ragazze beduine vanno all'Università e si laureano. Purtroppo però non abbiamo occupazione per loro. Abbiamo anche un asilo che ha lo scopo di raccogliere i bambini e non farli andare in giro, dove è pericoloso. Abbiamo 2 insegnanti donne e forniamo un servizio gratuito”.*

È molto importante avere una scuola all'interno del villaggio, altri bambini non sono così fortunati, devono andare a scuola nei villaggi vicini e questo a volte significa dover attraversare zone vicine agli insediamenti israeliani: i bambini di Atwani, a sud di Hebron, sono stati attaccati più volte dei coloni lungo il percorso che li portava a scuola, fino a quando le pressioni degli occidentali, presenti nel villaggio nella figura dei volontari di Operazione Colomba, non hanno convinto il governo israeliano a far scortare ogni giorno i bambini nel percorso casa-scuola e ritorno da alcuni soldati israeliani.

Negli ultimi anni tanto è stato fatto per migliorare la vita degli abitanti di Rashayda, ma molto rimane da fare: fognature, servizi idrici e sanitari ed energia elettrica, ma soprattutto **manca il lavoro...** inoltre il fatto che i giovani e le giovani che hanno frequentato l'università non abbiamo poi trovato un'occupazione **scoraggia gli altri dallo studiare**. *“Abbiamo bisogno, però, di aiuto per cambiare la nostra situazione. Siamo persone sotto occupazione e chi è sotto occupazione non può fare nulla. Viviamo in prigione”.*

Il responsabile del villaggio ci accompagna da una delle famiglie che vivono in uno stato di povertà estrema¹²:

“Ci accoglie un uomo cieco, che vive qui con le due mogli e tanti bellissimi bambini. La sua casa è molto semplice due stanze senza luce elettrica e una cucina (usano barili per cucinare, fuori con altri barili hanno costruito un forno per fare il pane e sempre fuori c'è una specie di bagno), povera, ma dignitosa. Ci sediamo per terra, su dei materassi e dei tappeti, ci offre del tè alla menta, ci dice che ora questa è la nostra casa e noi saremo sempre i benvenuti, poi ci racconta la sua storia.

Quattro anni fa ci vedeva... una notte sono venuti i soldati israeliani, lo hanno preso di fronte alla sua famiglia e lo hanno portato via per interrogarlo: 14 giorni di scosse

¹² Quello che segue e il paragrafo conclusivo del paragrafo sono stralci del diario di dottorato tenuto in quei giorni.

elettriche e di botte, poi il trasferimento in un'altra prigione, il colpo in testa e il buio... quando è stata accertata la sua cecità il suo legale ha chiesto il trasferimento in ospedale per le cure, ma gli israeliani si sono opposti. Lui è rimasto in carcere per più di 3 anni, senza processo che lo vedesse colpevole e ora non ha più un lavoro e la possibilità di mantenere la sua famiglia, ma soprattutto di vedere i suoi bellissimi bimbi e l'ultima nata, di appena un mese”.

6.8 intervista a uomo beduino di Rashayda



È un uomo che ha **perso la speranza**: *“prima che mi arrestassero stavo bene, avevo due mogli ed ero in grado di andare a lavorare, di portare denaro alla mia famiglia. Quando i soldati israeliani arrivarono di notte, entrarono in casa mia e davanti ai miei figli e alle mie mogli danneggiarono gli arredi di casa mia e mi presero. Allora io potevo vedere i miei figli, i miei amici, la mia famiglia. Ora la mia vita non è nulla per me, la mia vita è finita, perché non posso vedere niente. Ogni giorno desidero morire, perché non riesco a nutrire i miei bambini e questo è tutta colpa dell’occupazione”*.

Questa famiglia riesce a sopravvivere grazie al supporto del villaggio, ma né l’aiuto ricevuto, né il conforto degli amici e dei parenti può cancellare i segni dei soprusi subiti e placare la sete di giustizia di quest’uomo.

“La sera, tornando a Betlemme dopo aver ammirato il Mar Morto da un punto panoramico in mezzo al deserto, ripassiamo da Rashayda... qualcuno ha acceso un fuoco davanti alla porta di casa, qualcuno ha un generatore, ma la maggior parte delle case sono completamente al buio; qualche metro ed ecco le luci dell’insediamento dei coloni israeliani, è tutto illuminato, ma non brilla come gli occhi dei bambini di Rashayda...”

6.3.4 Taybeh: la ripresa economica di un villaggio destinato a scomparire

Sulla strada che da Gerusalemme porta a Ramallah c'è un piccolo villaggio di 1.300 abitanti, Taybeh, ora famoso per la birra, conosciuto nell'antichità con il nome di Efraim, città rifugio dove secondo la tradizione anche Cristo ha trovato accoglienza e riposo.

Taybeh è l'unico villaggio interamente cristiano della Cisgiordania: ortodossi, latini e melchiti vivono l'uno accanto all'altro, in quello che Abuna Raed, parroco latino, definisce "ecumenismo della vita" e mantengono buoni rapporti anche con i musulmani dei paesi vicini, i cui bambini frequentano la scuola cristiana di Taybeh. *"Noi ci teniamo molto ad avere musulmani nelle nostre scuole cristiane private, anche parrocchiali. Perché, perché crediamo che se loro studiano insieme da piccoli possono vivere insieme da grandi: un modo di educazione alla convivenza pacifica in una società mista, come la nostra, dove viviamo insieme da sempre, da quattro secoli, dove non abbiamo altra scelta che vivere insieme per l'eternità"*.

Sette anni fa, quando Abuna Raed è arrivato a Taybeh, il paese si stava svuotando e sembrava destinato a diventare una città-fantasma: non c'era lavoro nella zona ed era difficile spostarsi e cercare impiego in Israele, a causa del muro e dei posti di blocco: ***"in questo paese le cose più importanti non sono gli esseri umani, sono il passaporto e la carta d'identità. Nei territori palestinesi occupati abbiamo 520 posti di blocco, all'ingresso di ogni città e villaggio devi essere fermato, controllato, umiliato, perdere tempo e solo dopo passi"***. La disoccupazione e soprattutto la stanchezza di vivere in un contesto di conflitto e povertà spingeva molti, soprattutto giovani, ad **emigrare** in America o in Europa dai parenti: *"i cristiani della Terra santa non **partono perché sono deboli, neanche perché sono perseguitati, ma perché sono quasi stanchi, a causa di questa situazione politica, di instabilità politica che genera da un secolo una instabilità economica: la disoccupazione arriva al 30% qui, a Gaza al 60%! Certamente la gente vuole lavorare e rimanere. La gente parte per l'estero perché vuole una vita più facile, un futuro migliore, un'altra educazione per i bambini, un lavoro e soprattutto libertà! Vi do alcuni esempi, Taybeh: gli abitanti di Taybeh erano 3.400 negli anni '60, dopo quarant'anni siamo rimasti 1.300, dove sono gli altri? Abbiamo 8.000 persone di Taybeh all'estero, dappertutto. Io sono arrivato 7 anni fa e quasi senza volerlo ho dovuto fare un processo di sviluppo economico nel villaggio per aiutare la gente a rimanere e soprattutto i giovani"***.

Raed da un lato ha convinto gli abitanti ad **investire sull'istruzione**, sulla **formazione professionale** e sui **servizi**: *"ho notato in questi ultimi sei anni, quella che io ho chiamato la follia del parto: 76 casi di parto sui posti di blocco, incluso 24 casi di morte (sia il bambino sia la madre), allora abbiamo costruito un secondo piano con una camera di radiologia, sala parto,*

fisioterapia, urgenza, abbiamo un laboratorio di servizio dentistico, servizio maternità e servizio per bambini. Diamo un servizio quasi gratis a tutti gli abitanti del villaggio e dei villaggi vicini, cioè 65.000 abitanti.[...] Ultimamente ho dovuto costruire una casa di accoglienza, di riposo per gli anziani. Questa era la nostra risposta al muro di separazione, perché l'unica casa che noi abbiamo a Gerusalemme, a Betania era bloccata dal muro. Il muro è venuto a dieci metri, dunque gli anziani dei territori palestinesi occupati non possono più andare lì. Ho costruito questa casa in 10 mesi, da 4 anni funziona con 18 anziani, abbiamo le suore della Nostra Signora Addolorata, 10 impiegati del villaggio, abbiamo l'onore di avere il nostro Patriarca Emerito che abita in un appartamento. [...] Sto per lanciare, ho già lanciato la prima stazione radio cristiana in Terra Santa. Perché? Perché volevamo dare una voce ai cristiani della Terra santa, volevamo coprire tutta la diocesi che si estende su Israele, Palestina e Giordania. Adesso abbiamo un corso di formazione per 8 giovani che gestiranno questa radio”.

Raed ha aiutato gli abitanti ad aprire nuove **attività economiche** legate alle produzioni locali: Taybeh è entrato nel mercato dell'olio in Francia, all'interno del circuito del Commercio Equo e Solidale, grazie all'aiuto dell'Italia è stato costruito un frantoio, un deposito per 120 tonnellate di olio. Raed ha negoziato con la Comunità Europea per ottenere l'esonero delle tasse per le 3.000 tonnellate di olio palestinese che entrano in Europa ogni anno e ha anche trasformato il prodotto, l'olio, in un messaggio di pace per la Terra Santa, attraverso le lampade per la pace: “*voi dovete sapere che Gerusalemme è la porta della pace e la porta della guerra in tutto il mondo, allora per realizzare questo sogno, c'erano due condizioni, la prima pregare per la pace in Terra Santa, la seconda è di utilizzare l'olio della Terra Santa per illuminarla, certamente non soltanto per vendere l'olio ma per trasformare il prodotto: cioè la lampada, l'olio e la luce diventeranno un messaggio di pace, d'altra parte saranno un segno di solidarietà”.*

Raed è però molto **critico con chi vede la solidarietà alla Palestina solo come un sostegno economico**: “*i cristiani della Terra Santa non vogliono rimanere a mendicare per l'eternità, questo era uno sbaglio di S. Paolo, scusate se io accuso San Paolo nell'anno di San Paolo, alla fine, perché lui ha avuto pietà per i cristiani di Gerusalemme, ha fatto questa colletta che ha mandato a Gerusalemme, da allora noi dipendiamo dalla generosità e solidarietà degli altri. Va bene, grazie e basta! Io sono l'unico a dirvi, a dire a tutti di non dare soldi ai cristiani della Terra Santa, per una semplice ragione, che questo ha creato una **mentalità che dobbiamo sempre prendere ed essere assistiti** invece io dico: i cristiani della Terra Santa vogliono lavorare. Hanno prodotti di alta qualità e vogliono vivere e sopravvivere con dignità. È un principio di sviluppo molto valido, al posto di dar a Pietro i pesci tu insegnagli a pescare, così*

mangerà e venderà e distribuirà agli amici”. Così è successo a Taybeh: per i primi anni hanno ricevuto donazioni e finanziamenti per far partire le attività e i servizi, il quarto anno è stato raggiunto il pareggio del bilancio e il quinto anno i guadagni sono stati investiti per ridare indietro i prestiti e avviare nuove attività.

Sono molti i sacerdoti della Curia che guardano con sospetto all’attività economica di Taybeh sostenuta da Raed che viene accusato di essere un *businessman*, un mercante d’olio, non un sacerdote: *“voi dite, questo non è il tuo lavoro, perché il sacerdote deve pregare, deve insegnare, predicare e battezzare. Io ho studiato tutto questo 20 anni fa al seminario e lo faccio molto bene. Ma [...] una Chiesa di Gesù Cristo che non può rispondere ai bisogni urgenti dei fedeli nel tempo difficile non è una Chiesa di Gesù Cristo. Applicando questo stesso principio sulla giustizia e pace, direi che una Chiesa di Gesù Cristo che non può difendere i poveri, che non può difendere gli oppressi, non è una Chiesa di Gesù Cristo. Perché la Chiesa di Gesù Cristo non può tacere davanti alla povertà e all’ingiustizia”*.

In un piccolo villaggio sperduto sulle montagne della Samaria, il lavoro criticato e non riconosciuto, ma infaticabile, di un solo sacerdote ha permesso lo sviluppo di tutti gli abitanti in tanti settori: educazione, sanità, anziani, disabili, giovani, bambini, accoglienza, comunicazione ed economia... pensate a cosa potrebbe accadere se le autorità politiche e religiose palestinesi e internazionali iniziassero a sostenere chi come questo sacerdote promuove attività di sviluppo economico, culturale e sociale a beneficio di interi villaggi... Buon lavoro Abuna Raed!

6.4 Povertà ed educazione: definizioni e proposte

Come spiegato in premessa, in ogni luogo visitato ho fatto alcune domande alle persone incontrate che si sono rese disponibili per un’intervista:

- sulla loro idea di povertà,
- sulle situazioni di povertà presenti nel loro contesto di vita,
- sui mezzi per combatterle e in particolare sul ruolo dell’educazione.

6.4.1 Le povertà presenti nel contesto di vita e di lavoro dei palestinesi

I giovani palestinesi con cui ho parlato descrivono la povertà sperimentata in prima persona o vista con i propri occhi come **povertà materiale** e **assoluta**: mancanza di cibo, vestiti, medicine,

casa, lavoro.

A.: “Per me la povertà è **vivere sotto il livello di vita che hanno le persone normalmente.**

Nel villaggio che abbiamo visitato (Rashayda) penso che vivano molto al di sotto del livello normale: non hanno nemmeno ciò che serve per vivere, non si possono permettere nemmeno i vestiti, il cibo, una casa. Non intendo cose di valore, ma cose necessarie per un essere umano.

As.: “Secondo me si può parlare di povertà quando, a causa delle condizioni economiche, una persona **non è in grado di permettersi le cose fondamentali.** Questo può causare delle preoccupazioni, ad esempio legate ai problemi di salute, quando per esempio un padre si rende conto di non essere in grado di pagare le cure mediche per un figlio malato.

Io invece ho incontrato molti problemi nel mio studio, perché il costo della retta della facoltà di medicina è molto alto.

Ah.: “Penso che la povertà sia **l'insufficienza di cose indispensabili** per la vita delle persone. Per esempio la mancanza di lavoro, l'impossibilità di comprarsi da mangiare, di ricevere cure mediche (andare all'ospedale o comprarsi le medicine), di studiare ed andare all'università. Penso alle condizioni dei palestinesi negli ultimi sette anni di Intifada”.

L'occupazione israeliana è considerata la causa principale della povertà e della **disoccupazione** dei palestinesi: non avere un lavoro significa non solo non avere un reddito, ma anche non avere futuro.

A.: “Penso che la ragione di questa povertà sia dovuta alla **mancanza di lavoro.** I beduini che abbiamo incontrato sono persone molto forti e possono vivere in condizioni difficili, ma non hanno lavoro ed è questo in sostanza che determina la povertà. Abbiamo visto persone che devono lasciare i loro villaggi per andare a raccogliere la frutta per 5 dollari al giorno, lavorano 10 ore per 5 dollari, mentre il costo della vita è molto alto”.

As.: “Nelle nostre zone ci sono molte **cause** di povertà: la prima e principale è **l'occupazione,** mentre la seconda è il **governo arabo.** Per esempio nell'Università Al Quds il preside è uno degli uomini più ricchi della Palestina, quindi credo che lo scopo principale dell'Università sia quello di fare soldi, grazie agli studenti, senza preoccuparsi della loro condizione.

*Penso che ci siano molti altri problemi, come per esempio la possibilità di raggiungere l'Università senza essere fermati ai **check point** ogni giorno. Credo che se non ci fossero check point potrei raggiungerla in quindici minuti invece che in un'ora. Mentre ora se ho un esame io parto due ore prima perché ho paura di essere fermato dai soldati, e nessuno può impedirglielo, come nessuno può impedirgli di picchiare chi vogliono”.*

Ah.: “La povertà è cresciuta in Terra Santa, nella Cisgiordania e nella striscia di Gaza per molti motivi ed il principale è che Israele ha isolato la Terra Santa ed ha costruito un **muro di segregazione** che impedisce ai Palestinesi di andare a lavorare in Israele. Per noi andare a lavorare in Israele è la cosa migliore dal punto di vista economico, così quando io avevo 16 anni andavo a lavorare in Israele per 100 shekel al giorno, circa 20 euro, quindi una paga molto alta per me e ne ero molto felice. Anche le persone più adulte andavano a Tel Aviv, Gerusalemme, Jaffa, El’ad, Eilat a lavorare, ma ora è impossibile a causa del muro. Penso che sia una grande prigione dalla quale non è possibile uscire e nemmeno entrare. Le ultime elezioni in Terra Santa e i problemi fra Hamas ed Al Fatah e il conflitto... aumentano le nostre sofferenze e i nostri problemi”.

6.4.2 Le povertà degli israeliani

In Israele, per quanto ho potuto cogliere parlando con le persone che ho incontrato nelle varie tappe del viaggio e con cui ho voluto la possibilità di parlare - ma non di fare un’intervista¹³ - emerge:

- una **scarsa conoscenza** e consapevolezza delle condizioni di vita dei palestinesi: “Sì, loro saranno persone povere, ma anche qui in Israele ci sono poveri, solo che non se ne parla” (studentessa universitaria di Gerusalemme, ebrea, israeliana);
- una visione dell’arabo come “altro da sé” da tenere lontano o “**nemico**” da distruggere: “Sono ebrea, ma non vado al muro a pregare e non mi interessa della questione della terra, voglio la pace, voglio vivere in pace. Però quando all’Università incrocio un arabo... so che è un ragazzo come me, magari ascoltiamo la stessa musica, leggiamo gli stessi libri, ci piace fare le stesse cose, potremmo anche essere amici... ma in quel momento io sono Israele e lui è il nemico” (studentessa universitaria di Gerusalemme, ebrea non praticante, israeliana); “Non ascoltate quello che vi dicono sulla guerra, qui si sta bene, e **la Palestina non esiste e se anche esistesse uccideremo tutti i palestinesi**” (giovane israeliano a Netanya);
- una **visione positiva del muro** e dei *check point*, ma la maggior sicurezza non elimina la paura degli attentati: “Da quando abbiamo costruito la cintura di sicurezza gli attentati sono diminuiti del 90%! Però abbiamo **paura**... conosco tantissime madri che la mattina mettono i figli su autobus diversi così se c’è un attentato hanno più probabilità di vederne

13 Ho riportato appena possibile sul mio diario di ricerca questi incontri “fortuiti” fatti e le parole ascoltate.

tornare a casa almeno uno... anch'io l'ho fatto, ma ora li porto a scuola in macchina" (ebrea di origine italiana emigrata in Israele, madre di due figli, vive e lavora a Gerusalemme); *"Come ogni israeliano ogni anno faccio un mese di servizio per l'esercito, a volte mi mandano ai check point e posso garantire che trattiamo bene le persone, non ci sono violenze e se ci sono attese lunghe e controlli scrupolosi è per la sicurezza di tutti"* (ebreo di origine italiana emigrato in Israele, vive e lavora a Gerusalemme).

Idee più critiche rispetto alla politica del Governo israeliano e alle sue responsabilità rispetto all'aumento della povertà sia in Israele sia in Palestina vengono espresse dal Prof. Bar Tal, dagli arabi-israeliani e dagli ebrei israeliani impegnati in associazioni e progetti tesi a promuovere la conoscenza reciproca per costruire la pace, a proteggere i palestinesi dalle violenze dei coloni, a conservare la memoria storica del popolo palestinese, a manifestare contro il muro e contro il massacro di Gaza. In particolare il Professor Bart-Tal lega il discorso della **povertà** in Israele al **conflitto** e alle **scelte economiche del governo israeliano** che ha imboccato con decisione la strada del capitalismo e del neoliberismo, con tagli ai servizi da un lato e ingenti spese per le colonie nei territori occupati dall'altro. Bart Tal denuncia che *"Israele spende miliardi di dollari per le colonie: non ci sono soldi per la scuola, la sanità, il welfare, quei soldi vanno per le colonie ed è un vero e proprio spreco di denaro. In Israele sta aumentando il gap tra i ricchi e i poveri e la classe media sta sparendo"*.

In Israele la povertà è più simile a quella che possiamo incontrare nelle nostre città ricche e sviluppate e le povertà **simboliche** sembrano essere più preoccupanti di quelle materiali, anche se la povertà come deprivazione economica, come sentito nell'intervista con la ricercatrice Krumer-Nevo non manca, si tratta in questo caso di una povertà **relativa**, cioè l'essere poveri rispetto agli altri.

E.: *"Povertà è definita dal governo: le persone anziane che hanno un salario inferiore al minimo. Ma a me non piace pensare ai poveri in questi termini, e definire la povertà in questo modo, perché la povertà è il problema maggiore dell'umanità fin dalla creazione del mondo secondo me. Così penso che guardare ai poveri, guardare alle persone come se fossero statistiche è crudele, perché ognuno dentro di sé ha un mondo.*

Forse pensiamo che la povertà sia quando non trovi da mangiare o quando vivi in Africa o non so, così qui in Haifa abbiamo molti poveri da molti punti di vista: poveri in spirito, poveri nella mente, poveri in speranza, poveri in amore, poveri in ricevere e dare amore, poveri in educazione, ok?

La situazione qui non è come in Africa, ok, è molto migliore. Viviamo in un paese sviluppato.

***Ricco non è chi possiede di più, ma chi necessita di meno.** Qui in Israele non ci sono poveri che muoiono di fame, ma c'è il dilemma: le persone anziane che hanno lavorato per tutta la vita e hanno pagato le tasse e un'assicurazione nazionale e quando hanno 70 o 60 anni e sono in pensione, devono scegliere tra pagare le cure, le medicine o tenere acceso il riscaldamento in inverno, perché il salario non è abbastanza per entrambi. Così questa è la povertà in Israele nel 2009, le persone non moriranno di fame, ma avranno davanti una **difficile scelta fra qualcosa di cui hanno bisogno e qualcosa di cui hanno davvero bisogno**".*

La ricercatrice israeliana Krumer Nevo è molto critica con chi enfatizza le povertà simbolico-relazionali, come la solitudine, perché questa potrebbe essere solo una strategia politica per distogliere l'attenzione dai bisogni materiali a cui il *welfare* non è in grado di rispondere. *“Nei discorsi dei politici conservatori si sente parlare di povertà come solitudine, come a dire che la povertà è un problema personale che si può risolvere andando in terapia. Sono d'accordo che molte persone che vivono in povertà sono sole, ma ... ad esempio il caso della morte di Michail Jackson, non so come è stato affrontato in Italia, ma i giornali israeliani erano pieni di interviste e in particolare un suo amico raccontava di avergli chiesto “Michail sei solo?” e lui guardandolo gli ha risposto “Sono molto solo”. Come possiamo vedere anche le persone ricche possono essere molto sole, e possono avere bisogno di supporto e di terapia per essere meno sole, ma questo non influenza la loro ricchezza. Quindi **mi dispiace sentir parlare di povertà come se fosse un problema psicosociale. Riconosco la presenza e l'influenza di fattori psicosociali nel problema della povertà, ma penso che se avessimo buone scuole e buone strutture di impiego, anche se fossi solo non dovrei per forza essere povero! Se ci fosse una buona assistenza da parte del welfare state, essere solo non significherebbe automaticamente essere povero. Quindi non mi piace parlare di povertà in questi termini, perché mi sembra un modo per evitare di parlare di occupazione, scuola, salute, casa e welfare e penso davvero che queste siano le cose importanti nel discorso sulla povertà. Certo chi è povero può sentirsi molto solo, ma non credo che solitudine sia la parola più adatta per definire questo stato di isolamento, allora è importante **capire le cause dell'isolamento**: perché sono alienati, per la mancanza di lavoro, per la rottura dei legami familiari...”***

6.4.3 Possibili soluzioni al problema della povertà in Palestina

In **Palestina**, essendo la povertà considerata una delle conseguenze dell'occupazione e del conflitto israelo-palestinese, la soluzione al problema sembra essere una: la **pace!** Pace per i

palestinesi significa **libertà** e riconoscimento dei **diritti** che ora sono loro negati.

A.: *“Per me la prima cosa è avere la pace in Terra Santa, e la libertà e i diritti per tutti. In questo modo le persone dimenticheranno i conflitti e il desiderio di vendetta e cominceranno a pensare alla loro vita. Perché io conosco **molti giovani uomini** che non si preoccupano di lavorare o costruirsi una propria casa o sposarsi ed avere una vita normale, ma **pensano solo alla vendetta**. E quando gli dico: “Come puoi vendicarti? Perderai la tua vita o sarai messo in prigione!” loro rispondono: “Non ha nessuna importanza” e questo naturalmente è dovuto all’occupazione.*

L’educazione, intesa qui soprattutto come accesso all’**istruzione**, è un valore importante nella cultura palestinese ed è uno strumento di **promozione sociale**, soprattutto per le donne.

Professor Jamal: *“L’Università è l’istituzione più grande qui a Betlemme, con il numero più grande di impiegati: se non ci fosse ci sarebbe molta più disoccupazione. E poi, se pensiamo a questi undici plus di diplomati di questa Università, che hanno trovato lavoro, stanno cercando, **hanno costruito un futuro non soltanto per la loro famiglia, però per tutta la società**, sono i leader della comunità e senza l’Università non posso immaginare Betlemme. Penso soprattutto agli studenti più poveri, ma anche agli handicappati e alle ragazze: **le ragazze non hanno l’opportunità di andare in un’altra Università**, se non ci fosse l’Università di Betlemme non avrebbero occasione di studiare, i genitori non le manderanno a un’altra Università più lontana o all’estero. Qui abbiamo il 72% di ragazze all’Università, ah sono più serie e poi c’è una volontà, soprattutto per le ragazze, le donne di studiare, di avere un diploma, perché questa è l’unica possibilità di avere un lavoro, una certa indipendenza, allora **la promozione della donna viene dall’educazione**”.*

I palestinesi hanno il tasso di analfabetismo più basso rispetto agli altri paesi arabi (5,4%), anche se è il doppio rispetto a Israele (2,5%), tuttavia le nuove generazioni **non vedono una prospettiva lavorativa** dopo la scuola e quindi sono poco motivate a studiare: è più facile e redditizio entrare nella milizia armata...

A.: *“Io sono un insegnante, ho studiato a Betlemme, un’Università sostenuta dal Vaticano che ringrazio e amo, ora insegno inglese. **L’educazione prima dell’ultima intifada era migliore rispetto a oggi, ora gli studenti pensano ad altro, non allo studio.***

Per esempio nella mia classe, 11° grado, un giorno i soldati sono venuti nel mio villaggio, hanno sparato e i giovani hanno reagito con le pietre, uno studente è morto. Dopo tre giorni di

lutto siamo tornati a scuola e guardando i volti dei miei studenti ho visto **infelicità, pessimismo, mancanza di sogni**. Mi dispiaceva dire “aprite i libri e iniziamo la lezione”, erano **arrabbiati**, volevano solo andare in strada per **vendicarsi** tirando pietre.

Abbiamo iniziato a parlar di cosa era successo, della loro vita, dell'amico perduto: “Prof, era mio amico, era seduto qui di fianco a me, come pretende che ora io studi, apra i libri, ascolti la musica, ora che il mio migliore amico è stato ucciso?” e piangeva.

Molte persone non vogliono l'educazione, vogliono combattere gli israeliani, i ragazzi hanno idee pericolose in mente, vogliono uccidere e vendicarsi. Non tutti per fortuna. Altri vogliono andare a lavorare e aiutare la famiglia, **ma le famiglie sanno che l'istruzione è importante**.

Ma gli studenti non si curano dell'educazione, vogliono finire e andare a lavorare. Questo mi preoccupa per il futuro. È difficile per loro continuare gli studi all'Università. Altri mi dicono, bene, tu hai fatto il master e ora quanto sei pagato?”.

Inoltre la **difficoltà e il costo degli spostamenti** rende veramente molto dura la vita degli studenti universitari, come spiega Ah.:

“**L'educazione è molto importante** per la vita dei palestinesi, come abbiamo sentito a Rashayda anche in un villaggio così povero tutti i discorsi sono sull'educazione e su come far andare i ragazzi all'università e sul futuro degli studenti.

I giovani palestinesi cercano di andare all'Università, ma ci sono problemi, **è molto costoso**, per esempio io ho tre sorelle laureate all'Università e tre fratelli, io e mio fratello siamo laureati, e mio padre ha dei grossi problemi ora per trovare i soldi per pagare l'Università di mio fratello che studia medicina a Gerusalemme: 2.200 euro a semestre. Non possiamo farlo studiare all'estero, è ancora più costoso andare in Giordania, Egitto, Italia, abbiamo bisogno di molti soldi. Grazie a Dio abbiamo avuto soldi da amici, ma per il semestre estivo non abbiamo soldi e questo lo fa essere molto triste, sta cercando lavoro per pagare il prossimo semestre.

Un altro problema è il costo del **trasporto**: 30 shekel, 6 euro al giorno. È molto per noi”.

L'idea generale che emerge dalle interviste è che da soli i palestinesi possano fare poco, per poter risollevarsi e favorire lo sviluppo economico sembra indispensabile un aiuto esterno dagli stati più ricchi.

As.: “Invece di costruire le armi nucleari i paesi ricchi dovrebbero dare i soldi ai poveri, e non solo, ma anche tutti i soldi che non vengono spesi per il cibo. Loro parlano di povertà, vogliono solo sembrare umanitari, ma nella pratica non fanno nulla!”

Vi è però il rischio che, come spesso è successo, gli aiuti in denaro finiscano nelle tasche dei politici corrotti e che ai poveri restino le briciole, come denuncia A.:

*“E la seconda strada, dopo la ricerca della pace, per risolvere il problema della povertà è l’aiuto degli altri. Quindi il modo migliore è supportare le autorità palestinesi nella costruzione di industrie, facendo **investimenti** nella West Bank e nella striscia di Gaza in modo che le persone possano lavorare e guadagnarsi il cibo da se stesse. Non serve dare solo soldi, perché i soldi non raggiungono tutti quanti e gli aiuti dell’Unione Europea, dell’America non cambiano la nostra condizione. Perché vi assicuro che **le autorità sono tutte corrotte**. Entrambi, Hamas ed Israele, creano una grande povertà per i palestinesi, inoltre rubano i soldi che vengono inviati dall’Unione Europea. Fatah dà i soldi alla gente di Fatah, Hamas alla gente di Hamas, e così noi siamo le vittime.*

Per questo i palestinesi chiedono l’**intervento** politico dell’**occidente**: tutte le persone che ho incontrato sperano in Obama e chiedono all’Europa di influenzare la politica israeliana rispetto al muro e alle colonie.

As.: *“La prima cosa da fare per risolvere il problema della povertà nella nostra terra è **che il mondo intero veda le condizioni in cui viviamo e le differenze che esistono fra noi e che ci mantengono in questa situazione di povertà.***

6.4.4 Proposte per combattere le povertà in Israele

Per quanto riguarda invece la povertà in **Israele**, servirebbe da un lato un’educazione alla **solidarietà** per combattere la grande povertà dell’individualismo come afferma E.:

*“Ora in tutto il mondo, in tutto il mondo occidentale e anche in Israele c’è molto **individualismo**. Cosa intendo per individualismo? Se non conosco il nome del mio vicino di casa, non posso essere un uomo solidale. Se non so se il mio vicino è vivo o morto finché non sento il terribile odore del suo corpo, non posso essere un uomo solidale.*

*La **solidarietà** ha bisogno di **comunicazione**, non possiamo essere solidali se siamo indipendenti, se siamo ognuno per sé. Così dovremmo andare insieme, ma lo spirito del mondo al momento è totalmente contrario: **stiamo andando lontano gli uni dagli altri**. Quando le persone affrontano i loro problemi, non ascoltano i problemi degli altri perché dicono: «ne ho abbastanza dei miei di problemi, non ho bisogno di aggiungerci anche i problemi degli altri, perché dovrei?».*

Prenderei la famiglia come esempio, la famiglia qui, ma credo che sia la stessa cosa in Italia...

*E quando c'è una famiglia unita, non divisa dal divorzio, guarda attentamente le relazioni al suo interno e vedrai la madre non sapere che cosa fa il marito, il padre non sapere cosa fa la figlia, la figlia non sapere cosa fa il fratello, **l'individualità è entrata a far parte anche della famiglia.** La famiglia è il primo cerchio, poi c'è la scuola e la società, così se la radice non è buona tutto l'albero sarà malato. Guarda alla famiglia e vedrai lo specchio della società di oggi”.*

E dall'altro lato si sente la necessità di una riforma del *welfare* per rispondere alle esigenze delle categorie più vulnerabili (donne sole con figli, anziani, lavoratori poveri), come sostiene Krumer-Nevo:

*“Penso che veramente ciò che influenza maggiormente l'esclusione siano la struttura del mondo del lavoro e quella abitativa, e il livello di educazione garantito. Penso che lavoro, casa, sanità ed educazione siano cose importanti e se la società vorrà assumersi la responsabilità di garantirle in modo equo e giusto ci sarà molta più integrazione per le persone povere. Eppure le società occidentali stanno andando nella direzione opposta: sempre più capitalistiche e meno “sociali”. Quindi penso che l'unica cosa che possiamo fare è **metterci a fianco delle persone povere**, credere nelle loro capacità di cambiare la società. [...] Se il mondo ascoltasse la voce delle persone povere capirebbe che la povertà non riguarda solo alcune persone problematiche, ma tutti i membri di una società”.*

Non si tratta di semplici parole o di una dichiarazione d'intenti: la ricercatrice israeliana ha sperimentato sul campo cosa significa fare ricerca e lavoro sociale non sui o per i poveri, ma con loro. Come emerge dall'intervista che mi ha concesso, di cui riporto in seguito alcuni stralci, Krumer-Nevo, sia da assistente sociale sia da ricercatrice, ha dato ascolto e valore alla voce e alla conoscenze dei poveri, li ha considerati non tanto come utenti o persone bisognose, ma come cittadini esperti di povertà e di politiche di *welfare*.

6.4.4.1 Intervista a Krumer-Nevo

L'interesse per i poveri, che ha contraddistinto le scelte di lavoro e di ricerca di Krumer-Nevo, si radica nella sua infanzia, nella storia della sua famiglia, nei racconti che la madre le faceva rispetto alla propria infanzia vissuta in povertà. *“Mi ricordo un episodio, mia madre dopo la scuola elementare, andava a lavorare nel negozio di un macellaio, di proprietà di una famiglia molto ricca. Un giorno l'hanno mandata nel loro appartamento per prendere qualcosa e lei vedendo in casa loro il frigorifero, non l'aveva mai visto prima perché allora solo i ricchi ne avevano uno in casa, volle provare ad aprirlo, ma quando lo aprì e si accese la luce lei si*

spaventò, perché non sapeva come spegnerla e così, pensava, i proprietari avrebbero capito che lei aveva aperto il frigo... A vent'anni mia madre ha iniziato a lavorare come segretaria, poi ha sposato mio padre che non veniva da una famiglia povera, entrambi lavoravano e mi hanno dato una vita borghese, ma mia madre mi raccontava queste storie e così penso che fin da piccola ho maturato una sensibilità e una consapevolezza particolare rispetto al tema della povertà”.

Questo ha influenzato la sua scelta di diventare assistente sociale: il suo primo incarico è stato in un rifugio per giovani molto poveri. Dall'incontro con questi ragazzi e con le loro madri ha imparato ben presto che il punto di vista dei poveri molto spesso contraddice i saperi dei professionisti dei servizi, degli esperti di povertà: *“ho imparato che **queste persone non hanno solo problemi, difficoltà, ma anche conoscenze e questo sapere è importante e utile per capire qualcosa sulla povertà e su come aiutare i poveri”***. E ha imparato anche che la povertà non è questione di un individuo problematico, che porta in sé la povertà come una patologia psicologica o culturale, ma è un **problema sociale**: *“parlando con le persone povere ho scoperto che erano molto critiche riguardo alla società e che non pensavano di essere povere a causa dell'età del matrimonio, ma come conseguenza dell'insicurezza del mondo del lavoro, della struttura dell'impiego, delle politiche abitative [...] insomma ponevano l'accento sulla povertà come problema e patologia delle istituzioni sociali”*.

Parlando con i colleghi di queste istanze e del punto di vista dei suoi utenti, Krumer-Nevo si è accorta che c'erano troppe barriere, troppa distanza, un'incomunicabilità tra il sapere degli esperti e quello dei poveri: dire che la povertà era colpa delle istituzioni agli orecchi degli assistenti sociali suonava infatti come una delega di responsabilità, perché veniva letto come il tentativo di spostare il *locus of controll* dal soggetto all'esterno. *“Come professionisti”* - commenta Krumer-Nevo - *“noi siamo parte dell'egemonia, quindi non riusciamo a vedere con lucidità i problemi delle istituzioni di cui facciamo parte, anche perché ci piacciono, ci danno educazione, casa, salute... ma se noi vogliamo migliorarle dobbiamo ascoltare la voce dei poveri perché loro le conoscono meglio di noi, da un'altra prospettiva e tutto cambia se guardiamo le cose dai margini, capiamo che anche noi, in quanto parte della società, **siamo parte del problema povertà”***.

Nel frattempo Krumer-Nevo ha continuato gli studi universitari ed è diventata ricercatrice presso la Ben-Gurion University. Cresciuta alla scuola degli studi narrativi, si è dedicata in un primo tempo alla documentazione e all'esplorazione delle voci delle donne in povertà: ascoltando la loro esperienza e le loro idee sulla povertà, ha capito che molte donne in Israele si sposano presto, intorno ai 17-18 anni e prima di aver concluso il percorso di studio - comportamento che

è considerato uno dei fattori di rischio di impoverimento - perché se provengono da famiglie problematiche o povere o sono cresciute nei *foster care* sanno che una volta raggiunta la maggiore età non avranno sostegni, né dai genitori né dallo Stato, e si ritroveranno a doversi mantenere da sole in un contesto che rende difficile l'accesso a casa e lavoro. Di conseguenza il matrimonio appare a queste giovani come una soluzione: “è una sorta di soluzione personale alla mancanza dell'intervento istituzionale, che nega ogni forma di assistenza a chi ha raggiunto i 18 anni e non è ancora indipendente”. Capire questo potrebbe portare dei cambiamenti a livello di politiche e di servizi... ma come far arrivare la voce dei poveri alle istituzioni?

Gradualmente è nata in Krumer-Nevo l'idea che una strada potesse essere quella di utilizzare **approcci di ricerca più democratici, partecipativi e orientati all'azione** - caratteristiche che lei aveva trovato nel pensiero femminista, altro suo caposaldo epistemologico.

In *From Noise to Voice*¹⁴, la ricercatrice riporta un progetto di ricerca-azione, che ha coinvolto una comunità molto povera in Israele: persone che vivevano in condizione di povertà di lungo periodo e che, nonostante i precedenti interventi di aiuto, non lavoravano e dipendevano dai sussidi statali, in alcuni casi assumevano sostanze, avevano bambini con problemi comportamentali, emotivi o educativi. Questi soggetti erano insoddisfatti dell'assistenza ricevuta dai servizi sociali, mentre dal canto loro gli assistenti sociali erano insoddisfatti della risposta delle persone all'aiuto offerto.

Di fronte a questa situazione di stallo e malcontento generale, il nuovo direttore del Dipartimento del *welfare* ha avuto il coraggio e le risorse per chiedere l'aiuto dell'Università. Krumer-Nevo e i suoi colleghi hanno iniziato la loro indagine **mettendosi in ascolto dei poveri**: il primo passo è stato quello di chiedere alle famiglie stesse di definire i propri problemi e i bisogni, l'assistenza che ritenevano adeguata per risolverli e le loro idee sul *welfare*. La condivisione dei dati emersi con gli assistenti sociali non è stata facile: di fronte alle richieste di aiuti materiali, gli operatori hanno ribattuto dicendo che, come già sapevano, le persone non volevano il loro aiuto professionale ma solo soldi, cosa che il Dipartimento non aveva.

I ricercatori hanno allora invitato le persone intervistate ad un incontro con due membri del Dipartimento di studi sociali dell'Università e il direttore del Dipartimento locale del *welfare* per pensare insieme a come aiutarle: si è formato un gruppo che per due anni ha continuato a riunirsi una volta la settimana e questi incontri sono stati il luogo dove esprimere rabbia e stress, ma

14 M. Krumer-Nevo, “From Noise to Voice. How social work can benefit from the knowledge of people living in poverty”, in *International Social Work*, vol. 51 n. 4, Luglio 2008; la rivista on line e l'articolo è consultabile al sito: <http://isw.sagepub.com/content/51/4/556.abstract> (consultato il 5 Agosto 2009).

anche dove poter ridere e divertirsi, mettere insieme idee e risorse. Al secondo appuntamento è stata presa la decisione di scrivere una lettera a tutti quelli che potevano intervenire per rispondere ai bisogni delle persone di questa comunità povera, donando soldi o materiali, ma dopo quattro incontri le persone hanno capito che non potevano bastare i donatori, dovevano avere un reddito stabile: come singoli non potevano mantenere un lavoro, ma come gruppo forse sì! Così è nato un servizio *catering*, che ha avuto come primo cliente l'Università Ben Gurion del Neghev e una parte degli incassi sono stati utilizzati come prestiti (una sorta di microcredito) alle persone del gruppo che ne avevano bisogno. Tutto questo ha portato a un cambiamento - non solo nella vita di queste persone, ma anche nel modo di guardare ai poveri degli esperti del Dipartimento del *welfare* e degli operatori sociali (da utenti irriconoscenti che pretendevano soldi a persone con abilità, forze, conoscenze e capacità) - che è stato possibile perché i ricercatori e i professionisti dell'aiuto hanno rinunciato a essere gli unici detentori del sapere per **imparare dai poveri e lavorare con loro e non solo per loro**.

Dopo questa esperienza Krumer-Nevo ha deciso di realizzare, insieme al collega Barak, una ricerca partecipativa che coinvolgesse i senza dimora e i poveri in quanto cittadini: si è trattata della prima ***Participatory Action Research*** (Par) condotta in Israele e i risultati sono stati presentati dalla ricercatrice al II Convegno Internazionale sulla Qualità del *Welfare*, organizzato dal Centro Studi Erickson a Riva del Garda nell'autunno 2008.

Secondo Krumer-Nevo, la Par, non è solo un metodo di ricerca, ma un'attitudine, un'epistemologia che sfida le scienze sociali a considerare ogni uomo e donna, **anche i più esclusi** ed oppressi, come dotati di intelletto, di facoltà razionali e **portatori di conoscenza**; se saprà posizionarsi ai margini, il ricercatore, potrà avere accesso a una nozione della realtà sociale opposta o comunque diversa da quella egemonica¹⁵. La caratteristica principale della Par è la **democratizzazione del metodo di ricerca**: la conoscenza e la pianificazione di azioni e metodi di indagine nasce dalla collaborazione tra i soggetti della ricerca e i ricercatori e obiettivo comune è quello di investigare la realtà, per trasformala attraverso il processo stesso di ricerca.

La Par considera le **voci** dei partecipanti come **saperi**: passare dalla voce alla conoscenza permette alle persone di aver maggior consapevolezza del proprio ruolo di cittadini in una società democratica. Per questo uno strumento molto utilizzato in questo tipo di ricerca è il **dibattito inclusivo** (*inclusive debate*): questo termine è stato introdotto da un gruppo di studiosi inglesi, tra cui Peter Beresford, che hanno deciso di includere i saperi delle persone con esperienza diretta della povertà nelle proprie ricerche. Uno degli assunti base dell'*inclusive*

15 M. Krumer Nevo, "From voice to knowledge: participatory action research, inclusive debate and feminism", op. cit., pp. 279-295.

debate è che la povertà non è solo materiale, ma ha anche aspetti simbolici, come la perdita di voce, lo stigma e l'esclusione: di conseguenza le ricerche che ignorano la voce dei poveri li considerano parte del problema ma non della soluzione, mentre i dibattiti inclusivi permettono alle persone in povertà di esercitare i loro **diritti di cittadinanza**¹⁶. Tentativi, anche se in numero limitato, di generare dibattiti inclusivi con le persone in povertà si sono avuti un po' in tutto il mondo e, pur nelle loro differenze, testimoniano i cambiamenti nel discorso sulla povertà in direzione di maggior inclusione. Per questo Krumer-Nevo voleva sperimentare la *Participatory Action Research* per generare un dibattito inclusivo sulla povertà in Israele in cui i poveri fossero ascoltati come cittadini con idee e pensieri e non solo esperienze di vita, come esperti della povertà, dei servizi ad essa dedicati e della società in generale.

Il disegno di ricerca ha previsto sette fasi:

1. **La creazione di una comunità:** in Israele le persone povere appartengono a diversi gruppi etnici, spesso antagonisti tra loro (arabi, ebrei, immigrati), quindi non costituiscono una comunità... per crearla la Krumer è partita dalla precedente ricerca che aveva coinvolto 92 persone che vivevano in una delle regioni più povere di Israele, il deserto del Neghev, e appartenevano a 4 diversi gruppi etnici. 40 di queste persone hanno accettato di raccontare la propria storia di vita in un gruppo di discussione. Non si trattava ancora di una comunità, ma la ricercatrice ha utilizzato il suo ruolo per far nascere l'idea di poter cooperare in un progetto comune.
2. **La definizione del tema del dibattito:** è stato chiesto ai 40 partecipanti che cosa volessero far conoscere alle altre persone rispetto alla propria esperienza di povertà e dalle loro risposte è emersa l'importanza del sistema del *welfare*, delle politiche sociali e dei servizi educativi, che sono diventati i tre focus dell'indagine.
3. **La progettazione della Par:** è stato chiesto alle 40 persone di partecipare ad alcuni incontri all'Università per progettare insieme tutti i passaggi della ricerca-azione-partecipativa. Si trattava di una richiesta molto impegnativa: innanzitutto per il *gap* tra il mondo dell'Università e quello delle persone in povertà e poi per il fatto che i partecipanti non si conoscevano e conoscevano poco anche la ricercatrice, inoltre dovevano sostenere dei costi per lo spostamento o per pagare la *baby-sitter*... al primo incontro hanno partecipato solo 8 persone su 40. Tuttavia è stato un successo: il piccolo gruppo era composto da uomini e donne di tutti i gruppi etnici, ed erano tutte persone molto motivate. I partecipanti si sono divisi in due sottogruppi che si sono incontrati tre

16 Idem.

volte nelle sei settimane successive insieme alla ricercatrice Krumer Nevo, con il ruolo di facilitatrice, per pianificare la Par. In questi incontri le persone hanno avuto la possibilità di condividere esperienze, dolori, sogni e anche conoscenze rispetto alla propria condizione economica e sociale. Da queste discussioni è nata l'idea di scrivere tre report sui focus individuati in precedenza - sistema di *welfare*, sanità ed educazione visti dal punto di vista dei poveri - da utilizzare come base per organizzare un confronto pubblico con persone influenti in questi tre campi.

4. **L'estensione della Par:** per raggiungere gli obiettivi preposti era necessario coinvolgere altri partecipanti. Con l'aiuto di professionisti operanti nel campo delle politiche sociali e dei servizi, la Krumer e il collega Barak hanno potuto condurre 13 *focus group* in tutto Israele, coinvolgendo altre 70 persone povere. Ogni gruppo di discussione si è incontrato due volte, per tre ore circa, e ha risposto a 5 domande aperte. Molti dei partecipanti erano animati dal desiderio di far sentire la propria voce, ma alcuni erano dubbiosi sul fatto che sarebbero poi stati veramente ascoltati. L'atmosfera è stata diversa nei gruppi: in alcuni le persone si sono concentrate sugli aspetti oggettivi, in altri i partecipanti hanno raccontato le proprie storie e condiviso sentimenti. In tutti i gruppi però sono emersi suggerimenti interessanti rispetto a come migliorare i servizi sociali ed è stato espresso anche il desiderio di costruire una nuova solidarietà tra i poveri e gli operatori sociali e di influenzare la società attraverso la conoscenza.
5. **La scrittura del positional paper:** Krumer-Nevo e Barak hanno riassunto quanto emerso in ogni *focus group* e questo riassunto è stato poi revisionato con ciascun gruppo; a questo punto i ricercatori hanno redatto i documenti finali che, una volta approvati dai partecipanti, sarebbero stati presentati al dibattito pubblico.
6. **L'organizzazione del dibattito:** sono state individuate le figure chiave nei tre sistemi studiati da invitare al dibattito e a queste persone sono stati inviati i *paper*. Tra i partecipanti tre volontari si sono occupati di preparare la presentazione pubblica: per loro è stata una sfida, ma anche una grandissima "opportunità di prendere consapevolezza della propria e dell'altrui prospettiva e delle radici pubbliche dei problemi privati"¹⁷.
7. **La conferenza pubblica:** è stata organizzata all'Università di Beer-sheba e ha coinvolto 200 persone. In ogni sezione, dopo la presentazione dei report e la risposta dei professionisti invitati, è stata aperta la discussione: per la prima volta le persone in povertà si sono potute confrontare alla pari con i politici e gli operatori sociali.

17 Idem, p. 288; mia traduzione.

Quali risultati ha portato questa ricerca? Quali ripercussioni ha avuto sui poveri che hanno partecipato e quali sulle politiche sociali, sanitarie ed educative?

L'impatto sulle politiche, ammette la Krumer, è stato molto scarso, ma nonostante questo i partecipanti si sono sentiti riconosciuti e sono diventati membri più attivi nelle proprie comunità.

*“The positional papers challenged the old, expected notions of what poverty is and what people in poverty legitimately can talk of. It changed their status from public examples of poverty to experts on social services, from receivers of services to contributors of advice to the services and to society”*¹⁸: questi report sono stati pubblicati e usati sia dagli operatori sociali per migliorare la propria pratica, sia come materiale didattico che documenta i saperi delle persone in povertà in Israele, sia come spunto per altri dibattiti politici. Inoltre altre realtà in Israele si sono attivate per riprodurre la Par in contesti diversi.

Ripensando al percorso di ricerca Krumer-Nevo afferma però di aver commesso un grave **errore**: l'aver pensato di cambiare le politiche fornendo ai responsabili le conoscenze che venivano dal basso. *“Ho capito che ognuno di questi sistemi è fatto di complesse politiche e leggi e che i partiti non sono interessati a modificarli, occorrerebbe un'opinione pubblica attiva e una forte lobby per incentivare il cambiamento, ma anche riuscire a portare dei cambiamenti in una specifica politica non significa automaticamente vedere delle ripercussioni sulla pratica”*, nel senso che molte leggi sono lettera morta in Israele perché non ci sono gli strumenti e le risorse per attuarle. Tuttavia riconosce il valore della ricerca condotta soprattutto per le persone che vi hanno partecipato: *“è stato un nuovo modo di stimolare il dibattito su questi temi e per aumentare l'autostima dei partecipanti, di dare loro l'opportunità di essere riconosciuti come persone che hanno delle conoscenze rispetto alla società [...] e penso che questa conoscenza e questi dibattiti inclusivi, come li definisco io, siano molto importanti per una società democratica”*.

6.5 Conclusioni

I due contesti analizzati presentano alcune importanti differenze rispetto alle forme che in essi assume il fenomeno **povertà**:

¹⁸ Idem, p. 290; traduzione: “I positional paper hanno sfidato le vecchie nozioni di cosa sia la povertà e su cosa le persone in povertà abbiano diritto di parola. Hanno cambiato il loro stato, da esempi pubblici di povertà a esperti di servizi sociali, da destinatari di servizi a persone capaci di contribuire al miglioramento dei servizi e della società”.

1. in Israele:

- non si può parlare di una povertà assoluta, ma ci troviamo di fronte a una povertà relativa che colpisce determinati gruppi: le minoranze etniche e religiose, gli anziani con pensioni minime, le donne con bassa istruzione sole e con figli a carico, i lavoratori sottopagati;
- accanto alla povertà materiale si evidenziano forme di povertà simbolico relazionali, quali la solitudine e il crescente individualismo con il conseguente impoverimento della vita sociale e dei legami di solidarietà;

2. in Palestina:

- la mancanza di lavoro, causata dall'occupazione militare e dall'instabilità politica, impedisce a molti palestinesi di mantenersi e di prendersi cura della propria famiglia, ci troviamo quindi di fronte a situazioni di povertà estrema, assoluta in cui mancano i beni fondamentali;
- la povertà non riguarda solo alcune persone o gruppi, ma spesso si concentra in aree o in interi villaggi, ad esempio quelli abitati dai pastori beduini, privi di servizi come l'acqua potabile e l'elettricità;
- sono pochi i poli economici e industriali;
- i palestinesi si sentono poveri anche sul piano dei diritti e in particolare rivendicano la libertà di movimento oggi preclusa dal muro e dai *check point*.

Rispetto agli **interventi messi in atto** per contrastare la povertà:

1. in Israele esiste un sistema di *welfare state* che, seppur in crisi, cerca di ridistribuire la ricchezza e di aiutare le famiglie e le persone in difficoltà economica con sussidi monetari e servizi assistenziali;
2. in Palestina si sente la mancanza di un governo centrale in grado di rispondere alle necessità dei propri cittadini: gli aiuti economici per le famiglie povere messi in campo sia da Hamas sia da Fatah sono riservati ai propri sostenitori e molto spesso gli aiuti esteri si perdono in tangenti e corruzione e non arrivano ai poveri. Sono le capacità e la buona volontà dei singoli, come nel caso del responsabile del villaggio di Rashayda o del parroco di Taybeh, o la solidarietà tra parenti e amici all'interno dei villaggi, come nel caso di Tequ, a permettere alle persone di sopravvivere.

L'**educazione** e in particolare il sistema scolastico potrebbe essere uno degli strumenti di lotta alla povertà in entrambi i paesi, ma in Israele si assiste a un disinvestimento del Governo sul

fronte educativo, mentre in Palestina sono i giovani stessi a non investire energie nella scuola di fronte alla prospettiva della disoccupazione, che toglie loro ogni sogno e speranza nel futuro: alcuni cadono in depressione e si chiudono in casa, altri decidono di arruolarsi nella milizia che a differenza della scuola offre un contributo economico e la sensazione di stare facendo qualcosa per il proprio paese.

Al di là delle differenze nelle manifestazioni e nelle cause dell'impoverimento di israeliani e palestinesi possiamo trovare un denominatore comune nel **confitto** arabo-israeliano, che ha caratterizzato la storia di questa terra fin dalla nascita dello stato di Israele e che se pur sopito non può dirsi risolto, continua infatti a mietere vittime e ad estendere le sue conseguenze, prima fra tutte la povertà. Questo vale per la Palestina, i cui abitanti soffrono per l'occupazione israeliana, il muro di separazione, i *check point* che limitano la libertà di spostamento e la possibilità di lavorare in Israele dove gli stipendi sono più alti e vi sono più opportunità di impiego; vale per i palestinesi della striscia di Gaza, soprattutto donne, ragazzi e bambini, chiusi in una prigione a cielo aperto; vale per i profughi che hanno perso le loro terre e le loro case nella guerra del '67 e vivono ancora situazioni di estrema precarietà economica, ma anche esistenziale, nei campi; vale per i beduini e per tutti i palestinesi che vedono ingrandirsi le colonie israeliane presenti nei territori occupati o che si trovano sfrattati dalle proprie case e dai propri campi per "ragioni militari". Ma il conflitto ha delle conseguenze anche per gli arabi israeliani, considerati cittadini di serie B o C, che vivono situazioni di discriminazione soprattutto nell'ambito del lavoro e in generale per tutti gli israeliani e specialmente per le fasce più vulnerabili (donne, bambini, anziani): il Governo continua infatti a tagliare i fondi al *welfare* e all'educazione per investire nelle spese militari e nel sostegno alle colonie.

I capi politici in entrambi i paesi sembrano troppo occupati in altre questioni per prendersi realmente a cuore le sorti delle fasce più povere della popolazione: ma **come reagiscono le persone**? Anche se in Israele, come evidenzia Bar-Tal, la propaganda del Governo - soprattutto attraverso i mass media e i libri di testo scolastici - è forte ed efficace, sono sempre di più le persone che cercano di abbattere il muro della non-conoscenza e dell'indifferenza e guardano con occhio più critico le scelte politiche di Netanyahu. Vi sono inoltre alcune esperienze, come quelle portate avanti dalla ricercatrice Krumer-Nevo, volte a ridare alle persone più povere e marginali il ruolo di cittadini attivi in grado di far sentire la loro voce. È però forte, soprattutto tra i giovani di origine araba, la tentazione di andarsene, di emigrare in Europa o in America in cerca di serenità e pace e la paura di attentati segna le vite di tante persone aumentando il senso di solitudine, la diffidenza e l'individualismo.

In Palestina, soprattutto nei villaggi e nelle zone più povere della West Bank, si respira un senso di soffocamento: non sono solo le persone a sentirsi chiuse, bloccate, imprigionate dal muro, ma è soprattutto la capacità di sperare in un futuro differente che sembra essere venuta meno, sopraffatta dal peso delle umiliazioni, delle deprivazioni e delle violenze subite. Se in qualcuno la povertà e la disperazione non fanno altro che alimentare l'odio verso il "nemico" e il desiderio di vendetta anche a costo della vita, sono sempre di più i giovani che si chiudono nella depressione e nell'apatia. Più voci chiedono gli aiuti dei paesi europei e dell'America: non si tratta solo di mandare denaro, o di fare investimenti per riattivare l'economia, ma di un aiuto politico per mettere fine al conflitto e all'espansione delle colonie. Tuttavia anche qui non mancano i **semi di speranza**: come l'iniziativa di Padre Raed, le cui idee e capacità imprenditoriali hanno ridato linfa vitale all'economia di un intero paese che sembrava destinato a scomparire; la presenza dell'Università di Betlemme e il suo lavoro per garantire ai giovani palestinesi e in particolare alle ragazze e ai poveri la possibilità di proseguire gli studi; o il paziente impegno di A. e dei suoi colleghi, insegnanti fermamente convinti dell'importanza dell'educazione e del loro lavoro per ampliare le possibilità di vita dei giovani palestinesi; o il responsabile del villaggio di Rashayda, che con il suo lavoro indefesso cerca di garantire ai beduini i servizi minimi, acqua luce e soprattutto la scuola; o come la solidarietà degli abitanti villaggio di As., che nonostante la povertà diffusa, non si sono tirati indietro e con la loro generosità hanno permesso a questo giovane di continuare gli studi alla Facoltà di Medicina di Gerusalemme.

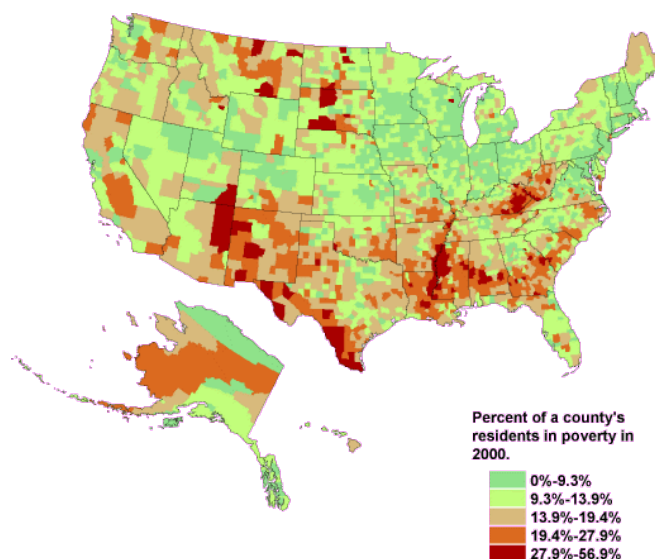
Le testimonianze raccolte nel mio viaggio ci dicono che la lotta alla povertà, come l'impegno per la pace, non sono sogni, illusioni, fatiche vane, non sono solo possibilità, ma realtà concrete nella vita quotidiana di tante donne, uomini, anziani e giovani israeliani e palestinesi.

7. USA: la povertà nel regno dell'opulenza

“L’America andrà all’inferno, se non usa la sua ricchezza. Se l’America non userà le sue immense risorse di ricchezza per metter fine alla povertà e rendere possibile a tutti i figli di Dio di soddisfare i bisogni elementari della vita, andrà all’inferno anche lei. Sentirò l’America parlare attraverso i suoi storici, negli anni e nelle generazioni future, per dire: «Abbiamo costruito edifici giganteschi, fino a toccare il cielo. Abbiamo costruito ponti mastodontici, per attraversare i mari. Con le navicelle spaziali siamo riusciti a creare autostrade nella stratosfera. Con i nostri sottomarini siamo riusciti a penetrare gli abissi dell’oceano». E mi sembra di udire il Dio dell’universo che dice: «Anche se avete fatto tutto questo, io ero affamato e voi non mi avete dato da mangiare. Ero nudo e non mi avete rivestito. I bambini dei miei figli e delle mie figlie avevano bisogno di sicurezza economica e voi non gliel’avete data. E dunque non potete entrare nel regno della grandezza»” (M.L. King, 2000, p. 364).

Gli **Stati Uniti d’America** - la più grande superpotenza economica e militare, la terra dove il sogno della scalata sociale alla ricerca della felicità, diritto riconosciuto dalla Costituzione, può diventare realtà, la meta di tanti immigrati di ieri e di oggi in cerca di un futuro migliore, denaro e lavoro, il paese del *melting pot* - si scoprono oggi sempre più poveri e divisi a causa della crescente disuguaglianza: gli Usa sono infatti ai vertici delle classifiche mondiali rispetto alla disuguaglianza dei redditi dietro a Messico, Turchia, Portogallo (coefficiente Gini).

Immagine 7.1 Povertà in America (2000)



(Fonte: <http://www.censusscope.org>)

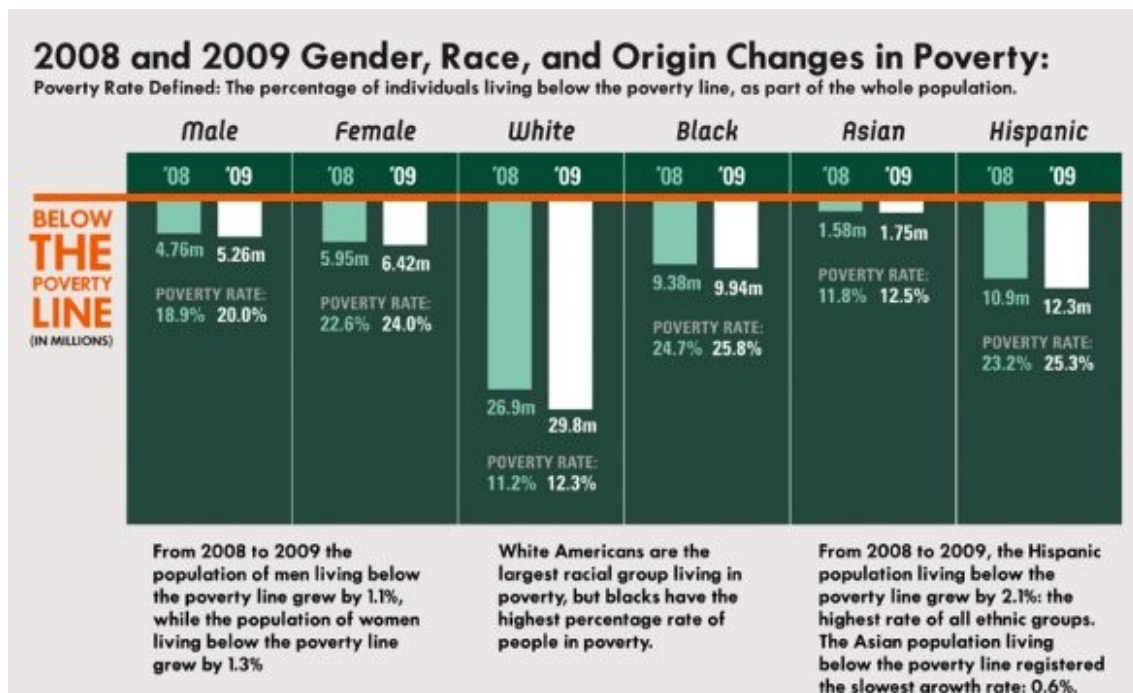
Già prima della crisi economico-finanziaria, nel 2004 si stimava che 37 milioni di persone vivessero sotto la linea di povertà¹: donne con bambini scappate da violenze e maltrattamenti,

¹ B.S. Jansson, op. cit.

famiglie sfrattate, veterani traumatizzati dalla guerra, giovani usciti dalle strutture di accoglienza, disoccupati o lavoratori con il salario minimo, persone con patologie psichiatriche o con dipendenza da sostanze, disabili, ragazzi abusati, migranti, vedove, persone rimaste senza lavoro e senza pensione (troppo giovani per avere diritto alla pensione ma troppo vecchi per una nuova assunzione) o senza assistenza medica, ex detenuti... sono i vulnerabili che vivono ai margini della società opulenta, nelle strade e nei parchi, negli anfratti e sotto i ponti delle grandi città americane.

Secondo uno studio del Census Bureau nel 2009 il tasso di povertà medio è salito a 14,3% (+1,1 rispetto al 2008) e la causa principale sembra essere la recessione. La crisi ha colpito duramente gli americani (molti hanno perso il lavoro, altri non sono più stati in grado di pagare il mutuo aperto in precedenza): se guardiamo i numeri assoluti i bianchi sembrano essere più colpiti, ma in percentuale sono afro-americani e soprattutto ispanici ad avere l'incidenza di povertà maggiore.

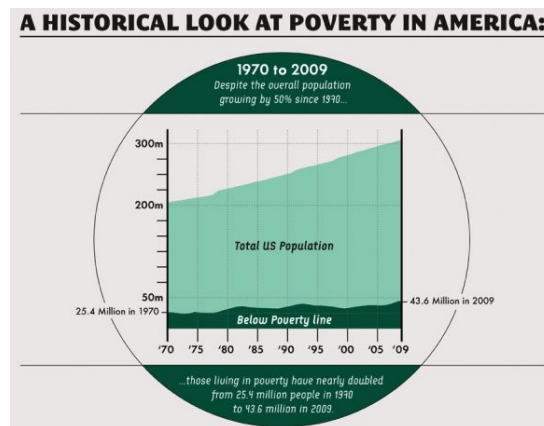
Immagine 7.2: Aumento della povertà tra il 2008 e il 2009 per genere e gruppo etnico



(Fonte: The Huffington Post - www.huffingtonpost.com)

Il trend di crescita della povertà non è un fenomeno recente: come mostra il seguente grafico dal 1970 al 2009 il numero di americani sotto la linea di povertà è raddoppiato.

Immagine 7.2 La povertà negli USA dal 1970 al 2009



(Fonte: The Huffington Post – www.huffingtonpost.com)

I **senza dimora** sono il volto più visibile e più documentato - pensiamo ai tanti film², alle immagini fotografiche e alle ricerche che raccontano e descrivono questo sfaccettato fenomeno - della povertà americana³:

- dal punto di vista etnico, il 49% degli *homeless* è di origine **afro-americana**, il 35% sono bianchi, il 13% latinos, il 2% nativi americani, l'1% di origine asiatica;
- il 33% è costituito da **nuclei familiari**;
- il 39% sono **minori**: tra i 500.000 e 1,5 milioni di adolescenti e giovani americani ogni anno scappano dalle proprie famiglie, in particolare per ragioni legate a conflitti familiari e abuso di sostanze, oppure devono abbandonare i *foster care* al compimento dei 18 anni; di questi, 200.000 vivono in strada. È però difficile dare una stima esatta del numero di giovani tra gli *homeless*, da un lato per la loro “nomadicità” dall'altro per la provvisorietà di questa situazione. Tra i giovani senza dimora si riscontra un alto tasso di suicidio, di prostituzione (vendita di prestazioni sessuali in cambio di cibo, droga, vestiti, accoglienza...) e di abuso di sostanze (alcol e altre droghe)⁴;
- il 17% sono **donne sole**: i conflitti all'interno della famiglia sono una delle principali cause che portano queste donne alla vita di strada;

² Solo per citarne alcuni: *Scarecrow*, di Jerry Schatzberg, con Dorothy Tristram, Al Pacino, Gene Hackman, Richard Lynch (1973); *Down and Out in Beverly Hills*, di Paul Mazursky, con Nick Cote, Richard Dreyfuss, Bette Midler, Little Richard, Tracy Nelson (1986); *Suspect*, di Peter Yates, con Cher, Dennis Quaid, Liam Neeson, John Manhoney, Joe Mantegna (1987); *Life Stinks*, di Mel Brooks, con Mel Brooks, Lesley Ann Warren, Jeffrey Tambor, Stuart Pankin (1991); *The Saint of Fort Washington*, di Tim Hunter, con Mat Dillon, Danny Glover, Rick Aviles, Nina Siemassko, Ving Rhames, Michael Badalucco (1993); *La ricerca della felicità*, di Gabriele Muccino, con Will Smith, Jaden Smith, Thandie Newton (2006).

³ B.S. Jansson, op. cit.

⁴ AA.VV., “Correlates of Substance Use among Homeless Youths in Eight Cities”, in *The American Journal on Addictions*, Informa Healthcare, may-june 2008.

- il 40% dei senza dimora è costituito da **veterani** tornati dalla guerra con ferite a livello fisico e psicologico;
- il 22% soffre di **malattie mentali** e il 5-7% necessiterebbe di ricovero e cure nei servizi psichiatrici;
- tra il 30 e il 65% (a seconda delle statistiche) hanno problemi di **abuso di droghe e alcol**.

Se fino agli inizi del '900 la povertà era considerata dagli americani un problema personale, legato alle scelte e agli stili di vita individuali, dopo la Grande Depressione è divenuta un fenomeno di massa e un problema sociale. Numerose sono state le ricerche e i progetti attuati, ma il numero degli *homeless* sulle strade continua ad aumentare... i tagli nell'*housing* e nelle spese sociali, il proliferare di interventi dettati dall'emergenza e il ricorso all'incarcerazione caratterizzano le politiche sociali degli ultimi anni rispetto al problema della povertà estrema.

Dire Stati Uniti significa però racchiudere in un unico termine situazioni molto diverse, anche quando si parla di povertà: nello specifico io ho avuto la possibilità di approfondire la conoscenza di due realtà, quella di **Denver**, nello stato centrale del Colorado che ha visto crescere negli ultimi anni il numero di nuovi poveri e *homeless* soprattutto tra i minori e i giovani, e quella di **Los Angeles**, in California, uno degli Stati con il più alto tasso di persone senza dimora.

7.1 I bambini poveri e i giovani *homeless* di Denver

*"A complex combination of poverty, lack of affordable housing, and personal vulnerability explains contemporary homelessness"*⁵ (B. Jansson, 2009, p. 581).

*"Today, homeless people are abandoned by an affluent society that has closed the golden door, wants them out of sight, and not in my backyard"*⁶ (B. Jansson, 2009, p. 579).

Denver è una città di medie dimensioni (588 mila abitanti) nel cuore del Colorado, Stato centrale degli USA che gode di un alto reddito pro capite e un tasso di disoccupazione inferiore alla media americana, ma che negli ultimi anni ha visto aumentare il numero di poveri e senza dimora. Intorno alla città si estende il parco delle Montagne Rocciose, meraviglia naturale, con i

⁵ Traduzione: "Una complessa combinazione di povertà, mancanze di case adeguate e vulnerabilità personale spiega il fenomeno contemporaneo dei senza dimora".

⁶ Traduzione: "Oggi le persone senza dimora sono abbandonate dalla società opulenta che ha chiuso le porte dorate e li vuole lontano dalla vista, fuori dal proprio giardino".

suoi boschi che d'autunno diventano dorati e i suoi laghi cristallini. Ho vissuto qui tre mesi come *visiting scholar* della **Denver University** (DU), una delle Università private della città.

Foto 7.1 DU



Ho scelto questa meta dopo aver conosciuto e collaborato con il *Center for Civic Engagement*⁷ della DU che ha sede a Bologna: questo centro ospita gruppi di studenti a cui la DU propone un periodo di studio in Italia, che prevede, oltre alle lezioni teoriche, ore di servizio come volontari in varie realtà bolognesi. Mi è sembrato interessante andare a veder come un'Università così attenta ai temi dell'**impegno civico** affronti il tema della **povertà** e della **solidarietà**: oltre a proporre alcuni corsi legati al tema della povertà agli studenti di sociologia e studi internazionali (*Sociology of Poverty* - Prof. Theodoric Manley; *History of Welfare State and Social Work* - Prof. John Kayser; *Rich States and Poor States* - Prof. Arthur Gilbert), nella Facoltà di Scienze dell'Educazione è stato creato un programma di studio⁸ pensato per gli insegnanti che hanno intenzione di lavorare nelle *Urban Schools* (scuole in cui è alta la percentuale di bambini provenienti da famiglie povere e con problematiche sociali) e un giorno all'anno l'Università apre le proprie porte ai senza dimora, a cui offre informazioni, lezioni, visite mediche. Inoltre esistono molte possibilità di volontariato proposte agli studenti tramite il *Center for Community Engagement and Service Learning*⁹, un ponte tra la comunità locale e l'Università.

Non avendo trovato posto nel campus, ho cercato una sistemazione in un'altra zona della città: girando in autobus ogni giorno per raggiungere la DU ho potuto notare le differenze tra i vari quartieri della città, dalle ville con parco della zona del *Country Club*, ai grattacieli, ai locali e ai musei della *Downtown*, alle case popolari tutte uguali della zona occidentale. Mi ha colpito il fatto che a ogni semaforo ci fosse qualcuno con un cartello che chiedeva l'elemosina, erano

⁷ Per ulteriori informazioni visitare il sito <http://www.du.edu/bolognacenter/index.html> (consultato il 15 Maggio 2009).

⁸ Si tratta del *Boettch Teacher Program*; cfr. capitolo 9.3.

⁹ Per ulteriori informazioni visitare il sito <http://www.du.edu/engage/index.html> (consultato il 10 Ottobre 2009).

soprattutto giovani, anche qualche ragazza, e molti disabili: la mancanza di lavoro e l'impossibilità di lavorare erano le scritte più comuni che si leggevano sui cartelli.

La famiglia che mi ospitava conosceva bene G., un senza dimora di mezza età, che spesso d'inverno trovava ospitalità nel loro garage. Qualche volta è passato in casa per salutare e chiedere i soldi per il biglietto dell'autobus o qualcosa di morbido da mangiare - non aveva più molti denti... -: il corpo e il volto gonfio e arrossato portavano i segni della vita in strada e dell'alcol. Non ha mai raccontato nulla del suo passato, se non che ha avuto una moglie, ma mi ha spiegato tutti i giri che doveva fare ogni giorno per andare a mangiare, chiedere i vestiti e trovare un posto dove dormire. Conosceva a memoria gli indirizzi delle chiese di tutte le confessioni della città e aveva moltissime persone che saltuariamente lo ospitavano. Improvvisamente non si è più fatto vedere: Steve, il padrone di casa, mi ha spiegato che G. gli aveva chiesto di accompagnarlo a *Denver Springs*, dove aveva un amico disposto a ospitarlo per un anno. Non ho più saputo niente di G.

Anche se non raggiunge i numeri di senza dimora di Los Angeles, New York o Chicago, l'*homelessness* è uno dei più gravi problemi di Denver: secondo le statistiche sono 600 i giovani *homeless* che vivono nelle strade della *Downtown*, 1300 nella città di Denver secondo l'ultima ricerca *point in time*, il 60% dei senza dimora sono famiglie con bambini, il 29% sono donne e il 40% sono lavoratori¹⁰. Sono sempre di più le famiglie che hanno perso il lavoro e hanno problemi a pagare l'affitto, il mutuo e le bollette e rischiano lo sfratto: nel dicembre 2009, 309 individui e 333 famiglie hanno partecipato alla giornata organizzata dal *Family project Homeless*, ricevendo cibo, vestiti, visite mediche, massaggi, taglio dei capelli, ma soprattutto informazione rispetto al lavoro e alla casa.

Altro problema rilevante è la **povertà infantile**¹¹: dal 2000 al 2006 il numero di bambini che vivono sotto la linea di povertà (10,991 dollari per un individuo e 22,025 dollari per una famiglia di 4 persone) in Colorado è cresciuta del 73%, nel 2008 la percentuale dei bambini poveri in Colorado era del 15% e negli ultimi mesi la situazione è peggiorata. Come abbiamo visto nei capitoli precedenti, crescere in povertà significa spesso poca salute, frequentare scuole di bassa qualità, non avere accesso ad attività sportive, culturali o ai campi estivi, avere un maggior rischio di obesità, avere un maggior tasso di ospedalizzazioni, un maggior rischio di *drop-out* e di coinvolgimento nel crimine, una maggior probabilità di subire violenze, abusi, mancanza di cure, o di essere depressi, una maggior difficoltà ad uscire dalla povertà da adulti... Caroline

¹⁰ Dal sito: <http://www.DenversRoadHome.org> (consultato il 20 Ottobre 2010).

¹¹ K. Augè, "Poverty: Kids can face lifelong hurdles", in *Denver Post*, 18 Ottobre 2009.

Ratcliffe dell'*Urban Institute* ha individuato una serie di fattori che aumentano le probabilità che un bambino ha di nascere e crescere in povertà:

- far parte di una minoranza etnica,
- essere nato in una famiglia monoparentale,
- essere nato da genitori con basso livello di istruzione,
- essere nato da una madre molto giovane,
- essere nato in famiglie molto numerose.

I genitori di questi bambini fanno spesso più lavori per garantire la sopravvivenza della famiglia e non hanno quindi molto tempo da dedicare ai figli o per seguirli e incoraggiarli nei compiti, inoltre l'educazione non ha più il valore che aveva in passato e crescere in quartieri in cui nessuno è andato al *College* abbassa le aspettative di riuscita scolastica di questi bambini e le loro aspirazioni. Il 30% dello stipendio delle famiglie con basso reddito viene speso per la casa, un'altra spesa molto elevata è quella per la scuola dell'infanzia (dal 13 al 40% dello stipendio); anche se lo Stato aiuta queste famiglie con il Colorado *Child Care Program*, la qualità del servizio non è sempre quella desiderata dai genitori. Secondo la giornalista Karen Augè a questi ostacoli istituzionali e ai problemi economici si sommano le scelte sbagliate di alcune persone (ad esempio l'indebitamento) o il progressivo abbandono di ogni speranza per il futuro e di ogni responsabilità.

Nell'ottobre del 2003 il sindaco della città di Denver, John Hickenlooper, per affrontare il problema della **povertà estrema** ha creato una commissione composta dal settore pubblico, privato e *no-profit* con l'obiettivo di elaborare un progetto per porre fine all'*homelessness* in 10 anni¹². **Jeremy Van Leuween**, Direttore Esecutivo della *Denver's Road Home* e della *Drug Strategy Commission*, è uno dei responsabili di questo progetto. Ho avuto l'opportunità di assistere a una sua lezione nel corso di *Sociology of Poverty* e di parlare con lui del tema della povertà estrema a Denver. Nella sua tesi di dottorato Van Leuween ha indagato le costruzioni sociali sui giovani senza dimora degli operatori del privato sociale, del pubblico e del *no-profit*: quasi tutti li percepiscono come un problema (98%), l'82% li definisce dipendenti, l'8% rivali, il 9% devianti. Per modificare queste costruzioni sociali gli intervistati suggeriscono di coinvolgerli maggiormente nel dialogo, di dare loro educazione e lavoro. In seguito Jamie ha lavorato per l'*Urban Peak*¹³: fondato nel 1987, è l'unico rifugio per **giovani senza dimora** (14-

¹² Di questo progetto parlerò in modo approfondito nel capitolo 10.5.2

¹³ Il progetto *Urban Peak* è presentato nel capitolo 10.5

25 anni) riconosciuto a Denver e ha il pregio di non fornire solo aiuto e assistenza (rifugio, programmi per l'inserimento abitativo, programmi per il raggiungimento del diploma, programmi per la ricerca di un lavoro), ma anche di tenere monitorato il fenomeno dell'*homelessness* tra i giovani nella città, in modo da rispondere ai loro reali problemi con interventi ad hoc:

- nel marzo 2001 *Urban Peak* ha condotto una ricerca sull'abuso di sostanze, ripetuta poi l'anno successivo: dei 186 giovani intervistati il 19% ha dichiarato di far uso di eroina, il 29% di meta morfina, l'11% ha ammesso di barattare la droga, o il cibo o un rifugio con rapporti sessuali;
- nel settembre del 2002 ha condotto una ricerca *point in time* (4 settembre dalle otto del mattino a mezzanotte) per conoscere la realtà dei giovani senza dimora di Denver. Dei 215 senza dimora intervistati due terzi erano bianchi, 7% afro-americani, 8% latinos e 7% nativi americani, tra i 14 e i 21 anni. Un terzo viveva in case abbandonate o sotto i ponti, il 34% era seguito dai servizi. Il 68% era nato in Colorado e l'80% era in Colorado da almeno 6 mesi.

Nella sua ultima ricerca¹⁴ Jeremy ha affrontato il tema della salute mentale e della dipendenza da sostanze nei giovani *homeless* di Denver. Questo studio ha coinvolto 182 giovani senza dimora (105 maschi, 77 femmine e meno dell'1% transessuali) dai 16 ai 25 anni e di differente origine etnica (98 bianchi, 37 afro-americani, 25 ispanici, 8 asiatici e 8 meticci, 5 nativi americani, e 1 delle isole del pacifico):

- la maggior parte ha subito traumi in età infantile (82,4%-150): abuso fisico e sessuale, morte di uno dei genitori;
- il 66,5% (121) ha dichiarato di avere o di aver avuto idee suicide;
- il 67,6% (123) ha avuto problemi con la giustizia,
- il 25% fa uso di marijuana, il 14,8% di alcol, il 13,7% di nicotina e il 13,2% di metamfetamine;
- il 21,4% è risultato affetto da psicosi, il 26,9 da disturbo bipolare, 20,3% depressione, solo l'1,6% non risulta affetto da nessuna patologia psichica.

¹⁴ C. Mersham, J.M. Van Leeuwen, M. McGuire, "Mental Health and Substance Abuse Indicators Among Homeless Youth in Denver, Colorado", in *Child Welfare*, vol. LXXXIII, n. 5, Settembre-Ottobre 2009.

Dall'indagine è emerso che uso di **sostanze e disordini mentali** sono spesso compresenti tra i giovani *homeless*: è quindi importante approntare interventi che tengano conto di entrambe le problematiche. “*A causa delle diversificate caratteristiche di questo tipo di utenza, i servizi devono affrontare molte sfide e difficoltà per rispondere a bisogni dei giovani senza dimora in modo integrato ed efficace*” sostiene Jeremy.

7.2 Los Angeles: disuguaglianze e povertà

Finiti i corsi della sessione invernale gli studenti della DU hanno un mese di vacanza: io ne ho approfittato per andare qualche giorno a Los Angeles per incontrare S., una delle studentesse di Erin Gruwell, che ora lavora per la *Freedom Writers Foundation*. Dopo aver visto il film *Freedom Writers* - che purtroppo non è uscito nelle sale cinematografiche italiane - e aver letto il Diario scritto dai ragazzi - che non è ancora stato tradotto in Italiano - ero infatti molto curiosa di conoscere chi aveva partecipato a quella straordinaria esperienza di educazione al conflitto, superamento degli stereotipi e dei pregiudizi ed *empowerment*.

In viaggio in bus e metro da Hollywood a Long Beach il paesaggio cambia: dalle “vie delle stelle” piene di turisti e di alberghi di lusso, dalle ville degli attori, dalle case discografiche e cinematografiche a quartieri grigi, industrie, depositi, baracche. E cambia anche la povertà: la sera per le vie di Hollywood puoi incontrare persone senza fissa dimora, con in mano una bottiglia avvolta in una busta di carta; la povertà delle famiglie di cui mi ha parlato S. invece è fatta di conflitti, di discriminazioni, di salari troppo bassi per andare avanti.

Secondo i dati statistici¹⁵:

- il 18,5% della popolazione residente a Los Angeles vive sotto la soglia di povertà assoluta e l'8% in condizione di povertà relativa;
- la fascia d'età più colpita è quella dei minori (27,2%) e dei giovani usciti dalla famiglia (21,4% tra i giovani con diploma di scuola superiore, 46,9% tra i giovani che non hanno terminato gli studi);
- il 40,2% delle famiglie povere sono composte da una coppia sposata con uno o più figli, il 10,5% sono famiglie monogenitoriali rette da un uomo e il 49,3% da una donna;

¹⁵ Consultabili sul sito: <http://www.city-data.com/poverty/poverty-Los-Angeles-California.html> (consultato il 2 Febbraio 2010).

- il 22,9% degli uomini disabili e il 25,1% delle donne disabili vive sotto la linea di povertà;
- rispetto all'origine etnica, circa il 20% dei poveri sono afro-americani, seguiti dagli ispanici, mentre minori sono le percentuali degli asiatici e dei bianchi.

A Los Angeles, ragazzi con differenze nel colore della pelle, nella lingua, nel tenore di vita, vivono divisi nei quartieri ma frequentano la stessa scuola: l'incontro con l'altro da sé se non preparato, non curato, non accompagnato si trasforma più facilmente in scontro e conflitto che in meticcianto. Mi racconta S.: *“Long Beach è una delle città più multiculturali del paese. Prima i quartieri, **neri e bianchi, poveri e ricchi erano divisi**, il fatto di iniziare tutti a frequentare **la stessa scuola** ha scatenato la rabbia. Io sono venuta qui **dal Messico** quando avevo 5 anni, e quando sono arrivata con la mia famiglia avevamo tanti **sogni**: andare all'Università, comprare un negozio, diventare ricchi... e poi vado a scuola e gli altri bambini mi dicono «**Non parli inglese, allora sei stupida!!!**» e anche gli insegnanti lo pensano e quando arrivi alle scuole superiori **non vuoi più studiare e non ti fidi delle persone che vogliono insegnarti**”.*

Le parole di S. rispecchiano la descrizione che A., giovane studentessa del Corso di Relazioni Internazionali della DU, mi ha fatto della sua infanzia a Los Angeles, sua città natale: *“sono cresciuta in un quartiere abbastanza ricco. C'è un fiume che **divide il quartiere in due**, la mia parte era considerata la zona della classe media, ma i miei compagni di scuola che vivevano sulla riva opposta si **sentivano poveri** rispetto a noi, perché non potevano avere tutti i vestiti e gli oggetti che noi invece possedevamo. È interessante il fatto che in un quartiere dove il prezzo delle case è alto, le scuole sono buone, la ricchezza dell'area fa salire il prezzo della vita, così **persone che sarebbero della classe media si sentono povere perché vivono in una regione ricca**”.*

Direi che questo esempio spiega il concetto di povertà relativa meglio di tante altre definizioni. *“Non ho mai considerato i miei compagni poveri, anche perché i miei genitori mi hanno insegnato a non rimanere con le mani in mano e ho sempre lavorato per avere i soldi per le mie spese. Andando all'Università UC, ho visto un'altra povertà: ho visto **studenti lavoratori** che facevano **due lavori** per pagarsi gli studi, ho visto **famiglie con un solo genitore** in cui i bambini andavano a scuola e il genitore lavorava eppure faceva fatica ad arrivare a fine mese. Io ho avuto la possibilità di andare a scuola e di concentrarmi sullo studio fino alla fine del college, ma queste persone non potevano, alcuni **bambini** finita la scuola dovevano andare a*

*lavorare per aiutare la famiglia ad arrivare a fine mese, anche se non erano famiglie che vivevano con meno di un dollaro al mese” cioè poveri assoluti “queste persone **dovevano fare moltissimi sacrifici e solo per sopravvivere**”.*

7.3 Povertà ed educazione

Sia a Denver sia a Los Angeles ho proposto ad alcune persone che si sono rese disponibili tre domande aperte sulla povertà e il ruolo dell’educazione per combatterla e prevenirla; anche in questo caso, come in Israele e Palestina, si tratta di un campione non rappresentativo, ma mirato, composto da soggetti che hanno avuto **esperienza diretta di povertà** o **indiretta** come insegnanti o volontari che lavorano a contatto con i poveri:

- A.: ragazza americana, nata a Los Angeles, studentessa universitaria del Corso di Studi Internazionali delle DU, impegnata in attività di volontariato in un programma di doposcuola per bambini di prima e seconda elementare con problemi linguistici (dovuti al fatto che i genitori parlano solo spagnolo) o sociali;
- S.: Freedom Writers e membro della Freedom Writers Foundation;
- P.: argentino, professore di matematica nella classe dei *newcomers* (immigrati, rifugiati politici e richiedenti asilo) della South High School di Denver;
- Y.: ragazza di origine sudamericana, *College and Finance Advisor* della *South High School* di Denver;
- G.: preside della *Highline Academy*¹⁶, *charter school* basata sulla giustizia sociale:

Inoltre ho avuto la possibilità di condurre un **focus group**, sempre sui temi della povertà e del ruolo dell’educazione, con alcuni studenti del corso di Letteratura per l’infanzia del Prof. Leo Ricciardi presso l’Università Pubblica di Denver: si tratta di giovani insegnanti impiegati in asili nido, materne e scuole elementari in contesti urbani molto poveri (*Urban Schools*), che dopo il lavoro frequentano i corsi universitari per la specializzazione.

¹⁶ Potete trovare una descrizione di questa scuola nel capitolo capitolo 9.2.

7.3.1 Le povertà presenti nel contesto di vita e di lavoro degli intervistati: definizioni ed esperienze personali

A., grazie ai suoi studi universitari, conosce molto bene la definizione di povertà, sia in termini assoluti che relativi, ma sottolinea la natura soggettiva del fenomeno: il sentirsi povero rispetto agli altri o rispetto ai modelli proposti dalla società attraverso i media:

*“La povertà è qualcosa che potrebbe essere definita: vivere con **meno di un dollaro al giorno**. Certo è qualcosa di **relativo**: con un dollaro negli USA si compra molto meno che nel resto del mondo. E quindi la povertà è **l'impossibilità di provvedere a se stessi e alla propria famiglia con lo stipendio che si ha a disposizione**. E questa è una definizione generale, perché questa incapacità può essere totale per una famiglia che sta morendo di fame, in cui mancano i vestiti o la casa oppure c'è l'impossibilità di chi lotta veramente con fatica, fa cinque lavori, non ha riposo o divertimenti, fa quanti più lavori è possibile eppure fa fatica ad arrivare a fine mese. Tecnicamente in quella situazione tu sei in grado di provvedere alla tua famiglia, ma quello che vorrei dire è che in America consideriamo la povertà in due modi. C'è l'assenza estrema di ricchezza, che per noi che studiamo Relazioni Internazionali è per convenzione meno di un dollaro al giorno. Io penso che la povertà sia una **situazione sociale oltre che un fatto oggettivo**, così molte volte persone che non hanno molte possibilità economiche vedono le altre persone nei film, nelle aree più ricche del paese, perché hanno accesso a quelle informazioni, e **si sentono impoverite** e così la povertà può essere **“auto-inflitta”** nel senso che tu puoi sentirti povero, anche se sei in grado di arrivare a fine mese”.*

Questa povertà relativa e soggettiva, secondo A., non regge però il confronto con la povertà *hard*, oggettiva e assoluta - pur con le dovute differenze esistenti a seconda dei contesti, dei villaggi, delle persone - di paesi come l'Africa:

*“Studiando Relazioni Internazionali ho l'opportunità di conoscere le condizioni di vita in luoghi come l'**Africa** ed è spaventoso leggere i report e scoprire che con 45 dollari, cioè con i soldi con cui io compro, che cosa? il cibo per una settimana? o con 35 dollari per due giorni, con 35 dollari al mese là puoi dare acqua pulita, scarpe e umanizzazione, sistema sanitario. Se io non spendo 35 dollari al mese questa bambina forse può andare a scuola. La scuola è una priorità negli USA. Quindi la povertà in questo senso è **molto più oggettiva** e anche se lei è meno afflitta dalla povertà perché vive in una comunità che riceve aiuti, praticamente ci sono persone come me che mandano soldi, nonostante questo **lei è la persona più povera che io abbia mai incontrato** e la sua comunità è più ricca rispetto al villaggio vicino che non riceve aiuti. Così*

*anche se non sono mai stata in Africa, sono però venuta a conoscenza della situazione e ho capito che quello è un livello di povertà che **non potresti mai sperimentare in questo paese, quella è povertà***".

S., ex Freedom Writers che ha sperimentato nella sua infanzia che cosa significa vivere in povertà in un paese straniero, ci tiene a smentire la concezione della povertà solo come *homelessness*, la povertà estrema di chi vive e dorme per strada: ci sono tante forme altrettanto gravi di povertà in America che non vengono riconosciute nel modo giusto, ma magari solo etichettate:

*"C'è un'immagine diffusa di povertà: **le persone che vivono sulla strada o nei dormitori, che non hanno niente. Le persone pensano di poter riconoscere la povertà in questo modo, ma io non penso sia così. Vedo studenti lottare per non essere etichettati come poveri e ad esempio in una scuola media un insegnante alla fine della lezione doveva distribuire i buoni per i pasti gratuiti e chiamava per nome i ragazzi che dovevano alzare la mano, così tutti sapevano che erano poveri: «Hey nel caso non la sapeste lui è povero...»;** penso che sia da queste piccole cose fino alle più grandi che si dimostra il **disinteresse reale verso i poveri**"*.

Il non saper leggere e comprendere anche queste forme di povertà ha delle ripercussioni in ambito scolastico e sociale: la mancata conoscenza e comprensione può infatti generare conflitti e discriminazioni:

*"Ci sono insegnanti che dicono di non fare distinzioni, se un mio studente è povero e io non lo so e lui arriva a scuola a digiuno... **la malnutrizione nel nostro paese è devastante! Ho conosciuto bambini che mangiavano il loro unico pasto a scuola... e i loro insegnanti non lo sapevano. Le persone credono che il problema della scuola sia il razzismo, io sono latina e ho affrontato il razzismo, ma credo che il più grande problema da affrontare oggi sia la povertà. Tra chi è povero e che non lo è c'è un conflitto e una mancanza di comprensione**"*.

P., insegnante di origine argentina, all'inizio dice di non aver idea di cosa sia la povertà, ma poi racconta la sua esperienza, cosa ha significato per lui essere povero o meglio venir considerato povero; ne esce una definizione di povertà come concetto relativo e soggettivo:

*"Sai non ho idea di che cosa sia la povertà. Perché tu puoi leggere libri su questo e io sono stato povero. Sono cresciuto in Argentina, in campagna, ed **eravamo poveri, eravamo considerati poveri. Ma io penso che la povertà sia diversa per ciascuno, è quello che si vive ed è di diverso tipo, c'è la povertà mentale, non so per ciascuno è diverso. Non so qual è la cosa giusta da dire***

potrebbe essere mancanza di denaro, quando tu non hai abbastanza soldi per mangiare, questa potrebbe essere povertà, ma se tu hai i soldi ma non hai l'educazione, tante volte tu puoi sopravvivere bene e dopotutto essere povero. Penso che la povertà negli **USA rispetto alla povertà nel Terzo Mondo, sono due dimensioni diverse**, è un'altra cosa, non ha lo stesso significato. In Argentina per esempio, chi vive qui in USA ai limiti della povertà potrebbe essere considerato uno della classe media o medio-bassa, forse. Quindi è molto **relativo**".

In particolare P. vede nei suoi studenti, giovani figli di migranti e rifugiati politici, una povertà che è legata al non voler/saper cogliere l'occasione educativa che la scuola offre loro per un futuro migliore:

*"Ma io collego la povertà alla **non voglia di imparare, al non rispetto per il proprio futuro e per la propria educazione**, sento che le persone che non hanno istruzione sono povere in molti modi. Perché non hanno l'opportunità di stare meglio nella vita, di trovare un lavoro migliore e altre cose di questo genere, di essere felici. E questa opportunità è data in qualche modo. Io capisco che la realtà della loro vita sia diversa da quella della scuola, lo so quanto la realtà sia diversa dalla scuola, ma ci sono un sacco di ragazzi che **non hanno assolutamente rispetto per se stessi** in questa scuola, non gli importa di nulla. Penso che questa sia una povertà, non so se è una definizione, ma è **il mio concetto di povertà**".*

Y. si occupa di aiutare gli studenti della *South Hhigh School* nella compilazione delle domande di ammissione al *College* e nella ricerca di borse di studio o altri tipi di sostegno finanziario, conosce quindi bene la situazione economica dei ragazzi e delle ragazze che frequentano la scuola:

*"La South High School è la scuola della diversità: abbiamo studenti da tutto il mondo, oltre sessanta paesi sono rappresentati all'interno della scuola, cinquantadue lingue diverse, sì è una scuola bellissima, con molte diversità. Ci sono anche molte differenze socio-economiche, così la diversità è ovunque. La povertà è **quando un nostro studente non ha le risorse per soddisfare le necessità di base**, e la povertà è molto grande qui. Noi aiutiamo gli studenti a completare il modulo sulle loro risorse finanziarie e così posso conoscere molte situazioni. Mi ricordo di un ragazzo che ho seguito l'anno scorso, suo padre è disabile e prende 12.000 dollari di pensione di invalidità: in famiglia sono in quattordici! **12.000 dollari l'anno per sostenere una famiglia di quattordici persone!** Quando penso alla povertà penso agli studenti che non hanno vestiti, una casa, cibo: sono cose basilari, ma per alcuni è così difficile averle. Abbiamo molti studenti che vivono con i parenti in **famiglie allargate molto numerose**, ho appena parlato con uno*

studente questa mattina che ha diciotto fratelli e sorelle... diciotto!!! Con padre e madre sono venti, così quando pensiamo a cosa fare per dare ad ogni studente il necessario, questa è povertà”.

Eppure questa condizione anche se difficile è tollerata dagli studenti perché migliore rispetto a quella in cui questi ragazzi vivevano nel paese di origine:

*“Questa è povertà, tuttavia è un **passo in avanti rispetto al paese di provenienza**, perché là non avevano nulla”.*

7.3.2 Il ruolo dell’educazione per risolvere il problema della povertà e costruire una società più solidale ed inclusiva

S. ha vissuto in povertà in Messico prima e poi in California come immigrata, si ricorda molto bene del doppio lavoro della madre, di che cosa voleva dire essere guardata ed etichettata come povera dagli altri studenti e dagli insegnanti, ma sa che se ora è la persona che è diventata lo deve proprio alla scuola. Conosce quindi bene il potere, ma anche i rischi dell’educazione e l’importanza dell’influenza positiva o negativa che gli insegnanti possono avere nella vita dei propri studenti:

*“Penso che **inclusione** sia la parola-chiave. E penso che l’educazione giochi oggi un ruolo molto grande, ma nella **direzione sbagliata**. Penso sia l’**unico strumento**, perché se non avessi avuto l’educazione, se non mi fossi diplomata e laureata all’Università ora non sarei dove sono. Questo è il messaggio che cerco di trasmettere agli studenti che incontro: «non è un problema chi sei e da dove vieni, dove abiti, se i tuoi genitori sono malati o qualsiasi cosa, se tu hai un diploma, nessuno te lo potrà portare via, quindi lotta per averlo». Penso che l’educazione sia molto potente, ma **le persone non ci prestano abbastanza attenzione**. Penso sia l’unica cosa che possa aiutare. Ma il governo mette poche risorse nell’educazione. Gli studenti devono conoscere il valore dell’educazione. Mia madre aveva due lavori e noi abitavamo in un brutto quartiere, eravamo poveri non c’è che dire. So dalla mia esperienza che per me l’educazione è stato il **biglietto di uscita dalla povertà**, mi ha dato l’opportunità di non essere più povera e di non essere più sola. Mia mamma non poteva pagare la baby-sitter, quindi mi portava in biblioteca e la signorina mi dava ogni genere di libri e io leggevo, perché non avevo altro da fare. L’educazione ha giocato un **ruolo importante nella mia vita**, ho passato più tempo a scuola con i miei insegnanti che con mia madre, perché non aveva tempo con due lavori: gli insegnanti devono sapere l’influenza che hanno sugli studenti. I ragazzi stanno a scuola otto ore al giorno, in questo tempo devi avere un impatto su di loro, sta a te decidere se positivo o negativo, se far*

odiare agli studenti la tua materia o farla amare. Penso ci sia una scelta, penso che abbiamo una possibilità di scelta, ogni tanto ce lo dimentichiamo e diciamo «Devo insegnare per il test»... stronzate, sì sono stronzate: **tu hai la possibilità di scegliere**”.

Anche A. sottolinea come l'educazione sia un'arma a doppio taglio, perché da un lato la scuola ti prepara alla vita, al lavoro, alla cooperazione, dall'altro se sono presenti divisioni tra studenti ricchi e poveri queste possono acuirsi - proprio per l'aumentata consapevolezza della povertà e delle disuguaglianze - e trasformarsi in conflitti che, se non gestiti, si rivelano distruttivi:

*“Penso che l'educazione sia una **spada a doppio taglio**. Penso che l'educazione sia una delle migliori cose per cui lottare per averla, soprattutto negli Stati Uniti e nei paesi sviluppati, perché è il modo in cui vieni socializzato, impari cose utili per il lavoro, interagisci con i pari e apprendi un sacco di idee, specialmente da piccolo le assorbi dalla scuola. Ma se nella tua scuola ci sono **divisioni** in base alla ricchezza o alle differenze ideologiche, così se c'è **conflitto** tra le persone da cui impari, il conflitto diventa ciò che impari dalla scuola fin da bambino: [...] socializzi il non rispetto e il sistema scolastico ti pone di fronte a miliardi di conflitti distruttivi. La scuola e il processo di socializzazione che in essa avviene possono fare due cose: **o aggravare il conflitto tra ricchi e poveri o aumentare la consapevolezza della povertà**, e anche questa consapevolezza porta al conflitto a volte, perché le persone povere si sentono insufficienti e si ribellano; ma allo stesso tempo se tu hai un sistema di istruzione ed educazione dove trovi differenti idee, ma a partire da una base comune, per cui puoi lavorare sulle differenze, allora puoi avere diversi valori e lavorare insieme. Io ho visto entrambe le cose e dalla scuola dell'infanzia, le elementari, le medie fino alle superiori sono stata circondata da compagni di diversa origine etnica, diversa religione, e ho imparato a lavorare con tutti senza barriere ideologiche o religiose: sì, possiamo pensare in modo diverso, vestire in modo diverso, venire da diverse culture o background sociale, ma questo non può impedirci di lavorare insieme”.*

Le divisioni tra ricchi e poveri sono presenti prima di tutto nei quartieri in cui i ragazzi abitano, nel caso di A., a Los Angeles c'è un confine fisico, il fiume, che divide i benestanti dai meno ricchi, che si sentono e sono considerati poveri. La scuola è il luogo in cui i ragazzi di una sponda vengono a contatto con quelli dell'altra e questo incontro può diminuire o acuire le diversità e i conflitti sociali: A. ricorda di aver sentito spinte contrastanti, da un lato l'invito degli insegnanti a cooperare, dall'altro la grande pressione da parte del gruppo dei pari che le chiedevano di prendere posizione e di decidere da che parte stare - molto interessante il termine che lei usa “*fix me*” fissarmi, per indicare la definitività della scelta del gruppo a cui appartenere:

*“Sono cresciuta in un ambiente che mi ha insegnato a lavorare con persone diverse da me, tuttavia allo stesso tempo era presente una **divisione** tra chi abitava da una parte del fiume e chi dall'altra (ricchi e poveri): non era colpa degli insegnanti, gli studenti se la portavano dentro e veniva loro dalla famiglia prima di tutto. Così allo stesso tempo da un lato la scuola mi diceva: «qui devi cooperare con diverse idee» e dall'altro dai compagni imparavo che **la mia identità era definita dall'appartenere a un certo lato del fiume**: così chi aveva soldi si comportava come uno che aveva soldi e chi non li aveva era diverso e io mi sentivo spinta dai compagni a scegliere a quale gruppo appartenere. La mia scuola ha avuto un ruolo importante nell'insegnarmi come cooperare con persone con diversi ideali e allo stesso tempo mi ha reso consapevole dei modi in cui le persone possono disporre della loro ricchezza e delle conseguenze e così **l'educazione può sia aggravare sia diminuire queste differenze**”.*

P. è un insegnante molto motivato, ha a cuore la formazione degli studenti come buoni cittadini e non approva l'ansia da test che pervade il lavoro di molti professori:

*“Uno dei motivi per cui **sono diventato insegnante è per rendere il mondo un posto migliore, un posto più pacifico**; si sa rendere il mondo un posto migliore ha significati diversi per persone diverse: se chiedessi a Hitler che cosa significa migliorare il mondo ti direbbe sterminare gli Ebrei, avere la supremazia sul resto delle popolazioni che lavorano per lui. Quindi quando parlo di mondo migliore mi riferisco ad avere più pace, ad essere più gentili l'uno con l'altro, vivere ognuno una vita migliore, non solo un gruppo di persone, **una vita migliore per tutti**, e così penso che la scuola, in questa scuola si abbia più a cuore tutto questo. In tutte le scuole in cui ho insegnato si prestava **più attenzione** ai risultati degli studenti nei **test piuttosto che a formare buoni cittadini**. E io ho un problema con questa spinta che abbiamo ad andare in quella direzione, e cerco di resistere al meglio delle mie possibilità”.*

Secondo P. il ruolo dell'educazione rispetto alla povertà è il dare ai ragazzi e alle ragazze maggior consapevolezza e più opportunità nella scelta del proprio futuro:

*“Qual è il ruolo dell'educazione rispetto alla povertà? La **scelta**. Penso che non ci sia nulla di sbagliato in nessun lavoro. Se tu pulisci i bagni, pulisci i bagni, porta a casa i soldi e fai il meglio per prenderti cura della tua famiglia. Ma penso che l'educazione ti dia la possibilità di scegliere e di avere **più futuro** davanti a te. Può aprirti le porte per trovare un lavoro, se dovessi assumere qualcuno sceglierei chi ha più qualifiche ed è più intelligente. E poi l'educazione dà ai ragazzi che vengono da un contesto povero **un altro senso della realtà**. Ti mostra un'altra realtà, la scuola è totalmente diversa dalla loro realtà, o almeno lo dovrebbe essere”.*

Per Y. il ruolo dell'educazione è fondamentale: è l'unica via di uscita dalla povertà perché fornisce le competenze, le abilità e le possibilità per la vita (risolvere problemi e conflitti) e per il lavoro e questa consapevolezza motiva gli studenti nello studio:

*“L'educazione ha un ruolo enorme. Gli studenti con cui lavoro sanno che cosa significhi vivere in povertà e sanno che l'educazione è l'unica chiave per uscire dalla povertà. E quindi sono molto **motivati** e questa motivazione li conduce in tutto il percorso. E quando due persone sono in lotta per risorse limitate per forza nasce un conflitto e sapere che c'è qualcos'altro che possono fare, che possono alzare lo sguardo e guardare oltre, rende molto più facile il mio lavoro e molto più facile il cercare di motivarli nel processo dicendo: «lo sai, se vuoi essere in grado di fare qualcosa di più per i tuoi genitori, anche solo portare a casa 15.000 dollari all'anno significa migliorare la situazione, e quindi **se tu ti diplomi alla South High School puoi fare più soldi e aiutare la tua famiglia**». Educazione significa concretamente avere un lavoro migliore e una migliore istruzione, ma anche essere avere delle competenze e delle possibilità, imparare a pensare in modo analitico li aiuta ad essere in grado di risolvere i problemi, di vedere i conflitti e di intervenire per risolverli”.*

G., il preside della *Charter School Highline Accademy* sostiene che l'educazione sia la grande livella delle differenze socio-economiche; non si tratta di un'affermazione di principio, ma di una convinzione basata sulla propria esperienza personale:

*“Io credo che **l'educazione** sia la grande livella che **abbatte le differenze**. Sono cresciuto in povertà nella West Denver, sono stato il primo della mia famiglia ad andare alla scuola superiore, vengo da un quartiere dove molte persone sono in prigione, quindi **so che cosa l'educazione abbia significato per me**”.*

L'influenza dell'educazione non si limita, secondo G., al livello individuale, ma allarga il proprio raggio d'azione alla comunità, di cui la scuola dovrebbe essere il cuore:

*“Credo che l'educazione sia la **chiave per costruire una società che consideri tutti come cittadini**. Penso che da un punto di vista accademico l'educazione possa aumentare il **potere** e la **qualità** ma penso anche che possa diventare il cuore della comunità, penso che dovremmo fare di più dal lato emozionale per i nostri studenti, di più dal punto di vista della salute, quindi è qualcosa di più che dare 360 diplomi e aiutare gli studenti nel percorso scolastico. Noi abbiamo le risorse per farlo, ma credo che **la scuola dovrebbe essere il cuore della comunità**, e oggi non è così, ma mi piace pensare che nel futuro lo sarà”.*

7.3.3 Focus group con gli insegnanti delle *Urban School*

A un incontro organizzato a Denver dalla “Dante Alighieri Society”, associazione che promuove la lingua e la cultura italiana nel mondo, ho conosciuto il Professor Leo Ricciardi, docente di Letteratura per l’Infanzia all’Università del Colorado, Università pubblica di Denver. Il suo corso è frequentato da studenti-lavoratori: maestre e maestri che si stanno specializzando all’Università e intanto lavorano nella scuola dell’infanzia o elementare; si tratta per lo più di *Urban Schools*, in quartieri segnati da alti tassi di povertà, criminalità e problemi sociali legati ai conflitti etnici, tra neri e ispanici in particolare. Io e la mia collega Federica Filippini abbiamo avuto la possibilità di partecipare ad alcune lezioni del Professor Ricciardi, di parlare con alcuni studenti e di realizzare un *focus group* con un gruppo di 7 volontari. Tema del *focus* è stato il ruolo dell’educazione in contesti di violenza e povertà, per soddisfare gli interessi di ricerca di entrambe, ma di seguito prendo in esame solo le risposte alle domande relative alla povertà.

a) **Quale tipo di povertà vedete nel vostro contesto di vita e di lavoro?**

Gli studenti che hanno partecipato al *focus* sono tutti insegnanti impegnati in contesti difficili: le loro scuole si trovano in **quartieri poveri** e con elevata **conflittualità** tra bande di origine etnica diversa; questi insegnanti lavorano in classi frequentate da bambini che vivono in **famiglie problematiche** o non hanno i genitori, dai *newcomers*, bambini figli di **rifugiati** politici e richiedenti asilo e hanno in aula fino a sei **cocaine-babies**, bambini nati da madri cocainomane che hanno quindi sviluppato una dipendenza da sostanza durante la gravidanza... eppure la prima povertà che è stata nominata è quella educativa: la mancanza di finanziamenti alla scuola e la mancanza di volontà e passione negli insegnanti, più impegnati a istruire gli studenti su come superare i test di valutazione che a insegnare le abilità che servono per la vita:

Studente 1. “Io vedo una **povertà di educazione**. Non abbiamo i soldi per educare i bambini in modo corretto e anche se abbiamo i soldi alcuni degli insegnanti non hanno la pazienza o il grande desiderio di farlo”.

S. 6. “E quando tu vai in una scuola hai molti **insegnati** giovani e **mal pagati** e insegnanti che **non sono interessati** a seguire gli studenti, che invece di accompagnare lo studente nella direzione in cui vuole andare, gli tarpano le ali, **decidendo loro ciò che può o non può fare**, non so come farmi capire, la creatività viene annullata, non c’è il tempo per scrivere una storia o disegnare, è solo **apprendimento di nozioni**, non so se qualcuno può dirlo con altre parole...”.

S. 2. “Imparare solo per il gusto di imparare invece di imparare per arrivare ai livelli standard o perché è nel programma”.

S. 6. *“Noi abbiamo moltissimi standard da rispettare, nozioni da insegnare secondo un certa scansione di tempo invece di insegnare un set ampio di abilità per la vita”.*

Un'altra povertà educativa riguarda i **genitori** degli alunni, spesso impreparati nel fornire ai propri figli le cure e gli insegnamenti necessari, oltre che impossibilitati a garantire loro i beni di prima necessità per mancanza di soldi. In alcuni casi i bambini sono allevati dai nonni che hanno già faticato abbastanza con i propri figli e sembrano non avere più energie per dedicarsi ai nipoti; in altri casi i maestri lamentano il fatto che i genitori dei bambini più piccoli non riconoscono la valenza educativa del nido:

S. 6. *“Noi abbiamo molti giovani genitori che cercano di educare i propri figli, ma sono inesperti e a loro volta hanno avuto genitori che non li hanno cresciuti nel modo in cui mi hanno cresciuto i miei, o nel modo in cui molti di noi siamo stati educati, e quindi penso che questo sia un tipo di povertà: **non ricevono gli insegnamenti di vita e le cure dai genitori**”.*

S. 8. *“Io penso a molti genitori, noi abbiamo molti **nonni che crescono i loro nipoti** e abbiamo molti bambini i cui comportamenti richiedono un aiuto speciale, perché lavoro in un Earl Learning Center e alcune persone frequentano il Childcare Center, e per loro non è un problema imparare certe cose da fare nel lavoro con i bambini, o sulle funzioni che devono conoscere, le puoi imparare insieme al tuo bambino a scuola. Noi abbiamo una bassa partecipazione, ho detto che abbiamo molti nonni che crescono i nipoti e ci dicono: «Ho cresciuto tutti i miei figli, ora sto facendo del mio meglio, l'ho portato qui, questo è tutto ciò che posso fare». O ci sono molti **genitori che non credono che il nido sia un luogo educativo**, che i bambini non debbano imparare ora, che sia il tempo solo del gioco”.*

C'è poi la povertà **materiale** che i bambini vivono nelle loro case e portano a scuola: la mancanza di abiti adeguati, la carente alimentazione... sono bisogni a cui la scuola si sente in dovere di rispondere:

S. 2. *“C'è molta povertà nel mio contesto di lavoro, molti dei bambini con cui lavoro sono **rifugiati**, e quindi c'è una mancanza, i bambini della mia classe **non hanno i beni di prima necessità**; ci sono degli aiuti, nella nostra scuola abbiamo il Newcomers Center che cerca di provvedere cibo e vestiti. Ci sono due bambini che conosco che quando vedo che il tempo sta per cambiare vado al Centro per vedere se ci sono dei cappotti, perché vengono a scuola **senza cappotto** e dobbiamo anche incoraggiarli per venire a scuola con i **calzini**, ma **non sempre li hanno**, quindi il tempo sta cambiando e non è facile assicurarsi che abbiano il necessario per*

stare caldi: cappotto, calzini e cappello. E guanti. E molti di loro vengono a scuola affamati ecco perché la **colazione** è parte della nostra giornata scolastica: arrivano, prendiamo le presenze e facciamo colazione in classe, è nell'orario: letteratura, scienze, colazione... quindi tutta la scuola fa colazione ogni giorno. Per cui ci sono molti problemi legati alle **differenze economiche che entrano in classe insieme ai bambini con cui lavoro**".

S. 3. "La mia scuola ha una delle percentuali di pasti gratuiti più alta in tutto lo Stato; la prima volta che l'ho sentito era in cima alla classifica, ma voglio credere che ci siano altre scuole nelle stesse condizioni. Quindi molti **genitori non hanno soldi per provvedere ai loro bambini**: abbiamo bambini che arrivano affamati, che non hanno il cappotto...".

Le differenze economiche tra gli alunni in alcuni casi generano **conflitti** e incomprensioni:

S.5. "C'è un'altra forma di povertà: nella mia scuola ci sono i ragazzi più piccoli, è una nuova comunità che è venuta ad abitare intorno alla scuola, i loro genitori sono **più ricchi rispetto ai ragazzi delle medie**, dove abbiamo il problema dei ragazzi che arrivano dai quartieri vicini, da zone povere. Quindi c'è una specie di **guerra civile**: i bambini socializzano con i ragazzi delle medie, ma non hanno esperienza di povertà, non c'è nel loro contesto, **manca una comprensione**, ecco cosa succede nella mia scuola".

Accanto alla povertà oggettiva e materiale gli insegnanti individuano anche una povertà **relazionale**: troppe ore lasciati soli a casa davanti alla tv o al computer e modelli relazionali carenti di affetto e calore generano nei bambini l'individualismo, la difficoltà-incapacità di stare e di lavorare insieme agli altri:

S. 4. "Penso che abbiamo una **povertà materiale**, ma alla fine dei conti anche una povertà data dall'**individualismo**: moltissimi bambini nella mia scuola sono bombardati dalle immagini dei **mass media**, dalle immagini di Hollywood. C'è una mancanza, l'individualismo, i bambini stanno diventando persone sole, non sanno pensare in modo autonomo, **non hanno il calore di una persona accanto a loro**, abbiamo questa forma di povertà".

S. 7. "Molto del mio lavoro è nel distretto di Denver, dove ci sono pasti gratuiti e colazione per molti dei bambini che provengono dal quartiere vicino a quello della scuola in cui lavoro, ma io penso che ci sia anche un po' di **povertà relazionale**: come dicevamo internet e tv scoraggiano dall'attenzione verso l'altro e tolgono tempo alle relazioni e io penso che se a scuola sviluppi l'idea dei lavori in gruppo, vedi dei bambini che non sanno cosa fare in un gruppo di persone, perché sono così spesso da **solì**, quindi guarda cosa succede nelle loro case, dai genitori non

*imparano come interagire con gli altri. Abbiamo alcuni bambini di prima elementare che non hanno alcuna idea di cosa significhi stare con altri bambini, non ne hanno idea, **non sanno come comportarsi**, l'unica cosa che fanno è andar fuori di testa ogni volta che uno si avvicina. E ancora etichette negative, problemi di comportamento, e il problema non è che non devono essere esposti ancora di più, hanno bisogno di possibilità e molto spesso sono messi fuori dall'aula e lasciati a un tavolo da soli e questo rinforza il comportamento sbagliato, perché non ne hanno mai avuta esperienza, ecco cosa vedo, soprattutto in prima elementare”.*

b) Qual è il ruolo dell'educazione, dentro e fuori la scuola, per lottare contro la povertà e costruire una società più giusta e inclusiva?

Di fronte alla povertà fatta di stenti e di mancanza dei beni fondamentali la scuola, secondo questo gruppo di insegnanti, deve rispondere attraverso **fondi** e iniziative di **carità** rivolte agli studenti più bisognosi o all'esterno della scuola, nella comunità o nelle zone più povere del Mondo. Questo impegno caritativo dovrebbe far aumentare negli studenti e in tutto il quartiere la consapevolezza della povertà e diffondere una **cultura della solidarietà**. Secondo alcuni insegnanti è importante da un lato far capire ai ragazzi poveri che c'è sempre qualcuno che sta peggio di loro, dall'altro far fare ai ragazzi più benestanti esperienza diretta di incontro con la povertà del quartiere, ad esempio con una visita al dormitorio:

S. 1. *“Io penso che per una persona alla volta tutti possiamo fare qualcosa, dobbiamo solo accettare di **impegnarci personalmente donando del denaro o qualche altra forma di carità**, all'uomo dell'angolo, a un'organizzazione, a un bambino o per rispondere alle necessità del quartiere. Ce la possiamo fare, una persona alla volta”.*

S. 5. *“Noi abbiamo la **consapevolezza della povertà** nella nostra scuola, **facciamo raccolte fondi**, raccogliamo cappotti, guanti e li diamo agli studenti che ne hanno più bisogno, perché abbiamo un misto di studenti, abbiamo quelli che economicamente stanno bene e quelli che non sono per nulla messi bene, e quindi gli facciamo vedere che se scrivono possono ottenere una borsa di studio per la scuola e puoi ottenere cose di cui hai bisogno, facciamo raccolte di cibo, di denaro, risvegliamo a più livelli la consapevolezza della povertà, solo il mostrare i **diversi livelli di povertà** può aiutare a comprendere”.*

S. 7. *“Penso sia importante anche renderlo **tangibile**, raccogliere denaro da dare a qualche organizzazione che raggiunge i bambini in qualche luogo del paese, ma se gli studenti e i nostri utenti non vedono quale povertà c'è, possono imparare poco, se potessimo **far diventare il povero una persona reale**, la risposta non è leggendo i libri, possiamo far vedere che cos'è la*

povertà nel quartiere accanto al loro e lavorare per migliorare quel livello di povertà, e loro possono imparare molta più consapevolezza da questa lezione, possono diventare persone migliori da adulti”.

S. 1. *“Niente è più forte, dico vedere con i tuoi occhi, quando lo vedi, quando diventa reale, quando ne fai **esperienza diretta**: «Ho sentito dell’uragano Kathrina, ma non conosco nessuno che è stato colpito», «Ok. Se è vero, che cosa vuoi fare rispetto a questo?»”.*

S. 3. *“Penso sia importante dire, **raccontare che c’è qualcuno che sta peggio di te**, tu non sei sul fondo, c’è sempre qualcuno che sta peggio di te. E se tu puoi portare i bambini in visita al dormitorio, far loro vedere e avere un’idea della povertà, mostrare loro cosa succede nel mondo, ma non capisco, **come posso commuovere i miei bambini per quelli che stanno morendo di fame in Africa se anche loro stanno morendo di fame?**”.*

S. 1. *“Ma gli Americani spendono un sacco di tempo per salvare il mondo, dobbiamo iniziare a salvare noi stessi”.*

Oltre all’aiuto materiale la scuola ha un importante ruolo nella lotta alla povertà, perché l’educazione dà ai ragazzi la possibilità di **scelta** per il proprio **futuro**: istruzione significa più opportunità in campo lavorativo, significa poter non solo essere autonomi, ma soprattutto poter dare un contributo alla società. Occorrono però buoni insegnanti che siano guide e ispiratori, che mostrino ai ragazzi che al di là della situazione di partenza ce la possono fare, sarà difficile ma se lo vogliono ce la possono fare:

S. 2. *“E io penso che **attraverso l’educazione ed essendo un buon insegnante**, idealisticamente, ma io sono idealista, si possa avere un effetto sulla povertà, perché se educi un bambino gli dai **possibilità di scelta**. Quindi penso che l’educazione abbia un **ruolo enorme** rispetto alla povertà; la povertà rende tutto più duro, ma non rende impossibile per questi bambini eccellere nella scuola e ancora più importante avere più possibilità, avere un lavoro, poter contribuire alla società...”.*

S. 1. *“Da bambina sono cresciuta in povertà, penso che partire da questo punto di vista ti fa volere il massimo, quando vedi una luce brillante vuoi ancora di più, quindi penso che tutto ciò di cui abbiamo bisogno è **qualcuno che ci mostri la via**, magari ci prenda per mano e ci guidi al sicuro e noi faremo il resto, così una persona alla volta, amando il bambino fin dall’inizio”.*

S. 4. *“**E facendo loro capire che ce la possono fare**. Dimenticare quello che la loro famiglia può dire o la società forse dice, o il quartiere, dire «No, no, dentro di te hai tutto ciò che ti serve e se lo tiri fuori puoi essere chiunque tu voglia», ma allo stesso tempo mostrare loro anche che al di*

là delle cose che si hanno e dei successi l'importante è fare del proprio meglio e imparare dall'esperienza".

S. 2. *"Quindi dire a bambini che questa è una loro scelta, la via di uscita: «più studi e con migliori risultati ti diplomati più vai avanti, se non lo fai questo è quello che succederà», quindi non è tanto questione di dire «Sì, se vuoi diplomarti, se vuoi andare al college...» no, tu devi, o altrimenti ti arrabbierai con te stesso".*

S. 1. *"Ti odierai".*

S. 4. *"Mia moglie, mia moglie di solito all'inizio degli esami chiede ai suoi studenti: «Cosa volete diventare da grandi?» e tutti rispondono, qualcuno dice cose insolite e divertenti, [...] e serve loro a scoprire che riportano le parole di altri dicendo essenzialmente quali lavori sono fatti per loro, qualcuno gli fa capire che non possono cambiare le cose, ma allo stesso tempo tu gli fai sapere che loro ce la possono fare".*

7.4 Riflessioni conclusive sul contesto americano

Dall'analisi delle definizioni di povertà date dagli intervistati e dai partecipanti al *focus* emerge una chiara distinzione tra:

- la **povertà assoluta**: oggettiva, materiale, estrema, che consiste nella mancanza dei beni e delle risorse fondamentali per la sopravvivenza (casa, cibo, vestiti). Non si tratta solo delle persone che vivono in strada, gli insegnanti vedono ogni giorno entrare nelle loro classi bambini, in particolare di origine straniera e figli di rifugiati politici, che non ricevono un'adeguata alimentazione o che non hanno i calzini o il cappotto;
- la **povertà relativa**: l'essere poveri rispetto alla comunità-società di riferimento perché si dispone di meno reddito e di meno beni di consumo rispetto agli altri.

Più volte la situazione dei poveri in America, sia nei suoi termini oggettivi sia soggettivi, viene messa a confronto con la povertà dei paesi del Terzo Mondo, l'**Africa** in particolare, per sottolineare la differenza tra i due tipi di povertà: la "vera" povertà assoluta, *hard*, oggettiva, sembrano dire gli intervistati non è presente negli USA, tuttavia alcuni insegnanti si chiedono come sensibilizzare i propri studenti alla povertà dei bambini del Terzo Mondo o quelli colpiti dall'uragano Kathrina quando loro per primi hanno fame, non hanno vestiti adeguati, non abitano in case degne di questo nome.

Vi sono però due povertà simboliche che preoccupano gli intervistati forse più di quelle materiali:

- l'**individualismo**: gli insegnanti riscontrano nei bambini, al di là dello status economico, un'incapacità di stare con gli altri, di rapportarsi con i pari e gli adulti. Le cause sono ricondotte da un lato alla **solitudine** vissuta in famiglia, in particolare nei casi in cui entrambi i genitori debbano lavorare e spesso fare più di un lavoro per arrivare a fine mese, dall'altro all'influenza dei mass **media**, in particolare internet e tv, accusati di distrarre dall'attenzione verso gli altri e di allontanare dalle relazioni attraverso modelli che esaltano l'individualismo e la competizione;
- la povertà di **educazione**: è la prima povertà nominata dagli insegnanti che hanno partecipato al *focus group*. Secondo alcuni intervistati c'è una sorta di analfabetismo rispetto all'educazione, che riguarda sia gli adulti sia i ragazzi: da un lato manca in alcuni **studenti** la consapevolezza dell'importanza dell'istruzione e quindi c'è un disinvestimento sulla scuola, dall'altro alcuni **genitori** sembrano impreparati o impossibilitati a fornire ai propri figli non solo i beni materiali di prima necessità, ma soprattutto quegli insegnamenti utili per la vita che hanno a che fare con il mondo della relazione, la cura, i valori, oppure non riconoscono i bisogni educativi dei bambini più piccoli e quindi la finalità educativa delle scuole per la prima infanzia. Ma c'è anche chi punta il dito contro gli **insegnanti** e contro il sistema che li spinge a dare più importanza a istruire gli studenti per superare i test che a educarli per essere uomini e donne responsabili, pensatori critici, cittadini. Gli insegnanti intervistati sono consapevoli delle pressioni a raggiungere gli standard prefissati che subiscono i loro colleghi, ma ripetono con forza l'urgenza di scegliere di insegnare le competenze per la vita e non per superare l'esame o almeno non solo quelle.

Alcuni intervistati hanno sottolineato l'influenza di due fattori nel determinare lo stato di povertà: da un lato l'**autopercezione** della persona che, nel confronto con il resto della società o meglio con i modelli di stile di vita e di consumo trasmessi dai media, si sente povera, anche se è in grado di mantenere se stessa e la propria famiglia, dall'altro i meccanismi di **etichettamento** che possono confermare la percezione di essere poveri attraverso il modo con cui i non-poveri guardano e si comportano con i meno ricchi.

La presenza di queste **disuguaglianze** socio-economiche, che spesso corrispondono a differenze **etiche** e in alcuni casi si traducono in **divisione fisica** nei diversi quartieri della città, come ad

esempio a Los Angeles, e la pressione sociale a rientrare nei canoni (stile di vita, scelte, abbigliamento, consumi...) del proprio gruppo di appartenenza può trasformare l'incontro tra ricchi e poveri in occasione di **conflitto**. Questo accade ad esempio nelle scuole frequentate da bambini e ragazzi di diversa origine etnica e contesto socio-economico: le divisioni esterne si riproducono dentro la scuola, la pressione a riunirsi in gruppi di "simili" è forte ed è più facile che tra gruppi diversi si creino incomprensioni e tensioni piuttosto che occasioni di incontro e integrazione. Agli insegnanti spetta dunque il compito di educare gli studenti al confronto con le diversità come alternativa alla chiusura, al dialogo e all'ascolto come alternativa allo scontro, al lavoro cooperativo come alternativa alla competizione.

L'**educazione** è riconosciuta come l'unica strada per uscire dalla povertà, non solo perché avere un titolo di studio più alto permette di avere più competenze e quindi opportunità di entrare nel mondo del **lavoro**, ma soprattutto perché più educazione significa maggior **consapevolezza**, più possibilità di **scelta** e quindi più **futuro**. In particolare la **scuola**, attraverso il lavoro degli insegnanti, può essere uno strumento di lotta alla povertà in diversi modi:

- gli insegnanti possono aiutare i ragazzi poveri a riconoscere i condizionamenti culturali e sociali che li imprigionano nell'immagine di "povero, fallito, senza speranza", aumentando la consapevolezza di sé, dei propri limiti ma soprattutto delle proprie capacità-possibilità;
- l'incontro con la conoscenza e il sapere apre la mente alla curiosità, al ragionamento, al pensiero critico, capacità utili non solo per il lavoro ma per la vita sociale e la partecipazione politica;
- l'incontro con l'altro, la scoperta che la diversità può essere una ricchezza, l'educazione al dialogo e alla cooperazione sono altre importantissime competenze per la vita che la scuola può insegnare e far sperimentare;
- anche se non è suo compito primario dare assistenza, la scuola può **rispondere** ad alcuni **bisogni** fondamentali degli studenti più poveri, fornendo pasti e libri gratuiti, raccogliendo e distribuendo vestiti: la risposta a questi bisogni (essere nutrito, vestito, sentirsi accolto e sicuro) è infatti condizione preliminare per l'apprendimento. Vi è tuttavia il rischio che, laddove venga a mancare la discrezione del personale scolastico e un reale interesse per gli alunni più svantaggiati, alcune forme di aiuto si rivelino strumenti di etichettamento degli studenti poveri;
- gli insegnanti possono **sensibilizzare** gli studenti al tema delle povertà vicine e lontane ad esempio attraverso le raccolte fondi a favore di organizzazioni umanitarie o la visita

al dormitorio cittadino, perché gli studenti poveri vedano che vi sono altre situazioni di povertà e perché anche gli studenti benestanti possano fare un'esperienza diretta di cosa significa essere povero e in tutti aumenti il senso di **responsabilità** e una cultura della **solidarietà** nei confronti degli altri;

- dare ai poveri la stessa istruzione, le stesse competenze, le stesse possibilità di riuscita dei ricchi significa **livellare le differenze** e le disuguaglianze.

Tuttavia gli intervistati sono tristemente consapevoli che molto spesso l'educazione invece che eliminare le **differenze** le aumenta: o perché la scuola non riesce a dare di più agli studenti che hanno meno e quindi ai bambini poveri si riserva un'istruzione povera, dal punto di vista delle strutture scolastiche, dei materiali, della preparazione degli insegnanti, della qualità dell'insegnamento, o perché proprio attraverso la scuola e il confronto con gli altri nasce negli studenti poveri una maggior consapevolezza delle differenze che, essendo percepite come disuguaglianze, portano a rabbia, desiderio di rivolta e conflitto.

L'educazione è quindi un'arma a doppio taglio e gli insegnanti devono essere consapevoli dell'influenza che possono avere non solo sull'istruzione, ma anche sull'identità e la vita dei propri studenti: i giovani maestri che hanno partecipato al *focus group* sanno di non poter risolvere il problema della povertà, ma sono convinti di avere un grande potere all'interno della propria classe in termini di diminuzione delle disuguaglianze, allargamento del campo di possibilità e di scelta degli studenti, possibilità di sensibilizzare bambini e famiglie al tema della povertà e di avere quindi una grande **responsabilità** nei confronti dei bambini e delle bambine con cui lavorano e, di conseguenza, della società più estesa.

8. L'Italia povera

“Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese” (Articolo 3 della Costituzione della Repubblica italiana).

Nonostante i buoni propositi espressi nella Costituzione, la povertà limita ancora oggi la libertà e la partecipazione di tante, troppe persone, alla vita economica, sociale e politica della nostra nazione: ce lo dicono gli esperti che studiano il fenomeno, ce lo dimostra il numero di persone che vivono sotto la linea della povertà, ce lo confermano gli operatori di strada, dei dormitori, degli sportelli sociali, dei centri d'ascolto, ce lo raccontano le persone intervistate dai media che, un po' per via della crisi, un po' in occasione dell'anno europeo di lotta alla povertà, hanno acceso i riflettori sui poveri. In questo capitolo presento i dati sulla povertà assoluta e relativa in Italia emersi dalle ricerche in ambito sociologico e dalle elaborazioni statistiche condotte dall'Istat, per poi lasciare spazio alla voce delle persone povere e degli operatori incontrati nella mia ricerca. Se guardiamo ai numeri, “la povertà in Italia è tuttora un **problema irrisolto** e rischia di venir percepito dalla sensibilità comune come una delle negatività fisiologiche e irrisolvibili della compagine sociale, per le quali non vale la pena di impegnarsi più di tanto”¹; dalle interviste emerge invece la necessità e la possibilità di trovare nuove risorse, non solo materiali, per promuovere il reinserimento sociale delle persone povere e il bene comune di tutti e formare una società più responsabile e solidale.

8.1 La povertà descritta nelle ricerche e nelle statistiche

In Italia, come riporta A. Spanò, dal dopoguerra agli anni '90, sono state condotte diverse indagini sulla povertà:

- *1951-1953 indagine della Commissione Parlamentare sulla miseria e i mezzi per combatterla:*

¹ G. Benvegnù-Pasini, “Introduzione” in Caritas italiana – Fondazione Zancan, *In caduta libera. X Rapporto sulla povertà in Italia*, p. 1, materiale fornito al Convegno della Caritas Regionale “Quanto manca all'aurora?”, tenutosi a Bologna, il 23 Ottobre 2010.

questa indagine, che ha risentito del clima del dopoguerra, era volta a misurare la mancata soddisfazione dei bisogni primari attraverso rilevazioni ad hoc sul tenore di vita degli italiani e ha adottato un **approccio assoluto** alla povertà, misurata in termini reali (condizioni abitative, alimentazione, abbigliamento) e non monetari. Dai dati raccolti risultava che: **11,8%** erano le famiglie misere, 11,6% quelle in condizioni disagiate per un totale di **12 milioni di persone povere** con una maggior presenza al Sud (85% delle famiglie misere e il 70% delle famiglie povere risiedeva al Sud e nelle Isole);

- 1978, programma Cee di lotta alla povertà (indagine coordinata da Sarpellon):

durante gli anni del miracolo economico è diminuito l'interesse per la povertà, considerata realtà marginale e destinata a sparire con la diffusione del benessere economico, per questo solo nel 1978 si riprendono le indagine statistiche sulla povertà. A differenza della precedente analisi, in questo caso l'approccio scelto è stato quello **relativo**, utilizzando come indicatore la spesa per consumi rilevate dalle indagini Istat. Per ovviare al problema della differenziazione tra Nord e Sud Italia si è deciso di affiancare alla *International Standard of Poverty Line* (ISPL) una seconda soglia più elevata, in modo da misurare al Sud le famiglie misere (sotto la soglia ISPL) e nel Centro-Nord le famiglie povere (tra la prima e la seconda soglia). Dall'indagine sono emerse **8 milioni di persone povere**, di cui il 60% residenti al Sud: la diminuzione rispetto agli anni '50 può essere però imputata al fatto che non sono state considerate le famiglie povere del Sud, ma solo quelle misere.

- 1985, indagine svolta dalla Commissione sulla Povertà istituita dal consiglio dei Ministri e presieduta da Gorrieri, poi ripetuta più volte dalla Commissione d'Indagine sulla Povertà e l'Emarginazione²:

anche in questo caso l'approccio scelto è stato quello **relativo** e sono state utilizzate due soglie, ma questa volta senza distinzione tra Nord e Sud. Risultano **11 milioni le persone povere** nel 1983. Nel 1997 la ricerca è stata ripetuta e ha riportato risultati simili: 11,2% di famiglie povere, il 77% delle quali nel Meridione.

Nelle indagini successive si è tornati alla soglia unica, per i limiti riscontrati nell'utilizzo della soglia ISPL, e si è scelto nuovo disegno di campionamento che prevede due livelli di analisi: i comuni e le famiglie; queste sono estratte in modo casuale dalle anagrafi dei Comuni del campione e i dati sono raccolti attraverso un diario dei consumi nell'arco di sette giorni compilato dalle famiglie e tramite un'intervista mensile³.

² La CIPE è stata istituita con la legge 354 del 22 novembre 1990.

³ F. Delbono, D. Lanzi, op. cit.

- *1999-2009, indagini Istat:*

secondo le ultime rilevazioni Istat, risultano in condizione di povertà relativa⁴ 2 milioni 657 mila famiglie (**10,8%** delle famiglie residenti) per un totale di 7 milioni 810 mila individui (13,1%), mentre la povertà assoluta⁵ riguarda 1.162.000 famiglie (**4,9%** delle famiglie residenti) e quindi 3 milioni 74 mila individui (5,2%). Inoltre secondo i dati Eurostat sul rischio di povertà - adottati in mancanza di statistiche nazionali precise in questo ambito - il 20% della popolazione italiana sarebbe a rischio di impoverimento. I due terzi dei poveri risiedono al Sud, dove vive un terzo della popolazione, e il Meridione è anche la zona in cui la perdita di posti di lavoro nel 2009 è stata più elevata (194.000 contro i 186.000 di Centro e Nord insieme).

Dall'analisi e dal confronto di questi dati possiamo cogliere alcune considerazioni in merito alla distribuzione regionale della povertà in Italia, alle sue cause e in particolare al legame tra impoverimento e disoccupazione e ai cambiamenti, non tanto numerici quanto interpretativi, avvenuti negli anni rispetto a questo fenomeno.

a) Differenze tra Nord e Sud

Le ricerche prese in esame dimostrano come la povertà sia un fenomeno persistente nella realtà italiana, ma con **differenze numeriche e interpretative tra Nord e Sud**. Nel Meridione sono soprattutto le famiglie numerose ad essere afflitte dalla povertà, mentre al Nord sono gli anziani ad essere più colpiti, a causa di un sistema pensionistico insufficiente: “se nel Nord la povertà sembra essere l'esito di due fattori congiunti, il fallimento del sistema di welfare [...] e la rottura dei legami familiari (più in generale, l'indebolimento dei legami sociali), nel Meridione la povertà risulta essere causata principalmente dal fallimento delle politiche per l'occupazione e di sostegno alla disoccupazione”⁶.

A conclusioni simili arrivano anche gli ultimi rapporti redatti dalla Svimez⁷ (Associazione per lo sviluppo dell'industria nel Mezzogiorno) sulla situazione economica meridionale:

⁴ Nel 2009 era considerato povera da un punto di vista relativo una famiglia di due persone con una soglia di spesa mensile pari a 983,01 euro.

⁵ Nel 2009 era considerato povero assoluto un adulto con spesa mensile pari o inferiore a 760,71 euro se residente in una città del Nord, a 682,23 euro se residente in un piccolo comune del settentrione e a 512,63 euro se residente in un piccolo comune del Sud.

⁶ A. Spanò, *La povertà nella società del rischio*, op. cit., p. 150.

⁷ Il Rapporto Svimez 2010, da cui ho estrapolato i dati seguenti, è scaricabile dal sito: <http://www.svimez.it/> (consultato il 2 Dicembre 2010).

- nel **2007**:
 - il 14% delle famiglie meridionali viveva con un reddito compreso tra i 500 e i 1.000 euro, il 3% guadagnava meno di 500 euro e meno di una famiglia su quattro superava i 3.000 euro di reddito contro il 42% delle famiglie del Centro-Nord,
 - il reddito mediano era inferiore di 6.500 euro rispetto al Nord, però con differenze regionali (più ricchi in Sardegna e Abruzzo e più poveri in Calabria);
 - il 47% delle famiglie meridionali poteva contare su un unico stipendio: il 32% dei *breadwinner* erano persone con la licenza elementare, solo il 10% era laureato, inoltre il 30% aveva due familiari a carico e il 17% più di 3;
 - il 12% delle famiglie meridionali aveva un disoccupato o comunque 3 o più familiari a carico;
 - una famiglia su tre era a rischio di povertà (rispetto a un rapporto di 1 a 10 nel Centro Nord). Di queste 6.838.000 persone, 889.000 erano lavoratori dipendenti, 760.000 pensionati, 122.000 laureati, 2,5 milioni tra i 25 e i 49 anni, 47, 5% single con figli a carico e solo una famiglia su quattro poteva contare su due redditi.

- nel **2008**:
 - 8 famiglie meridionali su 100 dichiaravano di dover rinunciare ad alimenti fondamentali;
 - il 21% non riusciva a pagare il riscaldamento;
 - il 20% non poteva pagare le spese mediche;
 - il 25,9% lamentava difficoltà ad arrivare a fine mese (rispetto al 13,2% nel Centro Nord);
 - il 44% non avrebbe potuto affrontare una spesa imprevista di 750 euro (26% nel Centro-Nord).

- nel **2009**:
 - in Italia hanno perso il lavoro 380.000 persone, di cui 194.000 al Sud: di queste 125.000 sono giovani tra i 15 e i 29 anni;
 - al Sud solo un lavoratore su tre ha ottenuto la cassa integrazione.

b) Disoccupazione e povertà

Un'altra differenza riscontrata da Spanò riguarda la relazione **disoccupazione-povertà**: se

nell'indagine del 1951 la prima causa di povertà è la disoccupazione, successivamente si registra un indebolimento nel legame tra i due fenomeni. Ciò non significa che la disoccupazione non generi povertà e infatti, secondo Spanò, se si considera l'incidenza di povertà tra i disoccupati il nesso riemerge in tutta la sua forza. Il valore dell'indice di povertà umana⁸ colloca l'Italia ai livelli più bassi dei paesi industrializzati e le carenze maggiori si rilevano proprio nell'ambito della partecipazione ai mercati del lavoro e della formazione: l'autonomia culturale è carente e i tassi di disoccupazione di lungo periodo sono elevati.

c) Da fenomeno di massa a problema individuale

Vi è stato inoltre un cambiamento culturale nel modo di guardare alla povertà e ai poveri: negli anni '70 si era di fronte a una povertà di massa e proprio per la sua diffusione sembrava chiaro che la povertà dipendesse dal sistema economico, “negli anni successivi la povertà si viene configurando come un **fenomeno individuale**, riconosciuta più come risultato di fallimenti individuali che di fenomeni sociali allargati”⁹.

d) La realtà della povertà nascosta dietro i numeri

Secondo il Rapporto Caritas-Zancan 2008¹⁰, il **13%** della popolazione italiana vive con meno di 500-600 euro al mese ed è in aumento il rischio di povertà per anziani e famiglie numerose (30%), che soprattutto al Sud (46%) vedono diminuire sempre più la propria capacità di consumo.

Il rapporto Istat 2009, relativo al 2008 parla di 2.732.000 famiglie (**11,3%** delle famiglie residenti) che vivono in condizione di **povertà relativa** (8.078.000 individui, cioè l'13,6% della popolazione italiana), mentre 1.126 mila famiglie (il **4,6%** delle famiglie residenti) risultano in condizione di povertà **assoluta** (per un totale di 2 milioni e 893 mila individui, il 4,9% dell'intera popolazione).

Secondo R. Siza, se analizziamo i dati relativi agli ultimi anni scopriamo che l'indice di povertà delle famiglie italiane è rimasto pressoché stabile intorno all'**11%**, ma dietro agli stessi numeri si nascondono realtà diverse e sono visibili segni di cambiamento nella fisionomia della povertà:

- è aumentato il **rischio di impoverimento**;
- è diminuito il tempo di permanenza sotto la linea della povertà. Sono solo il 3% le persone in condizione di povertà persistente, si entra e si esce dalla povertà con più

⁸ UNDP, *Human development report*, Oxford University Press, New York, 1999.

⁹ A. Foglieni, “Una lettura antropologica del disagio adulto”, in *Tra*, 2/2000.

¹⁰ Caritas Italiana - Fondazione E. Zancan, *Ripartire dai poveri*, Il Mulino, Bologna 2008.

frequenza. Per la maggior parte degli italiani la povertà è quindi **un'esperienza di breve durata** (1-3 anni) e non una deriva sociale: “queste oscillazioni non configurano una mobilità sociale estesa, ma solo una fragilità delle condizioni di vita”¹¹, espressione della **precarizzazione** della vita sociale, del mercato del lavoro e delle relazioni familiari;

- accanto ai 10,5 milioni di famiglie povere in termini relativi e ai 3 milioni che vivono sotto la linea di povertà assoluta, c'è un italiano su cinque che fa fatica a rispettare i pagamenti dell'affitto e delle bollette o della mensa scolastica del figlio (**vulnerabilità economica**). L'emarginazione sociale, che deriva dall'essere consumatori di serie B, aumenta il disagio di questi “nuovi poveri”, tanto che alcuni cercano di mantenere lo stesso stile di vita pur disponendo di redditi inferiori (**poveri occulti**) per non essere etichettati come poveri. “È la precarizzazione delle condizioni di vita la dinamica più rilevante di questo diffuso processo di impoverimento, è il cumulo di più insicurezze su molteplici sfere della vita”¹².

Anche l'alto tasso di **disuguaglianza** economica, misurata con il coefficiente Gini, come abbiamo visto nel primo capitolo, è stabile già da alcuni anni, ma dietro l'invarianza del dato si nota:

- una maggior polarizzazione della popolazione nei decili di reddito più estremi con lo svuotamento di quelli centrali;
- rispetto alla mobilità sociale si evidenzia un aumento del periodo di permanenza dei soggetti nei decili più bassi, una sostanziale stabilità nei decili intermedi e una diminuzione della persistenza nei due decili più alti, in particolare per la classe medio-alta è aumentata la **mobilità verso il basso**, fenomeno che coinvolge soprattutto i **giovani**¹³.

Secondo Franzini non è preoccupante solo il dato dell'aumento della disuguaglianza, quanto il fatto che si continui a misurarla senza mai esprimere un giudizio di valore: “è alta o bassa, quasi mai accettabile o inaccettabile”¹⁴; si è diffusa infatti la tendenza a considerare la disuguaglianza come favorevole alla crescita economica e le stesse persone che ne sono colpite e danneggiate sembrano averla accettata in silenzio e con rassegnazione o con la segreta fiducia che un salto in

¹¹ R. Siza, *Povertà provvisorie*, op. cit., p. 9.

¹² R. Siza, “Le povertà delle classi medie e dei ceti popolari” in P. Alcock, R. Siza (a cura di), “Povertà diffuse e classi medie” in *Sociologia e politiche sociali*, vol. 12, 3/2009, p. 26.

¹³ M. Franzini, op. cit.

¹⁴ Idem, p. XI.

avanti sia sempre possibile, basta vincere al SuperEnalotto o *Winforlife*...

Rispetto alle **cause** della caduta in povertà, Siza individua soprattutto elementi di carattere demografico, come la separazione o il divorzio, la nascita di un figlio, la malattia, la disabilità, la morte di un familiare: si tratta di eventi che possono capitare a tutti, “la differenza degli effetti è costruita dalla trama delle relazioni - di fiducia e reciprocità o di conflitto tra i componenti, le relazioni lavorative e le risorse patrimoniali, i sostegni parentali, le relazioni con i servizi - nella quale accadono”¹⁵.

Per quanto invece riguarda lo studio delle **dinamiche** della povertà in Italia, Siza si rifà allo studio di Devinenti e Gualtieri (2006), preparatorio al Rapporto della Commissione d’indagine sull’esclusione sociale per l’anno 2004: è interessante notare che, mentre da un’analisi statica sui redditi (e non sui consumi) risulta un’incidenza di povertà del 17%, l’analisi dinamica rivela che, nel periodo di tempo considerato (8 anni) il 46% della popolazione ha sperimentato almeno una volta una condizione di povertà: tra queste persone alcune sono state toccate dalla povertà in maniera transitoria e solo una volta, altre hanno avuto un’alternanza di condizioni al di sopra e al di sotto della linea di povertà, per alcuni ancora si tratta di una condizione permanente. “La povertà diventa, insomma, un concetto esteso che comprende condizioni di vita e destini sociali molto differenti, deprivazioni stabili nel tempo e condizioni più fluide. Assumere questa condizione come un tutto omogeneo è sicuramente riduttivo, fuorviante in termini di politica sociale”¹⁶.

La povertà, quindi, ha tanti volti. Oggi, è soprattutto l’impoverimento delle **classi medie** a destare preoccupazione: l’Italia, secondo i dati OECD del 2008, è il paese in cui i redditi delle classi intermedie sono diminuiti maggiormente, inoltre in questi anni sono aumentati i costi delle abitazioni e dei servizi sociali, per l’infanzia e l’età anziana, a cui si rivolgono in maniera particolare proprio queste classi, e questo ha inciso ulteriormente sulla riduzione del loro reddito disponibile. Secondo Siza “le classi medie non hanno subito un impoverimento generalizzato o una deriva sociale, si sono ridotte nell’estensione dei differenti gruppi e categorie sociali che riescono a comprendere, non rappresentano più la maggioranza della popolazione attiva, la loro cultura e il loro stile di vita non sono più quelli di riferimento per la società nel suo insieme”¹⁷.

Ancora più precaria è la situazione delle “**classi popolari**”: impiegati e operai con bassa qualifica, lavoratori atipici e con basso reddito, piccoli commercianti o artigiani, lavoratori in nero, lavoratori poveri, disoccupati sostenuti dalla famiglia... anche se non vivono in condizioni

¹⁵ R. Siza, “Le povertà delle classi medie e dei ceti popolari” in P. Alcock, R. Siza (a cura di), op. cit. p. 26.

¹⁶ R. Siza, *Povertà provvisorie*, op. cit., p. 10.

¹⁷ R. Siza, “Le povertà delle classi medie e dei ceti popolari” in P. Alcock, R. Siza (a cura di), op. cit., p. 37.

di povertà, sono perennemente in bilico e a rischio di impoverimento, in una situazione caratterizzata “da redditi medio bassi, da precarietà più estesa e profonda in più sfere della vita, da un’instabilità dei legami che non costituisce alcuna apertura a percorsi di mobilità sociale, nuove opportunità, ma solo una difficoltà a formulare un qualsiasi progetto per il futuro”¹⁸.

Esiste poi uno zoccolo duro di **povertà persistenti**: secondo Siza le famiglie escluse dal mercato del lavoro e dalla vita sociale e culturale della maggioranza possono strutturare quella che Lewis ha definito “cultura della povertà” - valori e comportamenti diversi, a volte in contrasto con quelli del resto della società - e una rete di solidarietà e aiuti con altri soggetti che vivono la stessa situazione, che consente un miglioramento provvisorio, ma non favorisce la mobilità sociale, anzi a volte tiene intrappolati verso il basso. Inoltre più a lungo una persona vive una condizione di povertà, minori sono le possibilità di uscirne.

8.2 Il mio viaggio nell’Italia delle povertà

Per la mia ricerca di dottorato ho visitato alcune realtà, considerate “buone pratiche” nel campo della lotta alla povertà a livello nazionale: sono andata alcuni giorni a **Genova** per conoscere le diverse strutture del San Marcellino, poi una settimana a **Torino** dal Gruppo Abele, mi sono fermata qualche giorno a **Bergamo** al Nuovo Albergo Popolare (NAP), sono tornata più volte a **Napoli** dai Maestri di strada e infine ho girato per le strade e i servizi della mia città, **Bologna**. In ogni contesto visitato ho conosciuto alcuni operatori sociali, educatori e volontari di dormitori, centri diurni, *drop-in*... ho avuto modo di parlare con loro, di intervistarli, di osservarli mentre lavoravano sul campo. Ho quasi sempre trovato grande accoglienza e disponibilità, voglia di parlare e raccontare, bisogno di confrontarsi e a volte di sfogarsi. Penso che la mia presenza e le mie domande, gli esempi che ho portato dagli altri servizi visitati siano stati utili spunti di riflessione per gli operatori incontrati.

Lo scopo delle mie visite era conoscere queste “buone pratiche” e capire il modello di intervento proposto e il ruolo dell’educatore all’interno delle strutture, ma stando all’interno dei servizi ho conosciuto anche alcuni degli utenti e ho chiacchierato con loro: a Genova un senza dimora mi ha fatto da Cicerone in giro per la città, ho giocato a biliardino con gli avventori del centro “La Svolta” per interi pomeriggi e l’ultima sera sono andata a cena in una delle comunità-alloggio; a Bergamo ho mangiato alla mensa insieme agli utenti del NAP e in una delle comunità, la Turbo Diesel (tossicodipendenti), un pomeriggio sono uscita con gli educatori e gli ospiti della

¹⁸ Idem, p. 38.

comunità Fior di Loto (disagio generico) e una sera ho partecipato alla cena e all'incontro del Tira e Molla con gli ex utenti del Nap; a Torino ho passato le mie mattinate tra la *Drop House* e il *Drop in* e ho avuto anche la possibilità di dormire una notte in dormitorio come volontaria. Ho dedicato il capitolo 10 alla descrizione delle buone prassi visitate, mentre qui di seguito troverete alcune "diapositive" delle povertà che ho incontrato nel mio viaggio.

8.2.1 Genova: storie di italiani senza dimora

Il **San Marcellino** di Genova gestisce diverse realtà sul territorio della città: dormitori, centro d'ascolto, comunità, alloggi protetti... tutti questi servizi sono rivolti a **italiani**, non perché non ci siano poveri di origine straniera a Genova, anzi, ma perché vi sono altri servizi, e in particolare la Caritas Diocesana, che si occupano degli stranieri.

Dalle chiacchierate con i senza dimora e con gli operatori mi è parso chiaro che Genova offre sì vari servizi, ma i posti in dormitorio, contando sia quelli pubblici che privati, non sono sufficienti per tutti, per questo si mantiene alto il *turn-over*: poche sere a testa per dare a tutti la possibilità di dormire almeno qualche notte al mese al coperto. In questo contesto di risorse limitate si alimenta la **guerra tra poveri, in particolare tra italiani e immigrati**.

A livello di servizi il **lavoro di rete** è una bella parola da inserire nei progetti più che una pratica consolidata. Si sfoga A., coordinatore dell'Area lavoro: *"sono stanco, è 20 anni che dico che dovrà cambiare qualcosa, non lo so, in 20 mi sembra sia cambiato sempre in peggio, non vorrei deprimermi. In 20 anni tutta la cosa del terzo settore, è stata usata in modo molto strumentale, in Italia si mercanteggia ecco e la sopravvivenza diventa difficile per tutti"*.

Io ho passato la maggior parte del mio tempo libero da interviste e incontri con gli operatori alla "Svolta", un "bar-centro sociale" aperto di pomeriggio per gli utenti del Centro d'Ascolto. È gestito da due operatori e da vari volontari che si turnano durante la settimana. Qui tra una tazzina di caffè, una chiacchierata, una partita a carte e una sfida a biliardo o biliardino si passa il pomeriggio. È alla Svolta che ho conosciuto P. e la sua amica M.: giovanissima, ha l'aspetto di una ragazzina di 15 anni e ne ha pochi di più, un corpo minuto, ma un carattere forte; sua madre è a Genova, e M. la vede spesso, ma non vive con lei, dorme dalle suore. Ora vuole seguire un corso professionale e poi trovare un lavoro come estetista.

P. invece è un uomo con un matrimonio fallito alle spalle e tante cose da raccontare: ha fatto di tutto nella vita, ogni genere di lavoro e di sport. Non mi ha raccontato cosa l'abbia portato sulla strada, ha solo fatto un accenno alla dipendenza da sostanze... ora però si sta rimettendo in

carreggiata. P. mi ha accompagnata in giro per Genova, le chiese, il porto, la mostra di Guccini, un salto al centro commerciale e qualche sosta per salutare i suoi amici di strada. L'ultimo giorno mi ha chiesto il numero di telefono, glielo ho lasciato. Ci siamo sentiti qualche volta, mi ha chiamato per dirmi che stava bene e stava cercando lavoro e chissà se non lo trovava a Genova magari sarebbe venuto a Bologna, ma da qualche mese non ho sue notizie.

Una sera sono stata ospite presso la comunità "Il Ponte" e dopo cena mi sono fermata a fare due chiacchiere con D., pochi capelli e barba bianca su una faccia gonfia e rossa, tanti anni sulle spalle e tanta rabbia per chi non gli dà la casa popolare e la dà invece "agli immigrati" e con M. che quando ha saputo che studio a Scienze della Formazione si è illuminato e ha detto con una punta di nostalgia: "*anch'io, sai ho lavorato come educatore!!*"... devo ammettere che ho sentito una fitta allo stomaco al pensiero che anche gli educatori possono finire sulla strada...

8.2.2 Bergamo: chiacchierando con gli ospiti del Nuovo Albergo Popolare

Il **Nap** si trova vicino alla stazione di Bergamo, in quella che non è certo considerata una "bella zona", per via dello spaccio e della presenza di senza dimora. La maggior parte degli ospiti della struttura appartiene al territorio di Bergamo o da province vicine e sono **italiani**. Ho incontrato persone dai 18 ai 60 anni, ma soprattutto adulti (30-50 anni): hanno alle spalle anni di tossicodipendenza e vita di strada, oppure sono alcolisti, alcuni hanno anche una patologia psichiatrica, per altri si parla di "disagio generico"...

Nei due giorni in cui ho pranzato con la comunità Turbo Diesel - per senza dimora tossicodipendenti - ho potuto conoscere alcuni ospiti: L. mi ha raccontato di quando lavorava con i cavalli, lui era un grande domatore, ma ora non è più un ragazzo e con la schiena che si ritrova ha bisogno di un lavoro leggero.

M. è appena arrivato, ha i capelli grigi e qualche ruga ma è un uomo di mezza età, sembra una persona tranquilla e silenziosa; è molto magro, a tavola è seduto vicino a me e ha mangiato tantissimo: mi ha detto che ha fame, che quando è arrivato al Nap era pelle e ossa, ora si sta rimettendo, ma **la fame non lo abbandona mai**...

F. si ferma volentieri a parlare con me dopo pranzo: mi racconta di avere un fratello che vive a Bologna e che ogni tanto lo va a trovare. F. è giovane, ma ha un passato di alcuni anni come **tossicodipendente**: da ragazzino fumava marijuana, poi ha iniziato con le droghe pesanti... Ora che ha chiuso con la droga ha tanta voglia di trovare un lavoro e tornare a una vita normale, ma gli educatori sono cauti e gli dicono di avere pazienza... è contento di essere al Nap, ma **se ne vergogna**... ha trovato una ragazza che gli piace e non sa come fare a dirle che lui non ha una

casa, ma vive all'Albergo Popolare... L'ultimo giorno mi ha lasciato il suo numero di telefono, "così se magari sono Bologna ci vediamo... se vuoi...". Non l'ho mai chiamato.

Per me è stato difficile trovare e mantenere la **giusta distanza** che un ricercatore deve avere rispetto alla realtà studiata... è difficile anche per gli educatori, che devono lavorare attraverso la relazione, ma senza farsi coinvolgere troppo; l'educatore ha un ruolo e degli strumenti (come la supervisione) che in qualche modo lo proteggono, mentre io di fronte alle persone che ho incontrato e alle storie che ho ascoltato mi sono trovata molto vulnerabile, sia quando si trattava di ragazzi giovani in cui potevo rivedere me stessa, o mio fratello, o mio marito sia quando si trattava persone che potevano benissimo essere mio padre o mia madre o i miei nonni.

8.2.3 Torino: gli incontri fatti alla *Drop-House*, al *Drop-in* e al dormitorio

Alla *Drop-House* del **Gruppo Abele** ho incontrato molte **donne straniere**, soprattutto **magrebine**, di diversa età, quasi tutte con bimbi piccoli al seguito. Sono venute in Italia per lavorare come badanti o per raggiungere i mariti che lavorano qui a Torino in nero. Poche sono senza dimora, la maggior parte ha una casa, o meglio vive in una stanza che condivide con altre persone: spesso non ci sono servizi e il livello di igiene è bassissimo, sicuramente non sono un luogo salubre per far crescere un figlio... così vengono alla *Drop-house* dove possono lavare i bambini, farli giocare, stare con le altre donne, imparare l'italiano, cucinare e mangiare insieme. C'è anche un piccolo gruppo di donne provenienti dall'**est europeo** che parlano molto bene l'italiano. D., ha 69 anni è stata già in passato in dormitorio, ma era riuscita in tempi rapidi a passare in prima accoglienza e poi a trovare lavoro come badante. Ora però il suo assistito è morto e lei ha perso casa e lavoro finendo in dormitorio; inoltre ha problemi di salute che le impediscono di trovare lavoro, così passa le sue mattine alla *Drop-house*.

Mi spiega Cr., la coordinatrice del servizio: "*alcuni obiettivi per gli immigrati sono così irraggiungibili che chi ce la fa poi ha paura di perdere tutto: ad esempio il lavoro, ora chi lo perde per la crisi vive una situazione devastante e spesso non riesce a trovarne un altro e finisce in dormitorio. Abbiamo avuto solo un caso di italiano che aveva perso il lavoro, ora è in dormitorio, ma ha già trovato un altro lavoro. C'è stato il caso di una donna italiana che viveva in un appartamento, ma veniva qui per chiedere informazioni rispetto alle mense e agli aiuti economici. Alcuni hanno una casa, ma vivono in situazioni molto precarie... Ci sono le mense, ci appoggiamo al privato sociale, ma i margini di azione sono pochi*".

Effettivamente le **donne italiane** che frequentano il centro sono poche: hanno perso il lavoro, hanno matrimoni falliti alle spalle o magari un compagno che non è in grado di fornire loro

sicurezza. I. è senza lavoro da un anno, quando è arrivata a Torino stava tutto il giorno alla *Drop House*, se c'era da mangiare mangiava, se no digiunava. Poi le amiche le hanno fatto conoscere le mense, ma lei si vergognava: ora va a mangiare in mensa la sera, è affamata ma dice di non abbuffarsi mai, è adulta e ha una dignità da mantenere.

Spesso queste donne sono **vittime di violenza** in famiglia o per strada: *“arrivano in dormitorio portando altri problemi e magari passano anni prima che questa storia venga fuori e quasi per caso, come se fosse una cosa di poca importanza. La sminuiscono per non riaprire la ferita”* mi racconta Cr.

Il **Drop-in** si trova al primo piano del medesimo edificio ed è dedicato alle persone **tossicodipendenti**: sono giovani, ma anche adulti, madri, padri, tanti sono stranieri.

E. è italiana, ha lo sguardo perso, è in cerca di cose che non si ricorda dove ha messo, quasi mi travolge quando entra nella sala della colazione; è incinta, vive in strada con il compagno, anche lui tossicodipendente, e il loro cane. È venuta al *drop-in* per fare una doccia, ormai i vestiti non le stanno più per via della pancia: si è messa una minigonna che non riesce ad allacciarsi, il compagno la sgrida, non le piace *“con quella roba addosso”*... più volte nel corso della mattinata bisticciano, alzando anche la voce. Una volontaria storica, mi spiega che nonostante sia incinta, E. **si prostituisce**... *“Le donne tossicodipendenti spesso si prostituiscono per avere la droga e non parlo solo di ragazzine, ma anche di donne 50enni con figli che poi vengono loro tolti”*, mi conferma Cr.

C'è un altro tipo di consumo con cui il servizio viene in contatto: *“oggi ci sono consumatori di coca che hanno un lavoro e una famiglia, ma se non gestiscono bene la sostanza o finiscono nel gioco d'azzardo e gli capita qualche sfortuna o incidente a causa della sostanza... crollano. Ad esempio ho conosciuto un atleta di bodybuilding cocainomane, che ha avuto un incidente stradale devastante sotto effetto della coca, mentre era in ospedale la fidanzata lo ha lasciato e lui è finito in un dormitorio”*.

Secondo Cr. la situazione di povertà più devastante rimane quella dei **magrebini senza dimora**: vivono in dieci in una stanza, o in fabbriche abbandonate, abusano di alcol e droghe, sono piccoli spacciatori, uomini persi, rimasti come incastrati tra due culture: *“non sono più musulmani per le azioni che compiono - l'alcol, la droga...- ma sono ancora legati a quella cultura, non possono tornare a casa perché non hanno soldi o non hanno i documenti oppure perché sono emigrati clandestinamente e rischiano il carcere. Sono giovani che fanno fatica a gestire la libertà, la confondono con la trasgressione e alla fine non credono più in nulla. Per chi è senza permesso*

di soggiorno sono previsti solo interventi di emergenza, poi sono ributtati fuori, nella vita di prima. Anche quando ci sono le sanatorie, come l'ultima per le badanti, sai quanti italiani hanno fregato gli stranieri? Qualcuno ci crede ancora nella possibilità di stabilirsi qui, qualche ragazzo con un livello cultura alto e una famiglia alle spalle”.

L'ultima sera ho prestato servizio come volontaria presso il **dormitorio**, quella che segue è la pagina del diario che ho scritto quella notte e il giorno dopo:

“19,30: piove ancora, oggi pomeriggio ha diluviato e mentre aspettavo l'autobus sono stata inaffiata due volte, pur avendo l'ombrello ho scarpe e pantaloni bagnati... chissà le altre donne senza ombrello, penso... Eccole all'ingresso del dormitorio sotto la tettoia, ci fanno aspettare al coperto per fortuna! Riconosco alcune donne viste alla *Drop-house*: le signora rumena cieca e la sua assistente e J., marocchina silenziosa e sempre disponibile. C'è una signora che stona, non sembra una senza dimora si guarda intorno un po' spaesata e non conosce nessuna delle altre. Resto fuori solo due minuti, poi l'operatore in turno viene ad aprirmi. Entro e mi tolgo subito le scarpe bagnate, mi metto le infradito, poi lo aiuto a preparare il tè, il latte caldo e il caffè. Intanto mi spiega cosa fanno di soliti i volontari del dormitorio.

20,00: il dormitorio apre, gli ospiti entrano, si scaldano bevendo tè e caffelatte, poi chi ha già il letto assegnato si sistema in camera, chi vuole fa la doccia, chi ha dei bagagli da mettere via o ritirare si rivolge all'operatore. A., una giovane dell'est, è fradicia, si cambia, beve un caffèlatte, ma poi l'operatore la invita ad andare via: non c'è posto per lei. Purtroppo non può neanche andare al Sermig, dormitorio dal quale è stata espulsa. Un'altra rumena le chiede dove avrebbe passato la notte, lei risponde “All'Hotel Porta Nuova” cioè in stazione, le fanno notare che è pericoloso, A. prende un altro po' di caffè ed esce. Anche V., che non ha un posto letto in dormitorio ed è passata solo a salutare è invitata ad andarsene, perché “*questo è un dormitorio*”, le fa notare l'operatore della notte appena arrivato. È che per alcune il dormitorio diventa un punto di riferimento importante...

Una signora rumena vede che ho le infradito, mi chiede se ho freddo ai piedi, le dico di no, che sto bene, solo che le mie scarpe sono fradicie e quindi sono in ciabatte: si offre di prestarmi un paio di scarpe, sa bene che tenere i piedi caldi è importante, poi

mi chiede da dove vengo. La ringrazio e le spiego che sono una volontaria.

Si avvicina F., la donna che mi aveva colpito fuori: effettivamente è la prima volta che dorme in un dormitorio, mi offre della cioccolata che le hanno dato le suore. Non mi dice molto della sua situazione, ne ha appena parlato con gli operatori. Capisco che non ha più le chiavi di casa e che domani andrà con i vigili del fuoco e il fabbro. Mi dice che è separata dal marito e che non ha voluto andare dalla madre con cui ha un rapporto difficile perché *“non ha mai tagliato il cordone ombelicale da me”*. Mentre parliamo la chiama la madre al cellulare, ma la conversazione dura pochi secondi, per due volte la madre le butta giù il telefono.

Si avvicina R. e mi dice che è da 4 anni che dorme in dormitorio: 4 anni di vita di strada e 3 interventi, l'ultimo al tallone - mi fa vedere i punti - risale al mese scorso: è ancora in convalescenza e passa dal dormitorio del Gruppo Abele a un altro, *“fare la convalescenza fuori non è il massimo, è dura”*. R. mi dice che lei è una persona tranquilla e in tutti e i due i dormitori gli operatori le vogliono bene e lei non dà fastidio a nessuno, chiede conferma all'operatore che risponde che farebbe la firma per avere ospiti così rispettose e tranquille. Aggiunge che lei rispetta gli operatori e il loro lavoro, mentre è arrabbiata con l'assistente sociale, che dice di capirla e invece chi non fa questa vita non può capire cosa significa vivere in strada.

Si avvicina una donna sudamericana che prima aveva detto di avere tanto freddo, le chiedo come va dopo aver bevuto il tè. Mi racconta che viene dall'Ecuador, che ha 72 anni, 4 figli tutti laureati. È qui da 20 anni, in Ecuador faceva la maestra. Ha in programma di tornare a casa dai figli, dovrebbe partire il 23 maggio.

Aiuto l'operatore a dare le coperte alle nuove arrivate e tolgo le lenzuola da un letto da rifare. F. mi chiede se è per me, le dico di no, che dormirò nella stanza dei volontari.

21,00: arriva la cena, cucinata in Centro Crisi. Ci mettiamo a tavola. J. mangia seduta sul divano allora la invito a venire a tavola. Davanti a me c'è una signora italiana che parla da sola. Quando si alza per fare il bis mi alzo anch'io per darglielo, ma lei

ribatte che ha 43 anni ed è capace da sola, poi si siede e ricomincia a parlare, ma non capisco le parole perché sussurra.

Non c'è pollo per tutti e la signora ecuadoriana alla fine della cena viene da me e mi parla di giustizia e di equità prendendo il pollo come esempio, mi parla in spagnolo e non capisco tutto, ma annuisco.

Vado in cucina con F., italiana, ed E., marocchina. Ogni sera a turno due ospiti lavano le pentole e puliscono sala e cucina. Gli avanzi delle ossa del pollo vanno al cane di S., che dorme all'ingresso. La caffettiera è stretta troppo forte e io e F. non riusciamo ad aprirla, arriva J. che ce la fa e ci facciamo tutte delle belle risate. J. mi aiuta a pulire la sala, poi raggiungiamo F. che sta pulendo il pavimento della cucina. J., che non parla quasi mai, chiede come si dice in italiano "pulire con il mocio"; nonostante segua il corso di italiano il suo vocabolario è ancora molto limitato e a differenza di quasi tutte le altre donne più giovani, non sa francese o inglese. F. le dice che anche lei in Olanda si è trovata nella stessa situazione di spaesamento, ma la rassicura dicendole anche che lei è brava e imparerà in fretta l'italiano; poi ci parla dell'Olanda e del suo compagno, che è ancora là: non ha sue notizie da giorni per questo è preoccupata e ha chiesto a Cr., l'operatrice della Drop House di mandargli una mail.

S. ha il turno per fare la lavatrice. L. vuole fare la doccia, ma sul pavimento del bagno trova della cenere e si lamenta: non si può fumare in bagno! Mi offro di pulire, ma dice che ci penserà lei dopo la doccia.

21,45: arrivano gli ultimi ospiti, per fortuna era avanzata della pasta!

C'è chi si ferma fuori a fumare e parlare dei massimi sistemi, l'argomento di stasera è la telepatia, e chi va in camera. Io mi metto su uno dei divani a leggere un libro.

S., sdraiata sul divano, mi chiede di svegliarla alle 22 perché deve prendere una medicina. L. sta leggendo una rivista, si avvicina un ragazzo, G., e ridiamo perché ha le ciabatte da donna, dice che non ne ha trovate altre... S. se le prova e si fa promettere che il giorno dopo gliele avrebbe date. Alle 22,30 l'operatore della compresenza va a casa.

S. è stanca, ma deve aspettare una sua amica, P., a cui ha prestato il cellulare e che

dovrebbe arrivare per le 24, ma l'operatore le dice che ha chiamato e che non verrà, allora lei si arrabbia, la chiama ma lei butta giù, allora S. chiama C., ex compagna dell'amica, e si mette d'accordo per andare insieme il giorno dopo a parlare con l'operatrice della *Drop-house* che segue P.

Parliamo del più e del meno, dai piedi rovinati di L. passiamo a discutere della cura del corpo: lei dice che di solito ci tiene ad essere pulita e a posto, ma da un po' si è lasciata andare, comunque domani andrà dalla madre e si taglierà le unghie per bene. S. dice che lei non riesce a curarsi e a sistemarsi i capelli, si lava, ma non si cura.

L. chiede all'operatore quante notti ha già fatto lei nel dormitorio, lui le dice 19: "*Mi sembrava 10, come passa il tempo!*".

Poi il discorso passa al tema della maternità: entrambe sono madri, entrambe hanno avuto parti cesarei: S. ha due figli, L. quattro, di cui tre nati con cesareo, ha avuto anche tre aborti prima dell'ultimo figlio, poi, a 31 anni si è "*fatta chiudere*".

Una signora esce due volte dalla stanza e si lamenta con l'operatore perché la compagna, una signora marocchina, si comporta male, la insulta e fa la padrona. L'operatore va a vedere cosa succede. S. e L. iniziano a parlare male delle marocchine che vengono qui e "*belle fresche hanno subito la casa, eppure vengono a fare la doccia alla Drop house, a loro danno pure le sporte di cibo, perché hanno la casa, e noi chi siamo? Si fanno delle preferenze e non è giusto*" dice S. e L. aggiunge: "*e poi è stato uno di loro, un trans marocchino a spaccare la tv è da due mesi che è rotta. Ha dato di matto, voleva tagliarsi le vene, ha tirato il vaso contro la tv, è venuta la polizia e ora è dentro e qui non ci potrà più venire*". S. rivolta alla signora che parla da sola nel divano in fondo dice "*anche lei andrebbe rinchiusa, è pazza, parla con le cose, i divani, il tavolo, non è normale una che fa così*".

24,00: le luci si spengono, tutti a letto. Tranne l'operatore che resta sveglio tutta la notte. Faccio due chiacchiere con lui, mi spiega che è strano, ma queste persone pur avendo una via difficile in strada, fanno fatica a uscirne perché il ritorno alla vita normale significa avere tante responsabilità.

01,00: mi stendo nella camera dei volontari, sulla poltrona letto. Fa freddo. È maggio, ma fa freddo e i termosifoni non funzionano.

6,30: suona la mia sveglia. Mi alzo, mi sistemo e vado in cucina ad aiutare l'operatore a preparare la colazione.

Un ospite è già sveglio, chiede un caffè perché deve andare al lavoro presto, c'è solo quello freddo di ieri, ma si accontenta.

Alle 7 si accendono le luci tutti si alzano, si preparano e fanno colazione per poi uscire alle 8.

Intanto arrivano la tirocinante e le operatrici della *Drop-house*: ci mettiamo tutti al lavoro per pulire le camere e la sala e per preparare la colazione per le donne che stanno per arrivare. Alcune sono quelle del dormitorio, ma devono uscire alle 8 e tornare alle 9 anche loro.

9,00: entrano le donne e i bimbi e si mettono a far colazione. Sono pronta per andare, le saluto e dico che torno a casa, a Bologna, auguro a tutte buona fortuna e loro ricambiano. Esco e vado verso la stazione, tra qualche ora sarò a Bologna, a casa, da mio marito. Sono fortunata, ma questi giorni a Torino e l'incontro con queste donne e le loro storie mi lasciano un sapore amaro in bocca”.

8.2.4 Napoli: racconti degli educatori del Progetto *Chance*

Napoli è una città che mangia i suoi figli, come denuncia il maestro di strada Cesare Moreno: “**qui i ragazzi muoiono**. Nelle nostre famiglie, nelle famiglie dei nostri ragazzi abbiamo fior fiori di morti ammazzati, a 18 anni, a 17 anni, gente che va in galera a quest'età, ragazze vedove a 19 anni, bambini orfani ancor prima di nascere. Non stiamo parlando di questioni filosofiche, ma di una realtà durissima. Napoli è la città d'Italia in cui tutto questo è al massimo; i ragazzi quindicenni che qui sono in galera per omicidio sono trenta volte quelli di Palermo, sessanta volte quelli di Milano. Siamo in una situazione in cui ci sono migliaia di individui la cui vita è morte: la morte civile, finire in carcere, finire sparati per strada, finire su un marciapiede uccisi dalla strada, finire su un letto d'ospedale uccisi dalla droga. E non si tratta di qualcosa di metaforico che vedo a distanza, no! È quello che vedo scendendo sotto casa, sono i miei vicini, la mia situazione”¹⁹.

Nei quartieri in cui è nato il Progetto *Chance* sono presenti diverse tipologie di esclusione sociale e di povertà: povertà materiale, culturale, di istruzione accanto a una forte presenza della

¹⁹ Gruppo di lavoro “Progetto Chance”, (a cura di), *Chance da Progetto a Scuola*, Napoli, 2007, p. 94 (edizione a tiratura limitata prodotta dal Progetto Chance), pp. 51-52.

criminalità organizzata e alti tassi di disoccupazione, altissima densità abitativa, semianalfabetismo e analfabetismo, alto tasso di ripetenze, gravidanze in adolescenza, elevato numero di bambini e ragazzi in trattamento al Tribunale dei minori, elevato tasso di criminalità e condanne penali e pene detentive nelle famiglie²⁰.

G., uno degli educatori di *Chance*, mentre aspettiamo di pranzare in cooperativa - Il Tappeto di Iqbal - mi mostra le foto dell'ultimo Carnevale a cui hanno partecipato i ragazzi del progetto: il corteo passa in un quartiere in cui le case sono in lamiera e hanno i fili elettrici scoperti: “*quando piove vedi i fuochi d'artificio!... Sono i container dati dopo il terremoto dell'Irpinia. Ora ci abitano soprattutto stranieri, una o due famiglie di italiani*”; la zona andrebbe bonificata, nelle case ci sono infatti **materiali tossici** che non sono stati ancora rimossi. Sono tante altre le aree inquinate e rovinate dalle discariche, abusive e non: a noi sono arrivate le immagini delle montagne di rifiuti bruciati nelle strade, ma dietro a queste montagne ce ne sono altre molto più alte, le “montagne di balle” svelate con una punta di ironia nel documentario²¹ che G. mi ha fatto vedere durante il pranzo: discariche gestite dalla camorra, tangenti per comprare il silenzio o per vincere un appalto, buchi costruiti per nascondere i rifiuti tossici delle industrie del Nord, terreni un tempo fertili che oggi non producono più, acque contaminate, persone malate di cancro... sembra che a pagare siano sempre i più poveri...

G. ci tiene a leggermi uno stralcio da un'intervista che ha rilasciato poco tempo fa nell'ambito della ricerca dell'Università di Salerno su “welfare: chi è fuori è fuori?” ai testimoni privilegiati impegnati nelle aree: migranti, anziani, disabili, donne e *welfare*: “*piuttosto che di nuovi bisogni, mi sentirei di parlare di **bisogni atavici e tuttavia, ancora insoddisfatti. Diritto alla casa dignitosa - non fatiscenti container di amianto scaduti come i bipiani a Ponticelli, le case gialle di Barra, le 5 torri e il lotto 0 a Ponticelli piuttosto che il rione Vecchia Villa di San Giovanni a Teduccio, solo per citare alcuni banali esempi della zona orientale, di cui tutti i politicanti di governo ed opposizione conoscono, ma che affrontano solo in campagna elettorale.***

Diritto, così come sancito dalla carta costituzionale, **all'istruzione e formazione**, anche questo troppo spesso negato, se si pensa che la scuola pubblica è la seconda agenzia educativa in Italia, dopo la famiglia, che fa acqua da tutte le parti, anche prima della scure del governo Gelmini & co.; passando per la qualità della vita di questi territori, nei quali troviamo solo fabbriche abbandonate, dopo gli anni '70, che hanno generato maggiore **disoccupazione**, ingrossando anche le fila dei clan locali, con il traffico di sigarette in voga nella zona orientale,

²⁰ E. Brighetti, *Ricomincio da me. L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino, 2006, pp. 195-196.

²¹ Insutv, *Una montagna di balle*, PDB - Produzioni dal Basso.

fino alla fine degli anni '90.

*Pertanto sia come cittadino residente in queste zone, che come educatore che da quasi 10 anni lavora insieme, con e per i giovani di questi territori, sento la **speranza del cambiamento** come un'utopia necessaria, partendo dalla coscientizzazione e dal cosiddetto "apprendimento situato", alimentando per osmosi percorsi di Cittadinanza Attiva, riappropriazione di spazi pubblici, mentali e di parola, per ri-conoscere e pretendere i nostri diritti costituzionalmente garantiti".*

Secondo il presidente della cooperativa, a Napoli sono presenti un po' tutte le povertà, "ma quella che più mi colpisce è la **privazione di un orizzonte emancipativo** con tutto il suo portato di conoscenze e di esperienze, mentre domina la riproduzione del non senso".

C., educatrice anch'essa impegnata nel progetto *Chance*, è invece preoccupata soprattutto della **povertà culturale**: andando a fare le visite domiciliari, nel suo tirocinio di assistente sociale prima e ora nel suo lavoro di educatrice, ha visto situazioni di estrema povertà, famiglie in cui mancava la luce elettrica, case sovraffollate, genitori con la Family-Card che non riuscivano a pagare le bollette, eppure in quasi nessuna casa manca la tv al plasma, il cellulare, la Coca-Cola, le patatine, e tutti quei beni superflui, ma tanto pubblicizzati... "Cioè qua parliamo di povertà culturale, cioè di povertà che praticamente tu non sai come spenderli, perché se pure mi dai 100 euro, non so come spenderli e se li spendi, li spendi utilizzando quello che ci fanno vedere alla televisione, quello che ci fa vedere il Grande Fratello, cioè è quello il modo di educare oggi, non è un modo di far prendere coscienza alle persone, **ci educano secondo il modello globale**. C'è ad esempio una zona della periferia est di Napoli, dove c'è un parco costruito completamente con case e baracche fatte di lamiera, amianto, come sono fatti gli accampamenti rom. In queste case, veramente fuori da ogni logica, costruite e lasciate così magari dopo il terremoto degli anni '80, ci trovi un arredamento da Luigi XIV, delle cose proprio pazzesche per dire, e poi fondamentalmente queste persone non sanno gestire quei pochi soldi che hanno. Cioè vedono semplicemente il modello culturale che gli passa attraverso il mezzo più facile che oggi abbiamo per comunicare, cioè la televisione, ed è fatta, è così: «ho la casa, ah ho una casa bellissima, basta che ho la televisione» e poi non sanno, non arrivano a fine mese a pagare le bollette. È un modo per sentirti uguale, superi la povertà dicendo «ma no, ma io in fondo non sono povero», ma poi in realtà non si tratta che di povertà culturale".

Ma c'è un'altra povertà che fa paura: quella **educativa**! Non è un caso che *Chance* sia nato a Napoli, città dove l'analfabetismo è intorno all'8% e dove, nonostante i tanti progetti realizzati, il

fenomeno della **dispersione scolastica** resta preoccupante: l'evasione riguarda l'1-2% dei bambini delle elementari, il 30% dei ragazzi della scuola media, il 40% dei ragazzi nel primo anno della scuola superiore²². I dati sulla dispersione ci dicono che ogni anno sono circa 880 i bambini e i ragazzi napoletani fuori dal circuito scolastico. Secondo Cesare Moreno ai ragazzi deve essere riconosciuta la libertà di non studiare, ma appunto deve trattarsi di libertà: questi giovani invece accumulano sconfitte, che non sono cadute temporanee, ma “l'inizio di una catena che porta ad accumulare astio, rancore, svogliatezza”²³. Quali sono le cause del “cadere fuori” dal sistema scolastico? La povertà materiale, l'esclusione culturale, la crisi delle cornici educative tradizionali, politiche di *welfare* povere di offerta, le rigidità delle scuole stesse... “la scuola ‘per tutti’ che non riesce ad essere, al contempo, ‘per ciascuno’ aiuta spesso a creare drop-out”²⁴. In alcuni casi l'abbandono è momentaneo, costituisce un periodo di ri-orientamento e quindi di apprendimento, ma la dispersione scolastica può costituire il primo passo di un progressivo processo di esclusione: la mancata formazione significa anche povertà ed esclusione sociale precoce, significa spreco di risorse umane che spesso poi si rivoltano contro la società, per questo è importante fornire a questi ragazzi una seconda occasione.

Povertà, criminalità, esclusione, dispersione non hanno spento però le energie positive, la speranza del cambiamento, la voglia di costruire un futuro migliore, a partire dalle nuove generazioni: gli insegnanti, gli educatori, tutti gli adulti e i ragazzi protagonisti di *Chance* ne sono un esempio.

8.2.5 Bologna: le ricerche sulla povertà, le politiche di *welfare* e il lavoro sociale

“E anche Bologna, una città caratterizzata in passato per una gradevole o, comunque, dignitosa, qualità della vita, ha dovuto constatare l'emergere negli ultimi tempi di nuove fasce di popolazione in gravi condizioni di povertà e di esclusione sociale, che tendono a concentrarsi nelle parti più interne del sistema urbano” (Guidicini P., Pieretti G., 1998, p. 9).

8.2.5.1 I numeri della povertà: ricerche e banche dati cittadine

Bologna è una delle città più studiata in Europa riguardo alla povertà: la città presenta infatti sia sacche di povertà tradizionale, “povertà silenziose, povertà dignitose, povertà che fanno territorio”²⁵ sia povertà estreme, costituite dalle persone che vivono per strada e che costituiscono

²² G. Cappellacci, P. Pacitti (a cura di), “Intervista a Cesare Moreno” in *Segnali Urbani. Rapporto di ricerca sulla ricaduta psicosociale dei progetti di prevenzione e controllo della dispersione scolastica promossi dall'Amministrazione di Napoli*, Roma, la Maieutica - Ricerca e formazione, 2006, p. 49.

²³ P. Tavella, *Gli ultimi della classe. Un anno anno di scuola con i ragazzi e i maestri di strada di Napoli*, Milano, Mondadori, 2000, pp. 32-33.

²⁴ E. Brighetti, op. cit.

²⁵ P. Guidicini, G. Pieretti (a cura di), *Città globale e città degli esclusi*, op. cit, p. 37.

“la città degli esclusi” che vive nascosta nella “città globale”²⁶.

Le ricerche svolte alla fine degli anni '90 rimandavano l'immagine di una città ricca, caratterizzata da un'attività economica fiorente, un elevato tenore di vita e un avanzato sistema di servizi rivolto alla popolazione residente: eppure se guardiamo il programma di mandato dell'amministrazione della città per gli anni '95-'99 troviamo al primo posto la lotta all'esclusione sociale. Nel 1995, a fronte dei dati comunali che contavano solo 44 persone identificate come “senza fissa dimora”, le stime effettuate attraverso altre modalità di rilevazione evidenziavano la presenza di 700/800 persone senza dimora gravitanti su Bologna²⁷; nel 1998 le stime si aggiravano tra le 800 e le 1100 unità²⁸.

A tutt'oggi **non esiste un osservatore cittadino sulla povertà**, ma ci sono vari enti e servizi che hanno proprie banche dati rispetto alla fetta di povertà con cui entrano a contatto nel proprio lavoro. Incrociando i dati di Comune, Servizio Sociale Adulti, Piazza Grande, Avvocati di Strada e Caritas emerge il seguente quadro:

- sono tante le **problematiche** che portano le persone sulla strada o ad avere bisogno dell'assistenza dei servizi: quelle di tipo **abitativo**, **lavorativo**, **psichiche**, di tipo economico aggravate dalla **crisi** attuale, quelle portate dalla **disgregazione** delle reti sociali che interessano fasce sempre più ampie della popolazione e in particolare le “nuove povertà”, accanto a problematiche legate alla “cronicità” di situazioni già degradate da un punto di vista sia sanitario sia sociale; le persone spesso non presentano un solo disagio, ma più problematiche **interconnesse** e nell'accumularsi i problemi non si sommano, si moltiplicano;
- si registra un aumento dei **cittadini stranieri** comunitari e non, che vengono in contatto con i servizi o che vengono intercettati dalle associazioni che operano in strada o hanno attività di *front-office*, in particolare desta interesse il numero dei **richiedenti asilo** che secondo i dati forniti dalla Questura nel 2007 sono 530 (quintuplicati rispetto al 2006); molti rimangono esclusi da sussidi e forme di inserimento socio-lavorativo. Nel 2007 gli utenti dello sportello Caritas sono stati 251, i titolari di protezione sussidiaria 161 (64%). Dando uno sguardo anche alla lista di attesa per entrare nei dormitori di Bologna, al 20 maggio 2008 erano in lista 112 cittadini extra UE, di cui ben 77 titolari di protezione sussidiaria, persone che non rientrano nelle statistiche ufficiali della questura perché

²⁶ Ibidem.

²⁷ A. Roversi, C. Bondi, *Senza fissa dimora a Bologna*, numero monografico di *Quaderni di Città Sicure*, n. 6, Novembre-Dicembre 1996, supplemento al n. 9/10 di *Progetto Città Sicure*, p. 27.

²⁸ P. Guidicini, G. Pieretti (a cura di), *Città globale e città degli esclusi*, op. cit., p. 37.

hanno permessi di soggiorno emessi al sud: per tutte queste persone è alto il rischio di scivolare verso forme di sfruttamento, emarginazione, disagio sociale e illegalità;

- si evidenzia inoltre l'aumento della presenza di **minori stranieri**, accompagnati e non;
- la presenza di **persone senza dimora in stazione** (atrio, sala d'attesa, corridoi, panchine esterne, magazzini dismessi, treni in deposito) varia dai 40 agli 80 individui (aumentano nei mesi invernali perché è più alta l'offerta dei servizi e quindi maggiore l'attrattiva): sono soprattutto uomini di mezza età, con un aumento degli anziani tra gli italiani, mentre tra gli stranieri, che rappresentano i due terzi del totale, è in aumento il numero dei giovani tra i 20 e i 30 anni; è rilevante il fatto che una buona parte di queste persone abbia problematiche di **dipendenza** (alcool e/o droga). La ristrutturazione della stazione ferroviaria, che diventerà una zona ad accesso controllato, comporterà l'impossibilità di accedere alla sala di attesa sia per i senza fissa dimora che, a quel punto, dovranno trovare altre forme di riparo nelle zone adiacenti, sia per le tante organizzazioni di volontariato, coordinate con la Polfer, attualmente presenti in stazione per avviare i primi interventi di aggancio e di sostegno;
- esistono tanti altri luoghi dove la povertà cerca rifugio: crescono le **baracche** lungo il fiume o negli anfratti della città, le case sfitte vengono occupate abusivamente, nei parcheggi vicino alle stazioni si fermano i camper dei nomadi... La Cooperativa Sociale Piccola Carovana sta portando avanti un progetto di mappatura e intervento su queste vie della povertà in collaborazione con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Sokos, Avvocati di strada, il Servizio Mobile di Piazza Grande. Nelle diverse uscite fatte l'anno scorso e riprese nel Marzo 2010 hanno incontrato tante realtà e in particolare rom e rumeni in tende e in capannoni occupati, sempre pronti a cambiare posto per via degli sgomberi: sono uomini e donne che vivono di elemosina e di qualche lavoro in nero. Gli operatori hanno incontrato anche due famiglie di italiani che vivono in affitto in due roulotte e una famiglia slava che si è organizzata con dei container e da 12 anni vive in un pezzetto di terreno acquistato dal Comune, i genitori vendono ferro e i bambini vanno tutti a scuola, tranne il più piccolo di un anno che resta a casa con la nonna.

8.2.5.2 La città a servizio dei poveri: un sistema di welfare mix

Come risponde la città ai bisogni dei cittadini in condizione di povertà e precarietà lavorativa e abitativa? Il sistema dei servizi sociali bolognesi si contraddistingue per due caratteristiche:

- il **decentramento**: in questi ultimi anni è stato realizzato un decentramento dei servizi del

Comune di Bologna che sono stati delegati ai Quartieri e affidati alla gestione delle Asp (Aziende di servizi alle persone): è l'Asp Poveri e Vergognosi ad occuparsi degli interventi per le persone adulte in stato di bisogno e delle nuove povertà;

- il *welfare mix*: il sistema dei servizi bolognesi è eterogeneo, coinvolge molteplici attori e adotta diverse modalità di intervento. Gran parte del lavoro sociale a favore dei poveri è svolto da realtà del privato sociale (associazioni, cooperative, volontariato), che vanno ad affiancare e a integrare i servizi del Pubblico, senza sostituirsi ad esso, offrendo posti letto, distribuzione di beni di prima necessità, mense, unità di strada, centri d'ascolto, assistenza legale e sanitaria... Il ruolo fondamentale del Terzo Settore è testimoniato dalla presenza di circa 32 enti nella Consulta per l'Esclusione sociale che è stata istituita nel 1999 dal Comune di Bologna.

L'intrecciarsi di questi due fenomeni crea da un lato una risposta variegata e flessibile ai bisogni dei cittadini, dall'altro porta con sé il **rischio** della frammentazione dell'intervento e la mancanza di un reale lavoro di rete, il che si ripercuote sull'ottimizzazione delle risorse. Alcuni degli operatori sociali e dei coordinatori dei servizi che ho intervistato lamentano ad esempio la mancanza di chiare linee di intervento e di una progettualità comune rispetto al lavoro con i senza dimora, gli stranieri privi di residenza, le situazioni di grave disagio sociale, e manifestano il bisogno di occasioni in cui maturare una riflessione comune sulle povertà cittadine che diventi cultura condivisa da tutte le realtà, pubbliche e private, impegnate in questo campo. Molte **critiche** vengono rivolte anche al decentramento dei servizi socio-sanitari: le risorse al momento non sembrano adeguate e il settore dell'emarginazione adulta sembra quello più sofferente.

Possiamo dividere le forme di intervento che la città mette a disposizione delle fasce più povere della popolazione in tre macro-aree: trasferimenti monetari (assegni, agevolazioni fiscali...), politiche abitative e di sostegno all'abitare (*supported housing* e *social housing*), politiche del lavoro (attive, passive, inserimento lavorativo).

I cittadini con difficoltà economiche che rientrano in certi parametri (ISEE) o sono anziani o disabili possono fare domanda per ricevere **interventi di sostegno economico**:

- tariffe agevolate per luce, gas, telefono, trasporti pubblici,
- agevolazioni fiscali,
- assegno di cura per l'assistenza di familiari anziani non autosufficienti,
- assegno di maternità per le madri non lavoratrici,
- assegno per il nucleo familiare per sostenere famiglie con tre o più figli minori nelle

- spese per il loro mantenimento ed educazione,
- contributi economici a famiglie in condizione di bisogno temporaneo,
 - microcredito di emergenza per le persone che non hanno accesso al credito delle banche,
 - *Family-card* (famiglie con due o più figli minori a carico) e *Social card* (anziani e famiglie con figli minori al di sotto dei tre anni),
 - esenzione del ticket per le spese sanitarie²⁹...

Per quanto riguarda il **disagio abitativo** la città offre servizi a **bassa soglia** (posti letto in dormitorio limitati a brevi periodi), strutture di accoglienza di **primo** e di **secondo livello** (gruppi appartamento), centri di accoglienza per cittadini **stranieri**, lavoratori in difficoltà, richiedenti asilo e rifugiati, alloggi di transizione. Si stanno inoltre rafforzando le politiche di sostegno al bisogno abitativo, attraverso alloggi di **edilizia pubblica** allocati a canone sociale, **canoni agevolati** e progetti di **housing sociale**, come quello realizzato in via dell'Arcoveggio: il progetto Hygeia si rivolge ad anziani, giovani coppie e persone disabili a cui offre 80 alloggi costruiti con tecnologie avanzate e una particolare attenzione alla flessibilità dell'utilizzo degli ambienti, 4 spazi comuni, una sala delle feste e un sala lettura, un micro-nido³⁰.

Un mercato del lavoro sempre più selettivo e le ripercussioni della crisi economica hanno aumentato le **problematiche lavorative**: disoccupazione, cassa integrazione, difficoltà a rientrare nel mondo del lavoro e precarietà soprattutto per i giovani, intrappolati in lavori atipici e contratti a progetto. Il Comune di Bologna, pur non avendo competenze in materia di politiche della formazione e del lavoro, partecipa attivamente in servizi e attività di inserimento lavorativo³¹. Sono attivi a Bologna tre **Sportelli comunali per il lavoro**, che forniscono consulenza gratuita e aiutano i cittadini nella ricerca di un lavoro o di un percorso di formazione attraverso servizi di informazione, auto-consultazione, orientamento e incontro tra domanda e offerta. Gli utenti sono soprattutto giovani adulti (il 34% ha tra i 30 e i 39 anni) in maggioranza donne e sono in aumento le persone di origine straniera: mentre tra gli italiani sono prevalenti il titolo di studio di licenza media o il diploma superiore, i due terzi degli stranieri sono privi di titoli di studio spendibili o perché hanno frequentato solo la scuola dell'obbligo o perché le loro lauree e diplomi non vengono riconosciuti in Italia.

²⁹ Per maggiori informazioni è possibile consultare il sito del Comune di Bologna: <http://informa.comune.bologna.it/iperbole/sportellosociale/servizi/2571> (consultato il 10 Ottobre 2010).

³⁰ Progetto Eurocities NLAO – Osservatorio locale di Bologna, *Le città e l'inclusione attiva. Consolidare il passato perfezionare il futuro*, 2010.

³¹ Progetto Eurocities NLAO – Osservatorio locale di Bologna, *Le città e l'inclusione attiva. Supporto lavorativo e formativo per soggetti con svantaggio sociale: nuove opportunità per nuovi bisogni*, 2010.

Per le persone svantaggiate o che stanno uscendo da situazioni di difficoltà, come i senza dimora, i tossicodipendenti, gli ex-carcerati, i malati psichici, i richiedenti asilo e i rifugiati vengono realizzate esperienze di socializzazione al lavoro, tramite l'erogazione di sussidi, le cosiddette **borse lavoro**: 517 euro per un impiego *full time* e 259 euro per un *part time*. Hanno durata variabile da tre a nove mesi, sono finanziate dal Comune o tramite Fondi Sociali Europei o altri fondi nazionali, regionali o provinciali, e possono coinvolgere diversi attori: l'Ausl, il Dipartimento di Amministrazione Penitenziaria, il Dipartimento di Salute Mentale, imprese, cooperative e associazioni. Esistono inoltre progetti specifici:

- l'avviamento al lavoro per persone con problemi relazionali, gestiti da cooperative sociali, come ad esempio Csapsa;
- il progetto di protezione sociale, formazione professionale e inserimento lavorativo "Oltre la strada" per le vittime della tratta e dello sfruttamento, finanziato da regione e Comune e realizzato dall'Istituzione per l'inclusione sociale "Don Paolo Serra Zanetti";
- il progetto "Piazza Verdi" (Comune, Quartiere San Vitale, Piazza Grande, l'Altra Babele, La Rupe, CGIL) che offre ai senza dimora percorsi di formazione come meccanici di biciclette e operatori ecologici;
- il progetto ROI (Rientro Operativo e Imprenditoriale)³², nato in collaborazione con la Cooperativa Piccola Carovana, rivolto a famiglie e persone provenienti dalla Romania che stanno cercando di tornare in patria per avviare un'attività lavorativa.

Non sempre la città si è mostrata accogliente e solidale nei confronti dei poveri, in particolare dei senza dimora e degli stranieri: ad esempio nel 2004 il Comune, a ridosso delle festività natalizie, ha presentato ai quartieri un decreto legge che Leonardo Tancredi, autore di un articolo a riguardo pubblicato sul giornale di strada *Piazza Grande*, ha definito "**antibarbone**". Gli articoli del decreto prevedevano infatti il divieto di:

- raccogliere questue ed elemosine, per qualsiasi motivo, causando disturbo ai passanti;
- consumare alimenti o bevande occupando le piazze, i portici, gli edifici pubblici o le soglie degli stessi, i luoghi di culto, le abitazioni private;
- sdraiarsi o soggiornare in orario diurno o notturno sotto i portici, nelle piazze, nei giardini e altri luoghi pubblici;
- cuccioli, femmine gravide di animali e animali in genere in precarie condizioni.

In sintesi il decreto vietava di essere barboni, poveri, senza dimora: "piuttosto che impegnarsi a

³² Il ROI verrà spiegato più dettagliatamente nel corso del capitolo: cfr. 8.2.5.3 b).

migliorare le loro condizioni di vita si preferisce renderli ancora più invisibili”³³ allo scopo di salvaguardare la qualità della vita e dell’ambiente e di tutelare la pubblica decenza, il decoro urbano e la sicurezza sociale. Evidentemente essere poveri è un’indecenza, qualcosa che turba i cittadini “normali”.

Tuttora continua la politica degli **sgomberi** delle baracche lungo il fiume Reno e in tutte le altre zone (Prati di Caprara, Casteldebole in particolare) dove rom e rumeni si accampano: a differenza del primo sgombero indetto da Cofferati, quelli successivi non sono stati accompagnati da alcun intervento sociale. Queste sacche di povertà non spariscono, si spostano e diventano sempre più astiose e sospettose nei confronti degli italiani e dei servizi bolognesi.

Se sulla carta si fa tanto, nella pratica invece non mancano i problemi, le contraddizioni, gli sprechi, le mancanze, gli insuccessi come viene descritto nei prossimi due paragrafi, in cui a parlare sono le persone che lavorano in alcuni dei servizi per i poveri della città e i senza dimora di Bologna.

8.2.5.3 Bologna senza dimora: assemblea sul tema della povertà in città

Il 16 ottobre 2010, vigilia della Giornata di Lotta alla Povertà indetta dall’Onu, si è svolto in Piazza San Francesco un pomeriggio di iniziative di sensibilizzazione sul tema della povertà dal titolo “**Bologna senza dimora**”. Numerose le associazioni coinvolte nell’organizzazione dell’evento (Piazza Grande, Naufragi, Antoniano onlus, Avvocato di strada, Coop La Rupe, Coop Fare Mondi, Coop Nuova sanità, Opera Padre Marella, Auser, Ancescao, Migrazioni, Harambe, Sensi e Segni, Amani) sotto il patrocinio del Comune e della Provincia di Bologna, ma comune era l’intento:

- creare un’occasione di incontro tra i cittadini e i senza dimora attraverso un pomeriggio di discussioni, musica, teatro, documentari, cena insieme;
- aumentare la consapevolezza del problema della povertà a Bologna e ragionare insieme su temi quali i tagli nel *welfare*, il decentramento dei servizi e il vincolo della residenza per l’accesso ai percorsi di aiuto e ai servizi, il problema della casa e del lavoro;
- far conoscere ai cittadini le tante realtà che si adoperano a favore dei poveri.

Riporto di seguito alcuni stralci degli interventi che hanno animato l’Assemblea, con cui si è aperto l’evento, che ha visto la partecipazione delle Istituzioni (Provincia e Regione, Consulta contro l’esclusione sociale), dei Servizi, delle Associazioni, dei senza dimora e di un gruppo di

³³ L. Tancredi, in *Piazza Grande*, anno X, febbraio 2004, p. 6.

cittadini interessati (a dire il vero non molto numerosi, forse anche per il cielo plumbeo che incombeva sulla piazza...):

- M., senza dimora italiano, ex utente del laboratorio informatico del centro diurno di via del Porto, uno dei servizi chiusi in seguito ai tagli, è molto preoccupato dai cambiamenti che ha visto negli ultimi anni nel sistema del *welfare* locale: *“Bologna era un mito per il sociale e adesso stiamo degradando”*;
- E. Degli Esposti, membro del Consiglio della Provincia, condivide la preoccupazione di M., ma è fiduciosa nella capacità del tessuto sociale di resistere e di creare reti di solidarietà: *“tutto quello che si fa per la povertà non è mai abbastanza... Stiamo toccando il fondo, non si erano mai visti 20 milioni di ore di cassa integrazione e 5.000 iscritti alle liste di collocamento! E di fronte a una situazione di emergenza non basta tamponare le falle, servono investimenti, ma ci sono sempre meno risorse... Non si può dire però che la solidarietà sia mancata anzi, l’associazionismo e il volontariato costituiscono una preziosa ricchezza di capitale sociale. Occorre lavorare insieme perché siano garantiti i diritti delle persone, è a rischio una civiltà e una cultura che mette al centro la persona”*;
- L., extracomunitario in Italia dal 1990, utente di uno dei dormitori cittadini, definisce quest’ultimo anno come *“il periodo peggiore”* che ha vissuto in città e richiama le istituzioni su due temi fondamentali nella lotta alla povertà: la **casa** e il **lavoro**;
- P. Marani, Consigliere regionale, affronta il tema delle **nuove povertà** che si affacciano agli sportelli sociali, portando come esempio il problema della perdita del lavoro e le difficoltà incontrate da molte famiglie nel pagare l’affitto o il mutuo e conclude con un appello alle istituzioni, alle associazioni e ai cittadini: *“ci vuole un grande investimento nell’edilizia popolare pubblica! Dobbiamo lavorare insieme, unire le risorse che ci sono per rinforzare il tessuto sociale”*;
- R., senza dimora, definisce **discriminante** la politica della città nei confronti dei poveri e dei senza dimora in particolare: *“prendiamo il carcere: io che sono senza dimora per un reato piccolo devo farmi il carcere, chi invece ha i soldi e la residenza, anche per un reato più grave può avere misure alternative o sconti sulla pena...”*. Punta poi il dito contro la **globalizzazione** che ha aumentato le differenze tra ricchi e poveri: *“gente normale che nel 2001 criticavate i no-global che manifestavano a Genova contro il G8, oggi anche voi ora vi trovate sempre più poveri con uno stato sociale inesistente”*. Infine descrive i **dormitori** cittadini: *“sono strutture fatiscenti che vanno bene solo per chi*

sceglie di stare in strada non per chi ci finisce non di sua volontà... già le vecchie regole di accesso erano discriminanti, le nuove ancora di più”;

- una persona senza dimora, “*bolognese da 17 generazioni*”, come si definisce lui stesso, in strada da tre anni dopo una vita di lavoro, si sente **discriminato rispetto ai “forestieri”** e critica il Comune: “*con un gruppo di senza dimora ho proposto al Comune di darci un locale da ristrutturare - perché siamo muratori, carpentieri - in cui fare un dormitorio autogestito, ma la risposta è stata che di dormitori ce ne sono già abbastanza... le risposte alle nostre richieste di aiuto sono spesso negative...*”;
- don Nicolini, sacerdote che ha dedicato tutta la sua vita ai poveri, prima come direttore della Caritas diocesana e ora nella parrocchia della Dozza, sottolinea l’urgenza di misure eccezionali per garantire il **diritto alla casa** in tempi d’**emergenza abitativa**: “*io non sarei capace di pensare di dover dormire fuori questa notte... a Bologna ci sono molte case non abitate: vanno assegnate alla gente, non lasciamo le persone fuori senza un tetto sulla testa e le case vuote!*”;
- A. del TPO, presenta la campagna “*Yes we cash!*” per il **reddito minimo garantito** come misura alternativa agli attuali ammortizzatori sociali che sono inadeguati per rispondere alle difficoltà economiche di categorie quali i lavoratori atipici e precari;
- M., giovane donna senza dimora, utente del dormitorio di via del Lazzaretto, è molto critica rispetto al decentramento dei servizi e alla condizione dei senza dimora nei dormitori: “*il 90% dei senza dimora non sceglie di stare in strada e si ritrova in dormitorio, in condizioni fatiscenti con persone che stanno male, malati psichiatrici che dovrebbe stare in ospedale... e una persona sana in queste condizioni impazzisce! Chiedere aiuto a un Quartiere significa sentirti dire che devi avere la residenza, essere un numero in una lista di attesa, avere due colloqui in sei mesi: è tutto quello che possono dare?*”;
- R. del Livello 57, ribadisce l’urgenza di affrontare il problema della povertà e della crisi del welfare dal punto di vista culturale: “*negli ultimi anni la Lega ha portato avanti un razzismo contro i più deboli e questa cultura è passata dappertutto, anche nella sinistra. La crisi ha portato al taglio dei servizi considerati inutili, quindi quelli alle persone più deboli, senza dimora e tossicodipendenti*”;
- G. dell’Associazione Eureka, impegnata al fianco degli immigrati, ricorda che la **guerra tra poveri**, in particolare tra italiani e stranieri, si può attenuare ed eliminare solo applicando le buone politiche del lavoro e della casa che già ci sono a livello regionale,

ma che il **patto di stabilità** impedisce ai Comuni di realizzare per stare sotto al tetto di spesa consentito. Riprende poi il tema delle **nuove povertà**: *“le nuove povertà riguardano anche gli **stranieri** che sono in Italia da tempo e hanno il permesso di soggiorno ma hanno perso il lavoro per la crisi; secondo il rapporto Istat del Luglio 2010 la povertà relativa è in aumento e colpisce soprattutto le **famiglie di origine operaia** e i giovani: ci sono 2 milioni di **giovani** in Italia che vivono con i genitori e non lavorano e non studiano...”*;

- E., persona senza dimora, ricorda a tutti **cosa vuole dire vivere in strada**: *“essere senza dimora vuol dire essere senza mangiare, avere problemi per vestirsi e lavarsi, se dormi per strada la polizia ti prende a calci”*.

Dagli interventi emerge l'immagine di una città che già fa tanto per i suoi poveri, ma deve affrontare l'urgenza di ripensare le politiche della casa e del lavoro per rispondere ai bisogni delle nuove e delle vecchie povertà, adottare interventi che tengano conto delle diversità individuali che stanno dietro la categoria “povero”, migliorare la qualità dei servizi a bassa soglia, unire le risorse private e pubbliche esistenti in città, ma lavorare anche sul piano culturale per lottare contro l'individualismo e il razzismo in modo da creare un tessuto sociale solidale. I rappresentanti delle Associazioni e delle Istituzioni sono apparsi consapevoli della situazione, dei limiti e delle risorse del *welfare* e della città, e impegnati a fare del loro meglio, desiderosi di confrontarsi e lavorare insieme. I senza dimora che sono intervenuti hanno espresso le loro critiche dimostrando altrettanta consapevolezza, pur se da un punto di vista molto personale e quindi non generalizzabile, e mostrando le risorse che potrebbero mettere in campo nel lavoro e nella vita sociale se ne avessero l'opportunità.

Di fronte a questo scenario rimane però l'interrogativo: da dove iniziare a lavorare per cambiare le cose? Il presidente della Consulta contro l'esclusione sociale ha concluso cercando di fare una sintesi dei problemi emersi e delle vie da percorrere: *“c'è un **paradosso** evidente tra la richiesta della residenza per avere accesso ai servizi e la storia della persona bolognese, contribuente fino a tre anni fa che ora vive per strada. Ma c'è un altro paradosso: da 17 anni, crisi o non crisi, ci troviamo di fronte agli **stessi problemi**: casa e lavoro. [...] Dobbiamo tornare in piazza e manifestare, ma soprattutto **rimboccarci le maniche per ricreare la cultura della solidarietà**, l'unica cultura che vede al centro la persona! Siamo noi i protagonisti di queste scelte, **qualcosa cambierà solo se noi lo vogliamo**”*. Come dire, dobbiamo iniziare da noi stessi, dalle nostre scelte di stile di vita, dalle nostre posizioni politiche, dal nostro modo di rapportarci ai poveri.

8.2.5.4 La parola a chi lavora con e per i poveri

Per avere un quadro più ampio della realtà della povertà nella mia città, mi sono rivolta a chi lavora sul campo con e per i poveri: un operatore di strada dell'Associazione Piazza Grande, un'educatrice di uno dei dormitori cittadini, una pedagoga della Piccola Carovana cooperativa che lavora con le famiglie rom rumene, il vicepresidente dell'Asp Poveri e Vergognosi e direttore del Centro per lavoratori in difficoltà dell'Opera Padre Marella, la responsabile del Centro d'Ascolto Italiani della Caritas hanno accettato di condividere con me il sapere che hanno maturato sulla povertà e sui servizi di Bologna in anni di studio e di esperienza a contatto con i poveri.

a) La strada raccontata da due operatori di Piazza Grande

B., della Cooperativa **La Strada di Piazza Grande**, lavora come educatrice in uno dei **dormitori** cittadini: *“il mio servizio innanzitutto si inserisce nella politica delle strutture di primo livello, fornisce quindi assistenza e risposta ai **bisogni primari**. Solo col tempo il lavoro degli operatori ha permesso di offrire interventi di **reinserimento sociale**: dapprima il lavoro in cooperativa come operatori pari, oggi lavoriamo in rete con i servizi che hanno fatto l'invio, per permettere alle persone un passaggio evolutivo attraverso gli strumenti delle borse lavoro, i tirocini formativi, la riduzione del danno”*.

L'**équipe** del dormitorio è composta da 12 persone: 2 educatori, un mediatore che E. definisce “naturale”, nel senso che non ha la qualifica di mediatore ma le sue origini e la sua conoscenza della lingua e della cultura italiana gli permettono di fare da mediatore, 3 operatori sociali di cui uno è assistente sociale, 6 **operatori pari** - persone che hanno avuto esperienza di vita senza dimora o sono ancora senza dimora - e un coordinatore laureato in sociologia. *“La presenza di operatori pari garantisce la vicinanza e un linguaggio comune con gli ospiti, i pari svolgono un ruolo di mediazione e accompagnamento tra le persone e il servizio. Certo questa équipe mista con diversi approcci e formazione è più esposta al conflitto, per questo abbiamo le supervisioni”*. E. è l'**educatrice referente per i servizi**: *“questa figura è nata per l'esigenza di avere un punto di raccordo tra gli operatori e i servizi invianti: raccolgo le istanze dell'équipe e le porto ai servizi per elaborare i progetti, a volte si tratta di progetti di minima, come migliorare l'igiene personale, ridurre il consumo di sostanze..., in generale comunque non si pretende un radicale cambiamento degli stili di vita, ma si accoglie la persona così come è, anche perché adesso i tempi di permanenza sono brevi massimo 6 mesi”*.

Attualmente il dormitorio accoglie 64 ospiti di cui 6 donne: *“il mio servizio accoglie persone che*

vivono situazioni di grave **disagio** e sono a rischio di emarginazione o già vivono forme di **emarginazione**. Ci sono quindi persone che hanno una grande **povertà materiale**, non hanno la casa, il lavoro, molto spesso associata a una povertà **relazionale** e non si sa quale sia la causa e quale l'effetto. Molte persone sono sole e se non fossero state così sole, se avessero avuto una rete di persone attorno non sarebbero arrivate al nostro servizio. Vedo poi una grande povertà **culturale**: mancanza di istruzione, di possibilità di leggere e informarsi. Poi c'è una povertà **emotiva**, nel caso dei **profughi** e degli stranieri, che arrivano in Italia dopo un viaggio devastante. Ci sono due categorie di stranieri quelli che vedono nell'Italia un punto di partenza e anche il dormitorio per loro è un punto di partenza per cui lo affrontano meglio, mentre gli altri vivono un inferno emotivo, non so se il termine povertà emotiva è corretto, ma il viaggio li ha talmente devastati che non hanno più risorse da mettere in campo per provare a rialzarsi”.

Chi ha la residenza passa in fretta ad una soglia più alta, fra gli stranieri i più tutelati sono quelli con permesso di soggiorno, mentre hanno più problemi i neo-comunitari che dopo tre mesi se non hanno casa e lavoro perdono il diritto a rimanere in Italia e non possono più essere seguiti dai servizi. “Abbiamo visto negli ultimi anni un **aumento degli stranieri**: fino a due anni fa erano pochi in struttura, di più quelli presenti in strada, ora sono il 50% degli ospiti del dormitorio e gli operatori si sono trovati impreparati, anche perché non si è investito sulla formazione dell'équipe. Questo è uno dei motivi per cui gli episodi di intolleranza e di razzismo all'interno del dormitorio sono frequenti, c'è proprio una **guerra tra poveri** e gli operatori non sono preparati”.

Anche A. lavora per l'Associazione Piazza Grande: è il responsabile del **Servizio Mobile di Sostegno**, unità di strada che effettua tre uscite serali (4 in inverno) e un'uscita diurna in stazione e in altre zone della città per agganciare i senza dimora e far emergere i loro bisogni, per poi tradurli in richieste da presentare ai servizi e attivare la presa in carico.

“Nel contesto di Bologna non esistono i poveri, cioè **non esiste una classe sociale che si trova in una condizione di povertà**, almeno io non la vedo nel mio lavoro, **esistono soggetti** che si trovano in una condizione di povertà e quello che è il fenomeno nuovo, quello di cui ci rendiamo conto di più in questi ultimi mesi è che **si uniscono una penuria economica, una penuria di risorse materiali, con una debolezza nel contesto relazionale**”. Sono soprattutto gli **stranieri** a trovarsi in questa situazione di povertà materiale e relazionale, proprio perché hanno dovuto lasciare il proprio paese, il proprio contesto relazionale e se non trovano in Italia una comunità forte hanno più possibilità di finire in strada: “**incontriamo solo alcune etnie**, cioè di cinesi io ne

ho trovato uno, i moldavi è difficile trovarli, ci sono moltissimi magrebini, tu vedi alcune nazionalità non altre, in realtà il fenomeno di duplice povertà, relazionale e materiale, colpisce anche altre nazionalità, ma **hanno legami comunitari più forti e quindi non arrivano in strada**, hanno le stesse problematiche, ma non arrivano in strada. Cominci a trovare anche qualche **italiano** però: se pensi la maggior parte delle persone della nostra età son soggetti a periodi di **disoccupazione** tra un tempo determinato e l'altro, se tu non hai parenti, **se tu non hai un contesto relazionale che ti sostiene**, finire in strada non è così difficile”.

Tra ciò che si legge nella letteratura, anche la più recente, e quello che A. vede ogni sera in strada ci sono delle differenze: **“la strada raccontata dalla letteratura è diversa dalla realtà. Con la crisi economica qualcosa è cambiato nel mondo, qualcosa è cambiato in strada in questo ultimo anno e mezzo, lo si vede da come sono cambiati i dormitori: sono cambiate le tipologie di utenti, le persone tossiche, alcolizzate, cioè gente che aveva comunque abbandonato una minima cura di se, sono state sostituite da molte persone “normali”, c’è molta più normalità; normalità è appunto la parola che meglio esprime questo cambiamento”**.

Il problema che A. riscontra nel suo lavoro è che i **servizi** sembrano **impreparati** a rispondere alla nuova situazione, perché queste persone “normali” **non rientrano nelle categorie** sulla base delle quali i servizi impostano i propri interventi: **“c’è una battuta ricorrente, che ho sentito da più di una persona e che è una frase che gli è stata rivolta dalla stessa assistente sociale: “non sei tossicodipendente, non sei matto, non sei alcolizzato, io per te non posso far nulla”**”.

La rapidità del cambiamento rende difficile per A. fare dei paragoni tra la realtà bolognese e quella di altre città italiane ed europee in cui ha lavorato in passato o di cui ha letto nella letteratura: **“detto questo, Bologna, nonostante tutte le lamentele, ha un numero di cronici e di senzatetto minore rispetto ad altre città: se tu ci metti le persone che stanno nei dormitori, le persone che stanno nei campi d’assistenza, arrivi a 500-600 persone, però il fenomeno cambia se sono in tutto 150 persone in strada o se sono migliaia. A Roma sono migliaia, vuol dire che c’è proprio un altro mondo in strada, migliaia di persone vuol dire che si formano dei contesti culturali, che si formano delle comunità, che si strutturano i ruoli, quando si aggregano centinaia e centinaia di persone negli stessi spazi si formano delle logiche relazionali che sono diverse rispetto a Bologna”**. Per spiegare meglio cosa intende dire, A. mi porta l’esempio del racconto dei senza dimora che mangiano i gatti randagi, presentato da Bonadonna nel suo libro *Il nome del barbone*: **“i senzatetto che si mangiano i gatti perché non hanno da mangiare, questa per noi è una novità, quel livello di abbandono non c’è, sono tre quattro persone, però non è così marcato, è diverso il fenomeno, davvero cambia la scala”**.

In realtà neanche A. sa dirmi con esattezza quante persone senza dimora ci sono a Bologna, perché in città **non vengono fatte rilevazioni statistiche** e in generale i metodi di rilevazioni più usati in letteratura risultano complessi e incapaci di dare una stima esatta del fenomeno: *“puoi rilevare il flusso, cioè la variazione e quindi raccogli tutti i dati dei servizi; così non hai un dato assoluto, da quei dati non puoi sapere quante persone ci sono, però visto che il soggetto che prende quelle statistiche utilizza lo stesso metodo ed è lo stesso soggetto nell’arco del tempo tu puoi vedere delle modifiche e quindi quei dati non hanno valore assoluto, però hanno un valore relativo che dice qualcosa. O puoi misurare, fare un’analisi statica del fenomeno, in questo caso scegli una notte in cui fare un’indagine a tappeto e vai in tutti i servizi, in tutta la città: cosa che non funziona, perché queste indagini sono costose e poi per organizzare devi formare un sacco di volontari e quando si diffonde la voce i primi che non si fanno trovare sono i senza dimora”*.

Gli operatori del servizio Mobile di Piazza Grande in ogni uscita raccolgono i dati delle persone con cui hanno parlato e da cui è emerso un bisogno, una richiesta di intervento: *“nell’arco di 8 mesi abbiamo i dati di **215 persone**. Le persone di cui prendiamo i dati in una sera sono una, due, ce ne sono 50, di quelle 50 almeno la metà sono già conosciute, però io non ho i dati di tutte le persone. I dati di 215 persone vuol dire: nome, cognome, data di nascita, residenza, nel nostro report c’è la descrizione, chiediamo anche il tipo di problematicità, l’impressione che ha l’operatore mentre parla con la persona”* questo non per fini statistici ma perché serve all’operatore come occasione per riflettere e confrontarsi in équipe.

Come B., anche A. nota come mutamento principale, portato dalla crisi economica, l’aumento del numero di **stranieri**, ma non si tratta soltanto di un cambiamento quantitativo: *“**la strada era una componente normale del percorso migratorio, era la prima tappa: tu arrivavi senza documenti, stavi un periodo in strada, aspettavi la sanatoria, cominciavi a lavorare in nero, cominciavi a raccogliere risorse, quando c’era la sanatoria da lì cominciava il percorso per la carta di soggiorno. Oggi ritrovi invece persone che hanno la carta di soggiorno, che sono in Italia da almeno 15 anni, che a 50 anni si ritrovano in strada. E il loro essere senza dimora cambia rispetto agli altri senza dimora: non sono stanziali, vengono qui, stanno due tre settimane, cercano i servizi, cercano lavoro, ripartono, poi tornano, ripartono, tornano, ogni sei settimane in stazione troviamo facce nuove, anche ieri sera c’erano 45 persone di cui 15 non le conoscevamo, di quelle 15 una buona parte erano straniere”***. Questo fenomeno ricorda le prime ricerche sugli *homeless* effettuate in America: i senza dimora erano soprattutto migranti in cerca di lavoro, con però la differenza che nel caso bolognese non si formano comunità di senza dimora come invece avveniva in America, forse appunto per i numeri contenuti.

Il Comune sembra impreparato anche rispetto a questo fenomeno, perché l'assistenza, sia per gli italiani sia per gli stranieri, è vincolata alla **residenza**, il che secondo A. crea **sprechi** enormi e per dimostrarmelo mi racconta i casi di due persone, un senza dimora italiano che stazionava a Bologna ma era residente a Napoli e uno straniero residente a Padova, per cui non è stato possibile avviare un percorso e dei quali ora ha perso le tracce. *“Un **tossicodipendente italiano** dormiva in via Gramsci, era in uno stato di completo abbandono, aveva tutte le piaghe provocate dall’Aids sul corpo, pisciava dove mangiava, lasciava le siringhe aperte dove stava, un disastro, immaginati ad avere sotto casa tua uno che fa così, ti incazzi come una iena. Dopo un lungo periodo di avvicinamento, - perché le prime volte ci sputava, le prime volte ci mandava a ..., però noi continuavamo ad andare tutte le sere a portargli un po’ di tè caldo, un po’ di biscotti, che gli piacevano - a un certo punto, dopo un mese e mezzo di lavoro in cui i residenti chiamavano in quartiere incazzati «chi sono questi che vanno a portargli da mangiare a questo così non se ne va più?», a un certo punto mi ha detto «aiutami per favore, aiutami non ne posso più di stare in strada, fai qualcosa se no qua io mi ammazzo, faccio delle stronzate». C’era un posto libero in via Lombardia, allora gli ho detto «andiamo», l’abbiamo accompagnato, è stato una settimana lì. Risolto tutto, risolti tutti i problemi, cioè la via tutto a posto, il quartiere contento; la mattina dopo chiamo tutti gli operatori «sentite questo è un problema sociale, ha tutte queste difficoltà, se torna là è un casino, è un disastro, cerchiamo di trovare una soluzione, prolunghiamo la permanenza, il posto c’è». In via Lombardia c’erano dei posti tenuti liberi per l’emergenza sociale, che non erano quasi mai utilizzati nell’arco dell’emergenza freddo, ho detto «occupiamo uno dei due, lui è un’emergenza sociale in termini diversi, è un’emergenza per la comunità, teniamolo lì così cerchiamo anche di trovargli una comunità, perché comunque lui voleva andare in comunità, così costruiamo un intervento, ok non è residente, ma lui a Napoli non ci va, quindi torna lì». Ovviamente la risposta è stata «no, **quelle sono le regole**» e lui è tornato lì. I residenti hanno prima tagliato tutti gli alberi perché lui si faceva i suoi bisogni dietro agli alberi, poi han messo le barriere, spendendo migliaia di euro”. Questa logica così rigida ha creato costi elevati anche per tutta la città: quasi tutte le settimane veniva mandata una pattuglia dei vigili per controllare la situazione e tutte le mattine l’Hera andava a pulire. *“Alla fine a un certo punto lui se ne è andato e non so più dove sia andato a finire”*.*

L’altro caso è quello di un **ragazzo di origine straniera e con residenza a Padova**, con una storia biografica tragica: in Italia da un anno e mezzo in seguito al ricongiungimento familiare con il padre, rimane quasi subito orfano per la morte del padre causata da un tumore. Rimasto solo ha vagato per varie città e si è fermato a Bologna perché qui ha trova un aiuto negli

operatori di Piazza Grande, che lo hanno messo in emergenza freddo, cercano di costruirgli un progetto, di tirarlo fuori da quella condizione, ma non avendo la residenza a Bologna non è stato possibile alcuna presa in carico da parte dei servizi. *“Ho detto «guardate che questo pian piano comincia a bere, comincia a consumare droga, comincia a spacciare, guardate questo è un costo, cioè **uno spacciatore quanto costa alla tua comunità?**». **Non aveva la residenza, non aveva nulla, non è stato seguito, adesso anche di lui ho perso le tracce, sarà in qualche casa abbandonata. Ogni tanto mi dicono che lo vedono spacciare a Bologna. Così succede a moltissimi stranieri, lo spaccio della droga è gestito soprattutto da marocchini. Tutti questi marocchini che non trovano lavoro e stanno là nella zona cosa faranno? **Se noi decidiamo di non intervenire alla fine spenderemo molto di più come intervento.** Oggi in questo siamo indietro. Il blocco della residenza aveva una logica quando tu pensavi alla tossicodipendenza, perché seguire un tossicodipendente ha costi elevatissimi, però quando comincia a emergere una situazione in cui ti trovi questo mix di povertà economica e povertà relazionale, come fai a dirgli torna dove hai la residenza?”.***

A. mi porta un ultimo esempio, una **coppia di giovani napoletani**, venuti a Bologna per cercare lavoro, lui 25 anni, lei 23 anni e incinta con gravidanza a rischio, vivevano in macchina nel parcheggio dell'Esselunga: *“ci hanno chiamato, ci han detto che erano lì; gli abbiamo portato le coperte, era Gennaio, gli abbiamo portato da mangiare, abbiamo chiamato i servizi, abbiamo provato e la risposta di un dirigente è stata **«hanno la residenza a Napoli, devono tornare a Napoli»**”.*

Secondo A. il problema dell'assistenza sociale a Bologna non è che si spende poco, ma che **si spende male**. Se si fa un'analisi di quanto costa un senza dimora alla città, escono cifre elevate: pensiamo a tutto il denaro speso per i servizi, le strutture, il personale, i bandi. La stessa Piazza Grande non sempre riesce ad evitare gli sprechi, A. mi racconta ad esempio che l'Associazione ha partecipato a un bando del fondo Sociale Europeo con un progetto sulla costruzione di percorsi di politica attiva del lavoro per cui ha avuto un finanziamento di 150.000 euro: *“quante persone sono state occupate in questo progetto nell'arco di 4 anni? Nessuno”.* Un altro esempio di soldi spesi male è la struttura per l'emergenza freddo allestita in via Capo di Lucca: uno stanzone con un telone in cui dormivano per terra 30-40 persone, è costato al Comune 9 euro al giorno a persona... per un posto per terra. Quella di non mettere brandine e comodini è stata una scelta dettata da una certa immagine del senza dimora: *“le brandine c'erano, non le misero perché pensarono che **un servizio più a bassa soglia avrebbe accolto più persone rispetto a un servizio più ad alta soglia, alta soglia non data dalla selezione, ma dal fatto che c'erano dei***

letti, dal fatto che c'erano dei comodini, tu dovevi tenere basso il livello". Ma moltissime persone si sono rifiutate di andare a dormire a Capo di Lucca: "era l'incubo di tutti, perché rischiavi le malattie, c'è stata anche una famiglia di rifugiati politici di cui lui era stato appena operato al cuore che era lì, che era in quelle condizioni. Tantissime persone mi hanno detto: «No lì non ci andiamo neanche morti, se c'è un altro posto veniamo ma là io non ci vado»".

Le istituzioni spesso lavorano sullo **stereotipo** di senza dimora che si sono costruite, senza verificare che sia rispondente alla realtà: "a un certo punto in una riunione mi dissero: «non diamo il numero verde perché se questi chiamano il numero verde per l'emergenza freddo non sono capaci di parlare, ti immagini questo tutto ubriaco che sbiascica...». La maggior parte dei miei utenti non sono così, hanno tutti il cellulare, io sono tempestato chiamate, perché hanno tutti il mio numero; sono più comodo a dare il cellulare, essendo da solo e dovendo fare un servizio flessibile faccio prima a chiamarli con il cellulare e tengo un maggiore contatto. E quindi **questa idea provoca dei problemi seri, perché ci sono una serie di categorie, una serie di problematiche che non trovano risposta in quel contesto istituzionale**".

Grandi esclusi sono ad esempio i **working poor**: è raro incontrare in strada italiani che hanno perso il lavoro, a meno che non abbiano alle spalle precedenti percorsi di marginalità, tossicodipendenza, alcoldipendenza, carcere, che li hanno resi più fragili, meno qualificati e più esposti ai capricci del mercato del lavoro, mentre sono in aumento gli italiani che pur avendo un reddito, da lavoro o pensione, non riescono ad arrivare a fine mese, ma non possono neanche accedere ai servizi: "lunedì a una riunione ponevo il problema di queste persone che cominciano a crescere, io ne ho già cinque o sei, che hanno un reddito dai 450 ai 900 euro, che non sono in grado di accedere ai servizi e hanno bisogno comunque di essere seguite. Alcuni di loro sono stati morosi dell'Acer: se hai la pensione minima per essere moroso dell'Acer devi proprio metterci del tuo, poi se lavori se chiami se intervieni, il problema è che sono **abbandonati a se stessi**, senza nessuno. Quando ho posto il problema al tavolo la risposta è stata: «no con loro non abbiamo nulla a che fare». Perché, qual è il luogo adeguato alla loro accoglienza? È il GAP, il gruppo appartamento, però il **Gap nell'organizzazione istituzionale attuale è visto solo come il culmine di un percorso che parte dalla bassa soglia**".

Altre idee rigide e preconcepite si ritrovano ad esempio nell'organizzazione dei **dormitori** e di tutto il percorso di reinserimento sociale, che si basa sul concetto di **evitare la cronicizzazione** attraverso la rieducazione alle regole: "l'idea è che tu devi rientrare nel mondo civile, quindi devi riabituarti agli **orari**, devi entrare entro le 23 e alle 8,30 fuori. Ti faccio fare la **borsa lavoro**: che cos'è la borsa lavoro, è un percorso professionale professionalizzante? No, è un

*lavoro sfigato per sfigati, così ti riabitui all'orario di lavoro, cominci a muoverti, cominci a rientrare. Dopo aver fatto un percorso di sei mesi, se l'assistente sociale vuole, puoi passare alla seconda soglia, poi andrai nel gruppo appartamento dove cominci ad avere la tua autonomia e poi tu alla fine andrai in autonomia. Questo è il modello, che è il modello per il tossicodipendente: è evidente che la cronicizzazione è un problema, ma non la risolvi ponendo dei vincoli esterni, ma facendo un lavoro sul soggetto. Il lavoro sul soggetto è costoso, pochi lo fanno e i risultati sono quelli che si vedono. Ovviamente **per tutte quelle persone che non rientrano in questo modello**, il pensionato che ha un suo reddito e deve passare gli ultimi anni in una condizione decente, per lo straniero che lavorava fino a sei mesi fa e adesso è senza lavoro, le famiglie che oggi occupano a Borgo Panigale, per tutti loro **non c'è una risposta**. Non è un caso che l'ufficio che si occupa delle problematiche legate alla povertà si chiami "**disagio adulto**". Qual è l'idea alla base? **È l'idea che il soggetto ha delle patologie e io devo curare la sua patologia, e quando ci accorgiamo che è la società che ha delle patologie, non il soggetto, allora lì diventa tutto molto più complesso**".*

Un altro problema di Bologna, secondo A., è il **decentramento** dei servizi, da lui criticato con toni molto aspri: "*Bologna ha da una parte dei servizi ottimi, che funzionano su certe categorie, ma paga il decentramento, che ha creato un **disordine** totale. Il decentramento è un **disastro** assoluto. Gli assistenti sociali sono oberati di lavoro, risorse non ce ne sono, non c'è una cabina di regia, non c'è stato un equilibrio, c'è Borgo Panigale che ha 10 utenti e Porto che ne ha 300: c'è una assistente sociale e un educatore, vuole dire che incontrano le persone una volta al mese. Ovviamente di utenti complessi ne hanno di meno, c'è anche solo quello che viene a chiederti i contributi per la bolletta, però in quel momento non stai facendo lavoro sociale, anzi è sbagliato che l'assistente sociale faccia questo lavoro, fallo fare a un CAF, l'assistente sociale dovrebbe fare emergere il bisogno non dovrebbe pagare le bollette. Noi ogni giorno troviamo nuovi utenti da mandare, magari non uno ad ogni uscita ma uno alla settimana lo troviamo. La stazione sta nel Quartiere Porto, noi li troviamo in stazione e quindi dovremmo portarli lì, oggi l'assistente sociale mi ha detto: «dì che vive a Borgo, mandalo a Borgo»".*

b) Il lavoro con le famiglie rom rumene della Cooperativa Piccola Carovana

E., educatrice e pedagoga della **Cooperativa Piccola Carovana**, lavora con **famiglie straniere rom rumene** e con persone in difficoltà abitativa: "*direi che il problema maggiore a Bologna è l'**emergenza abitativa**, quindi il bisogno di un tetto, di una sicurezza che sia la casa, l'acqua potabile, appunto una casa dignitosa, una casa da cui non mi sfrattano, una sicurezza sul posto*

dove andare a dormire ecco. E questa è la povertà con cui noi facciamo i conti più spesso, che non è slegata, anzi è quasi conseguenza del **non accesso al mondo del lavoro** e quindi della povertà economica, perché poi la mancanza di casa deriva primariamente dal non avere la capacità di pagare un affitto e non avere accesso agli alloggi popolari o ad altre forme di case a basso costo. Sicuramente è questa la povertà maggiore, **economica e di conseguenza abitativa**".

La Piccola Carovana lavora in convenzione con Asp Poveri e Vergognosi, l'Azienda dei Servizi alle persone che gestisce attualmente tutta l'area del disagio adulto a Bologna e che ha anche assunto le funzioni di quello che una volta era l'Ufficio Immigrazione, e ha il mandato di accompagnare queste famiglie rom rumene, che provengono dai campi rom e dai campi sosta autorizzati dal Comune, verso una solidità abitativa. Non è sempre facile trovare sul territorio bolognese le risorse, in termini di lavoro e di case con affitto a basso costo, per permettere a queste famiglie di costruire un progetto abitativo stabile e duraturo: *"Bologna ha un problema di emergenza abitativa che ormai è noto, nel senso che per una famiglia monoreddito e con un reddito magari basso da dipendente, è difficile, è molto difficile, poter mantenere un appartamento in maniera continuativa; un po' lo scoglio che noi troviamo è quello di trovare una casa che sia una vera casa, in modo che la famiglia non sia più seguita dai servizi, non sia più aiutata economicamente da qualcuno e quindi si sta pensando a soluzioni a basso costo, a soluzioni di co-housing, però è un momento in cui le risorse a Bologna scarseggiano e scarseggiano per tutti, quindi anche per queste famiglie che magari son qui da molto e avrebbero già un indirizzo personale rispetto a dove condurre la propria vita, ma non hanno la capacità economica di sostenere il loro progetto e quindi si trovano un po' in un punto di stallo"*.

Proprio la limitatezza delle risorse cittadine ha portato gli operatori di Piccola Carovana e gli utenti ad allargare l'orizzonte progettuale: *"la cosa interessante del progetto con le famiglie rom rumene è che a un certo punto ci siamo resi conto che era inutile continuare a pensare che il progetto abitativo dovesse essere per forza in Italia, abbiamo dovuto cominciare a guardarci attorno e a cercare altre soluzioni, da lì è nato **ROI**, un acronimo che sta per **Rientro Operativo Imprenditoriale**"*: è un progetto di sistemazione abitativa e lavorativa in Romania per le famiglie che arrivano a un punto morto, a una situazione difficile a Bologna, difficile da più punti di vista, quello economico e abitativo, ma anche dell'integrazione, di comunicazione, l'impossibilità di vivere bene a Bologna. *"Un caso che per me è emblematico è una famiglia rumena che ha deciso di tornare perché lui faceva i turni di notte e ha fatto i turni di notte per tre anni, riusciva a mantenere un appartamento con fatica, con molta fatica, però si è reso conto che qui non aveva futuro, cioè non vedeva la moglie, non riusciva comunque ad avere una vita che per lui*

poteva essere dignitosa, perché tutti i soldi che guadagnava non riusciva a mandarli in Romania, perché doveva pagare l'affitto, e quindi diceva «vivo qua da precario, senza poter vedere la mia famiglia e senza metter via una lira perché comunque tutti i soldi se ne vanno in affitto, tanto vale che io torni in Romania, magari con meno entrate mensili, però almeno con una qualità della vita più alta».

Questo progetto di rimpatrio parte dalla co-costruzione del percorso con le famiglie, viene finanziato dalla Fondazione Seragnoli e ha come partner la Camst, che ha offerto due posti di lavoro su sei mesi finalizzati al rimpatrio, ed è molto apprezzato dalle istituzioni, che hanno addirittura chiesto alla Piccola Carovana di pensare a un ampliamento del progetto a persone di altre nazionalità. Secondo E. un punto di forza del ROI è il **coinvolgimento degli italiani come volontari**: *“noi ovviamente sul ROI lavoriamo un sacco di volontariato, devo andare a far fare una casa? Vado dal mio amico che sa fare i progetti delle case. Devo fare un campo? Chiedo al mio amico che sa fare il campo. Devo comprare delle capre? Chiedo al mio amico allevatore; e questo funziona con gli italiani. Questo mio amico che fa il geometra doveva fare il progetto della casa di J., allora gli ho mandato la cartina di J. che era fatta su questo foglio e in più gli ho mandato le foto della casa in Romania, che è tipo una stanzina minuscola, tutta di mattone, da sistemare, e lui lì è come se avesse capito; cioè il rom entra esattamente nel tuo modello, nella tua modalità di pensiero e quindi diventa simile a te, ti permette di confrontarti con una cosa che è già tua, infilarci dentro un rom vuol dire che diventa una persona, che non è più un rom. Cioè non so come dire è stato un momento molto interessante di contatto e mi piacerebbe trovare il modo di metterlo a sistema”.*

Oltre a lavorare con le famiglie rom rumene in uscita dai campi, la Piccola Carovana è attualmente impegnata in un progetto, finanziato dal Ministero dell'Interno, che fa parte del Programma Europeo per la Lotta alla Povertà e all'esclusione sociale e prevede la mappatura degli insediamenti rom “abusivi”, case occupate, accampamenti, roulotte e la realizzazione, per un numero ristretto di casi, di percorsi verso la stabilità abitativa. *“A Bologna attualmente non ci sono campi sosta autorizzati per rom, tutti i campi sono stati chiusi dal 2006 al 2008 e quindi questo problema delle persone che vivevano in condizioni non dignitose, in strutture fatiscenti, così sembrava risolto, nel senso che le persone che vivevano in strada erano state messe nei campi, i campi erano stati chiusi e il problema sembrava dunque essere stato riassorbito. In realtà pian piano, leggendo sui giornali, anche con le sollecitazioni che ci venivano dalla nostra rete, dalla vicina di casa che ti dice «ma c'è sempre questa signora che fruga nell'immondizia», piuttosto che il prete che ti dice «qua dicono che non ci son più rom, ma io ho la fila, allora*

*questi da dove vengono?», e abbiamo detto, forse è il caso che si torni un po' in strada e si ricominci un po' a vedere se è vero che non ce ne sono davvero più o se invece è un'impressione. Poi abbiamo avuto questo finanziamento che ci ha concesso di fare delle uscite sul territorio alla ricerca della... noi l'abbiamo chiamata la “**città invisibile**”, perché comunque sono abitanti, anche se in un modo molto particolare e assolutamente fuori dalla nostra concezione di abitare. La cosa che a me stupisce ancora di queste persone è che hanno una routine consolidata, cioè dormono in queste tendine alle periferie, in queste zone quasi periferiche e comunque nascoste, partono al mattino, vanno a far l'elemosina, vanno a chiedere una sportina, vanno a lavorare in nero, facchinaggio, edilizia, e poi alla sera tornano a casa, esattamente come tutti i nostri pendolari”.*

Si tratta di persone arrivate in Italia spesso con un progetto aleatorio, che non hanno residenza, permesso di soggiorno e lavoro regolare per cui non possono essere prese in carico dai servizi sociali, quindi abitano in zone abusive costantemente a **rischio sgombero**. Nelle prime uscite gli operatori di Piccola Carovana e i partner di Piazza Grande hanno incontrato gruppi di **ragazzi neo-maggiorenni o minorenni**, quasi tutti **maschi**: “*un target che personalmente a me ha un po' stupito, nel senso che le famiglie rumene che noi conosciamo migrano tutte assieme, c'è questa migrazione familiare per cui mi porto dietro l'unica cosa cara che ho, la mia famiglia, e invece c'erano questi ragazzini neo-maggiorenni che non si capiva molto bene da dove venissero, non abbiamo capito esattamente cosa facessero qua, temiamo avessero dei giri non proprio puliti ecco. Perché poi erano molto convinti di poter rimanere in Italia quanto gli pareva, avevano una percezione del rischio molto bassa*”. Invece dal mese di Giugno sono state agganciate **famiglie**, tutte provenienti dal Sud della Romania, per lo più persone adulte tra i 25 e i 40 anni, a differenza dell'anno scorso **senza bambini al seguito**: “*l'anno scorso e comunque in passato ci sono stati dei casi in cui i vigili arrivavano, accertavano il fatto che i minori non erano in condizioni salubri o magari li trovavano in giro a chiedere l'elemosina o comunque i genitori non riuscivano a garantire loro una serie di situazioni di salubrità e quindi prendevano i bambini: le famiglie hanno un po' imparato a migrare senza bimbi infatti, noi adesso abbiamo trovato **solo un paio di minorenni**, ma quando dico minorenni in questo caso dico **sedicenni**, minorenni per noi, però erano comunque persone adulte, una sposata, l'altro centrato sulla sua idea di uomo che deve portare a casa lo stipendio*”.

I **motivi della migrazione** sono diversi, E. individua almeno tre categorie con progetti e bisogni differenti: “*ci sono sia persone che sono venute **in Italia per la prima volta**, quindi parlano la lingua molto poco, fanno fatica a comunicare, fanno fatica a dirti quello di cui hanno bisogno;*

*ci sono persone invece che sono quasi **stagionali**, vengono tutte le estati in cerca di fortuna e poi tutti gli inverni ritornano e quindi conoscono la città, conoscono i servizi, al limite hanno anche qualche lavoro in nero, e questo riguarda soprattutto gli uomini. E poi c'è la terza fascia, quella che personalmente mi stupisce di più, sono **quelli che avevano la casa e che l'hanno persa**: ci sono tre o quattro famiglie che avevano una casa a Bologna e poi l'hanno persa, una a Calderara, una a San Donato, una invece viene da Bergamo, però comunque sono tutte persone che hanno bene in testa cosa vuol dire abitare in casa e come si fa a mantenere una casa a Bologna. E adesso stanno lì e sono sicuramente quelle che fanno più fatica, che soffrono di più in una situazione così, senza luce, senza acqua, senza servizi”.*

La **sportina** di cibo che gli operatori offrono alle famiglie incontrate nelle baracche o nelle case occupate è solo uno strumento di riconoscimento, per distinguersi dai vigili o dai vicini, e soprattutto di aggancio, per individuare quei casi con cui è possibile lavorare per costruire un progetto di inserimento sociale o di rimpatrio assistito. Il *budget* non permette di lavorare su ampi numeri per cui la scelta delle famiglie è cruciale e avviene in seguito alla proposta di alcuni colloqui con un **counselor** in cui le persone sono accolte in uno spazio diverso dal campo, viene dato loro un tempo per riflettere sul proprio progetto migratorio e per rimettere in ordine le idee e formulare una richiesta chiara e un progetto realistico.

Quando chiedo a E. qual è, secondo la sua esperienza, **l'atteggiamento dei bolognesi** nei confronti di questa presenza rom negli anfratti della città, risponde: *“gli italiani un po' affittano, nel senso che c'è della gente che affitta degli appartamenti agli stranieri, poi si disinteressa sul numero di stranieri che ci abitano dentro e su che cosa si faccia attorno alle case e quindi lasciano fare ecco. Un caso un po' emblematico è questo signore che ha un terreno agricolo con su quattro roulotte che affitta. Gli altri non so se fanno finta di niente, è vero che non passa mai nessuno da loro (i rom), ma perché loro sono abituati a non farsi vedere, c'è comunque un **evitarsi reciproco**, ma da entrambe le parti, nel senso che gli italiani dicono «Già ho l'affitto, la bolletta, i miei figli, l'asilo nido, il Civis e adesso occuparmi anche degli zingari, no no. Poi son stranieri, non parlano la lingua e hanno una cultura che... e poi puzzano». C'è un **pregiudizio** forte nei loro confronti, è vero che puzzano, puzzano perché non si lavano e non si lavano perché abitano in un campo. E anche i rom dall'altra parte, avendo un po' queste esperienze varie con gli italiani, dicono «Sì, però anche no, stiamo bene tra di noi». Quello che manca, secondo E., è un po' di prossimità: “quando io dico occuparsene non intendo prendere e invitare a mangiare a casa tua, ma magari farci un salto o salutarli sull'autobus o chiedere «hai bisogno di qualcosa?» una sorta di **vicinato solidale**: che è molto difficile, perché mi rendo conto che fare*

del vicinato solidale con un gruppo di signore che invade la maternità del maggiore per farsi la doccia non è facile, nel senso che non è quello lo spazio, non è quello il servizio adatto”. Diverso è il caso delle famiglie rom che hanno fatto il passaggio dal campo agli appartamenti e che in genere non hanno problemi, anzi hanno rapporti abbastanza buoni con i vicini italiani.

*Pregiudizi e un sostanziale disinteresse sono presenti anche nelle **istituzioni** cittadine: “perché adesso i problemi cominciano ad essere gli italiani che non ce la fanno a pagare l’affitto e le migrazioni più storiche che son ben integrate, magari hanno le seconde generazioni che parlano bene italiano, ma adesso hanno difficoltà economiche e quindi rischiano di ritornare indietro nel percorso di integrazione che avevano concluso, e quindi un po’ la priorità viene data a questo. I rom ci son sempre stati, cioè in una forma più o meno importante, più o meno invasiva o anche più o meno accettata, però ci son sempre stati, nel senso che gli accampamenti a Bologna si sono sempre un po’ susseguiti nel tempo e non so se non ci sono le risorse o anche politicamente occuparsi dei rom in questo momento, con tutte queste altre priorità, **manca un po’ comunque l’interesse generale ad occuparsene**, in fondo se non si vedono magari è per che se la cavano da soli, meglio occuparsi delle nuove povertà!”.*

Tra la politica degli sgomberi e la riapertura dei campi E. vede tante altre alternative di presa in carico reciproca, ad esempio mettere una piazzola con due bagni e un portierato ai campi di Caprara, dove si trovano i numeri maggiori di rom, e chiedere che le famiglie si prendano cura della pulizia della zona, ma sembra mancare la volontà politica di affrontare il problema in questo modo.

c) In ascolto dei poveri della città: il Centro d’Ascolto Italiani della Caritas

Ho conosciuto il Centro d’Ascolto (Cda) Italiani della Caritas diocesana di Bologna e la sua responsabile, M., nel 2004 durante la mia ricerca per la tesi della Triennale. Da allora alcune cose sono cambiate, a partire dalla sede, che oggi è condivisa con il Centro d’Ascolto Immigrati, dal numero di utenti sempre in aumento, ma soprattutto dalle povertà che bussano alle porte del Cda... “Le povertà di Bologna oggi sono, oltre alle solite che abbiamo sempre visto, cioè le persone senza dimora, le persone che vedevamo in strada con problemi che erano quelli classici della strada cioè la tossicodipendenza, l’alcolismo... oggi si aggiungono, bhe una non si aggiunge, ma si aggrava continuamente: il **problema della salute mentale**. Ormai è divenuto quasi universale, anche l’OMS ha lanciato ripetuti allarmi in questo senso, cioè si sta aggravando fortemente il problema della salute mentale: si sta aggravando sul fronte delle depressioni, si sta aggravando in quel mare ancora sconosciuto, o ignorato per meglio dire, che

è il grande mare dei disturbi di personalità. C'è un libro che credo interessante [...] di Luigi Cancrini, che si chiama L'oceano borderline in cui lui definisce tutto quest'area dei disturbi di personalità come un oceano di sofferenza e di disagio, all'interno del quale spuntano degli scogli che sono le psicosi. In realtà sono le uniche cose che oggi i servizi vedono, le psicosi, perché tutto il resto tanto non ci si fa niente, quindi non le guardiamo. In realtà consideriamo gli scogli e ignoriamo l'oceano" mi spiega M.

Il problema è che questi disturbi si sommano a tutta una serie di altri disagi, come la tossicodipendenza o l'alcolismo - "poi è nato prima l'uovo o la gallina non ci interessa neanche, perché nel momento in cui ci troviamo la persona davanti c'è sia l'uovo che la gallina, contemporaneamente" sottolinea M. - e diventano una delle concause delle rotture dei rapporti familiari, intesi sia come relazioni di coppia sia tra genitori e figli. "A noi sta molto a cuore il problema della salute mentale, perché molte se non tutte le persone che sono in strada hanno anche problemi di salute mentale, molti stanno dentro a quest'oceano borderline che i servizi non prendono in carico [...] noi comunque li vediamo tutti i giorni".

Tra il 2005 e il 2008 il Cda ha cercato di sensibilizzare le parrocchie e il Dipartimento di Salute Mentale al problema dei senza dimora con disturbi psichici e di personalità, attraverso il progetto "Chi è fuori è fuori", che prevedeva la presa in carico della persona senza dimora da parte del DSM e l'inserimento lavorativo in una parrocchia, tramite borsa lavoro pagata dal Cda. "È finito, nel 2008 si è concluso, però si è concluso nel senso che quelli che sono arrivati con noi alla fine del percorso, qualcuno l'abbiamo anche perso per strada ma era fisiologico, quelli che sono arrivati con noi alla fine del percorso poi la psichiatria se li è presi in carico anche come costo di borsa lavoro, quindi ha continuato le borse lavoro, qualcuno ha cambiato posto, dalle parrocchie sono passati in cooperative, ci sono stati anche lì percorsi diversi, in alcuni altri casi la parrocchia si è fatta carico del costo della borsa lavoro. Poi dopo un anno di pausa, in cui abbiamo detto «Basta, basta, basta!» - siamo arrivati alla fine che eravamo stanchi morti - [...] siamo andati dal Vescovo a dire che avevamo bisogno di soldi per andare avanti: pareva che non ne saltassero fuori, invece dopo quasi un anno dalla nostra richiesta, la Fondazione Del Monte, a cui avevamo chiesto 30.000 euro per un anno, ci ha dato 55.000 per due anni. Quindi abbiamo ripreso a Gennaio di quest'anno, in un contesto completamente diverso da quando eravamo partiti nel 2005, perché veramente anche il tipo di malattia mentale è cambiato, è diverso: o siamo sul fronte di una gravità che non ti consente di fare proprio niente, oppure in quell'aria così di dispersione per cui il servizio pubblico, lo psichiatra ti dice «Ah, no no, io no lo prendo in carico perché non sta abbastanza male, non è compito mio», sulla residenza la

guerra è divenuta molto più dura e quindi è tutto molto molto più faticoso. Però insomma si apre qualche altra pista contemporaneamente, cioè alcune parrocchie per esempio sono disponibili a dire, «Va bene io prendo la persona e la pago io», oppure alcune borse lavoro che abbiamo avviato, che intendevamo avviare all'interno del progetto, la psichiatria ha detto «No no, sono le mie, le pago io». Questo ci ha creato problemi amministrativi, dal punto di vista della stesura del protocollo di borsa lavoro [...], ma per noi queste due strade, sia quelle che la psichiatria se le prendeva totalmente a carico, sia quelle che la parrocchia pagava, per noi erano due strade evolutive. Perché tu fai un progetto e lo finisci, ma le persone restano, e spesso e volentieri tu con queste cose alle persone hai alzato il livello dell'aspettativa, non puoi fermarti. Questo per noi è stato un bel successo, è chiaro che i successi li contiamo 1,2,3, però siccome ogni persona ha valore incommensurabile, noi siamo convinti di questo, non è che stiamo lì a fare i numeri". Ultimamente si è poi aperta una nuova strada: la possibilità per le parrocchie che partecipano al progetto di comprare i voucher dell'Inps e di pagare le borse lavoro attivate con questi mini assegni, garantendo alla persona anche la copertura assicurativa.

Ma oltre ai visi conosciuti, per quanto mutati nel corso degli anni, e ai problemi noti, per quanto aggravatisi, vi sono altri poveri che si affacciano alla porta del Cda, un po' intimiditi e un po' disperati, portando nuovi bisogni e richieste di aiuto: questi **"nuovi poveri"** sono persone che **non hanno le capacità e le risorse per affrontare la precarietà** dell'attuale panorama lavorativo e sociale: "noi oggi viviamo in un contesto veramente di sabbie mobili, cioè di duraturo cosa c'è? Di garantito cosa c'è? La famiglia assolutamente no, il lavoro meno che meno, quindi la possibilità di vivere legata al denaro e quindi al lavoro, altrettanto, cioè è tutto estremamente precario, non è mica facile vivere col senso della precarietà, se poi a questo aggiungi magari una famiglia altrettanto precaria, altrettanto in difficoltà... questi problemi di salute mentale, non è che stan venendo fuori dal niente, stanno venendo fuori da un contesto che è veramente terribile". L'**individualismo** a cui siamo socializzati, secondo M., in realtà nasconde un inganno, perché in realtà nessuno può vivere da solo, nessuno è veramente indipendente e autonomo: "una volta dicevamo che uno raggiunge l'**autonomia**, poi ci siamo resi conto che stavamo dicendo una sciocchezza, cioè una sciocchezza se non ragionata e contestualizzata: l'autonomia non vuol dire che uno è autosufficiente, perché questo è falso, questo non è vero; chi ha risorse in termini personali, ma in termini anche se vuoi familiari, può permettersi di essere più indipendente e individualista, quelli che invece hanno più bisogno di un contesto sociale accogliente e protettivo non lo stanno trovando più. C'è un delizioso libretto [...] che si chiama La morte del prossimo, è di uno psicoterapeuta, Luigi Zoria, ed è molto interessante: lui

*dice che quando 200 anni fa Nietzsche ha iniziato a parlare della morte di Dio, in realtà aveva già capito benissimo che il passo successivo sarebbe stata **la morte del prossimo**. E oggi ci siamo dentro in pieno. La tecnologia in questo ha fatto la sua parte alla grande, perché ci aiuta in tutti i rapporti lontani, virtuali, ma di fatto sulla prossimità, il prossimo è morto e questo è un altro grosso problema in termini di stabilità mentale, perché l'uomo non è fatto per vivere da solo. Che uno creda o non creda nella Bibbia, «Non è bene che l'uomo sia solo». Oggi la **solitudine** è un'altra grossa povertà».*

Quello che M. ha notato, in questi 15 anni di lavoro al Cda, è che il livello di **adeguatezza sociale**, richiesto per far parte della gente cosiddetta “normale”, si è notevolmente alzato e sono sempre di più le persone che non ce la fanno e passano sotto l'asticella, come M. faceva alle scuole medie nella lezione di salto in alto... *“Quindi vediamo delle persone oggi che forse 15 anni fa avresti visto per strada un mese, due mesi, ma poi avrebbero trovato un lavoro, probabilmente anche un lavoro a tempo indeterminato [...] oggi questa è un'idea che non ci sfiora neanche, perché dall'autunno 2008 è piovuta questa **crisi** spaventosa che sta facendo finire nei guai persone e **famiglie**, e questo è il dato più recente sicuramente, persone e famiglie **che mai e poi mai nella loro vita avrebbero pensato di doversi rivolgere alla Caritas**. Gente che ce l'ha sempre fatta del suo, senza risparmiare chissà che cosa, facendocela mese per mese”.*

E il peggio, secondo M. deve ancora venire: quest'anno le famiglie hanno utilizzato i risparmi, i lavoratori hanno potuto contare sulla cassa integrazione o sulla pensione dei genitori, ma nel 2011 questi aiuti finiranno, mentre le aziende continuano a chiudere... e ricollocarsi nel mercato è sempre più difficile: *“ieri ho visto un signore, 39 anni, 39 anni, la sua azienda ha chiuso, lui è rimasto senza lavoro a 39 anni. È andato alla Manutencoop e gli hanno risposto che era già troppo vecchio. **39 anni**... Dire che a 40 anni uno non ha più niente da dare, è come dire «**il mondo non ha più bisogno di te**», perché in realtà è questo che gli stai dicendo. Cioè «la società non ha bisogno di te, **non c'è posto per te**». Allora già era brutto dire che non c'era posto per il malato di mente, che non c'era posto per per per, oggi non c'è posto nemmeno per uno che ha compiuto 40 anni! Cioè è una follia. Poi non c'è posto **neanche per i giovani**, perché mi pare che le statistiche dicano che è senza lavoro 1 su 4 o 1 su 3, se contiamo anche quelli che ormai non vanno più ai centri di collocamento perché tanto han capito che è un viaggio inutile. Quindi un giovane su tre è senza lavoro, quindi vuol dire che di te non c'è bisogno, se sei sopra i 40 anni sei troppo vecchio, per cui di te non c'è bisogno, ditemi di chi c'è bisogno!”.*

Nel frattempo le risorse del **welfare** locale sono sempre meno e questo significa che non si riesce a prevenire e impedire la caduta in povertà di chi una casa l'ha ancora, ma magari non ha lavoro

o ha una pensione troppo bassa e non riesce più a pagare l'affitto, il mutuo, le bollette. *“Quindi da un punto di vista della vita delle famiglie e anche da un punto di vista dell'occupazione il peggio io sono convinta che non l'abbiamo ancora visto. Io credo, amaramente credo, che vedremo molti salti dalla finestra ancora, prima che tutto questo sia finito. Poi finito, .. bho, finito come? Questo è l'ultimo dato che stiamo vedendo, a fronte purtroppo di una situazione dei servizi sempre più precaria anche quella. Perché comunque tagli su tagli su tagli, soldi sempre meno, proprio nel momento in cui magari servirebbe averne di più”*. Si tratta infatti di **povertà economiche**, che, con adeguati e tempestivi sostegni monetari potrebbero essere risolte o comunque arginate, ma se i bisogni di queste persone non vengono ascoltati e affrontati, ai problemi di carattere economico si allacceranno presto problemi di relazione, di conflittualità e di conseguenza molte famiglie si sfasceranno, molte persone cadranno in depressione o avranno problemi di salute mentale, qualcuno si rifugerà nell'alcol, nella droga, nel gioco... *“Perché il fatto di non avere soldi, di non riuscire a gestire la quotidianità è comunque una **carica a orologeria**, ci vuole solo un po' di tempo, ma salta senza ombra di dubbio. Gli **uomini** per esempio, noi lo stiamo già vedendo e soprattutto lo vedono con gli **immigrati**, non riescono a reggere la perdita del ruolo dell'uomo che porta a casa i soldi per mantenere la famiglia e non reagendo alla perdita del ruolo prendono e **spariscono**, cioè dalla mattina alla sera spariscono. E quindi rimangono le donne con i bambini... gli **italiani** forse non spariscono, perché magari non hanno un paese d'origine nel quale tornare, però che vadano fuori di testa sì, nel senso che cresce moltissimo la **conflittualità** e tutta una serie di cose, noi non abbiamo dati di questo genere, ma sicuramente aumenta anche il **gioco**, perché nei tempi di miseria la gente tenta la fortuna”*.

E le **mamme rimaste sole con i figli** a chi si rivolgeranno? *“I servizi non hanno più soldi. Noi cominciamo a ricevere persone con lettere dell'assistente sociale che scrive «Pensateci voi perché noi non sappiamo cosa fare». Il contrario di quello che per mandato dovremmo fare, cioè dovremmo essere noi che li mandiamo a loro. [...] E anche proprio sul fronte del servizio dei **minori** - se vogliamo, forse a Bologna i primi, i più tutelati sono sempre stati gli anziani in qualche modo, perché è il servizio più storico, però i minori venivano se non a lato subito dopo - insomma, i servizi minori sono alla canna del gas. Ma vanno in crisi anche gli **anziani**, perché i nonni che comunque con la loro pensione mantengono i figli che hanno perso il lavoro, erano nonni che non avevano bisogno di andare al servizio a dire «Non ce la facciamo più», beh adesso i nonni stanno andando al servizio, non per un bisogno diretto loro, ma per un bisogno riflesso”*.

I servizi cittadini che in questo momento stanno soffrendo di più sono comunque quelli rivolti agli adulti: i lunghi tempi del **decentramento** del Servizio Sociale Adulto nei quartieri prima e poi i vuoti decisionali dovuti alla caduta del sindaco e la revoca delle deleghe della gestione degli sportelli dei Quartieri alla Cooperativa Dolce e quindi il cambiamento degli assistenti sociali - tra l'altro a ridosso dell'estate e quindi dell'inizio della turnazione per le ferie - hanno creato un contesto di grande e grave **instabilità**. *“Oggi parlavi con qualcuno che domani non c'era, oppure che ti diceva «non sono ancora stati stabiliti i fondi, quindi non sappiamo cosa abbiamo a disposizione, non possiamo far niente, ancora le borse lavoro sono bloccate»... veramente tutto un insieme di circostanze che ha fatto sì che ci fosse un grande momento di difficoltà. E poi anche adesso che la cosa è definita, è stata definita “a ribasso” nel senso che, sull'area adulti, [...] tutto il Comune di Bologna ha a disposizione **11 assistenti sociali e gli educatori non ci sono più**. Gli educatori sono rimasti al Centro Beltrame come dormitorio, ma sui servizi sociali, almeno quelli per gli adulti gli educatori non ci sono. Il che significa che una persona che va a chiedere appuntamento se lo vede dare... siamo arrivati fino a 100 giorni, che è stato il limite massimo, toccato una sola volta, però ci siamo arrivati, comunque siamo nell'ordine dei 40-50 giorni. Il Servizio Sociale non è un Pronto Soccorso, e questo va bene, ma dall'essere un Pronto Soccorso all'essere un'Agenzia di pompe funebri, in mezzo c'è tutto quello che potrebbe essere cura, terapia, anche perché tieni conto che la gente che finisce nel bisogno, oggi in seguito a questa crisi, è gente che non è abituata ad andare ai servizi, è **gente che vive il servizio come un fallimento** e ci va solo quando ne ha proprio fin qua, quindi dirgli di aspettare 40 giorni, quando avrebbe dovuto andarci 40 giorni fa, equivale a dire «**sei da solo**»”.*

Gli unici servizi ancora capaci di rispondere in tempo reale, dall'esperienza di M., sono stati quelli della **chiesa**: la Caritas, Padre Marella, l'Antoniano, i Centri d'ascolto parrocchiali... *“Perché nei nostri posti la gente viene oggi e viene vista oggi o tutt'al più domani se oggi ne ho già visti 40, ma domani sicuro. Questo fa sì che ci guadagniamo in credibilità, ma ci guadagniamo anche in numero di persone e il carico è insostenibile [...] Poi alla fine del 2008 il Cardinale ha lanciato l'emergenza famiglie e poi dopo alcuni mesi ha lanciato l'emergenza affitti, proprio andando nella direzione di dire «aiuto aiuto si sfasciano le famiglie quindi cerchiamo di tamponare » [...], e questo diventa notizia di dominio pubblico, per cui la persona che ha bisogno sa dove andare a chiedere”.* E anche i servizi... ma i soldi raccolti non sono un pozzo senza fondo!

Se la situazione è difficile per i residenti, è ancora più complessa per i **non residenti** e per i senza dimora: *“Bologna ha preso molto sul serio il fatto che **ogni Comune si fa carico delle***

proprie persone e non delle altre e questo si concretizza anche nel fatto che per essere messo in lista per un dormitorio devi essere residente oppure gonfia la richiesta della residenza in quella che era via Senzatetto, perché comunque se mi vuole una residenza cercherò di prenderla lì. Questo non elimina il problema, nel senso che comunque le persone sulla strada ci sono, tu non le metterai in lista per il dormitorio, te li ritroverai sotto i portici, però loro ci sono. E quando tu gli dici «ma scusi, guardi che Bologna non risponde, torni da un'altra parte», la risposta è «Torno da un'altra parte... perché da un'altra parte è diverso? Dov'è che torno? Dov'è che vado?». Allora tu puoi anche far finta di non vederli, però almeno sui bisogni primari non puoi far finta di niente».

In realtà ci sono alcune vie percorribili per dare aiuto anche a chi non è residente: “«Qualora si verifichi una **indifferibile necessità sociale**, gli interventi e le prestazioni sono estesi anche alle persone domiciliate o occasionalmente presenti nel territorio comunale». Allora cosa si intende per indifferibile necessità sociale? Perché questa è del tutto discrezionale. [...] E poi le persone senza dimora per portare questa loro indifferibile necessità sociale dovrebbero rivolgersi «al **Quartiere dove abitualmente stanno**»: e qui casca l'asino perché, perché questa gente fa colazione in via Nosadella, pranza in via del Porto o all'Antoniano, il pomeriggio lo passa sdraiata sulle panchine ai giardini Margherita, la sera mangia a Santa Caterina e la notte dorme sotto il Ponte di Mascarella, cioè eh. [...] L'altro giorno ero al telefono con un'assistente sociale per una signora [...] «Dove dorme?», «Dorme in stazione». «Sì, ma in stazione dove?», «Ma scusa che differenza fa? Dorme in stazione». «Ah no, perché se dorme in sala d'attesa è un quartiere, ma se dorme sul binario 11 è un altro quartiere». Allora lì tu senti tutta la fatica di non avere un interlocutore oppure di avere un interlocutore che non vuole essere un interlocutore, e quindi fa di tutto per non esserlo, questo è veramente faticoso”. Anche perché poi succede che paradossalmente la **rabbia** di chi non è visto, non è ascoltato e non è aiutato, non va a scaricarsi là dove la porta è chiusa, ma proprio là dove trova la porta aperta: “noi alla fine dell'anno scorso, abbiamo avuto un momento di **aggressività** molto forte, tant'è che abbiamo stilato un regolamento, per quel che conta, che facciamo firmare a ogni persona nuova che si presenta, in cui tra le altre cose scriviamo che in caso di episodi di aggressività, anche solo verbale, uno viene estromesso dal Cda. Poi sappiamo benissimo che non lo faremo, però serve per dare l'idea comunque che ti è richiesto un certo modo, un certo stile e non avevamo mai sentito l'esigenza di farlo prima. Perché quando tu costringi le persone a non avere più niente da perdere, vuol dire che tu dopo non le controlli tu, perché cosa ti tolgo, se ti comporti male? Dopo di che avremo un problema **sicurezza** che forse è quello che qualcuno vuole... ma lo

*hai creato il problema sicurezza, è chiaro che se io non ho più niente da dar da mangiare ai miei figli, tu non mi fermi... portare le persone all' **esasperazione** non è mai una buona politica, almeno che non sia proprio quello che tu vuoi*".

Nelle parole di M. ho trovato una pesantezza, una stanchezza che nel 2004 non c'era, ma ho sentito anche la stessa determinazione a camminare a fianco dei poveri, ad accoglierli come persone a cui riconoscere tutta la dignità che ogni essere umano in quanto tale ha, ad ascoltarli e ad aiutarli e lasciarsi interpellare dall'incontro con la povertà: *"quindi insomma la situazione è questa dai, numero di persone che cresce, problematiche che si complicano e vie d'uscita sempre meno, vie d'uscita nel senso proprio di possibilità di uscita... non lo so, se dovessi fare un'ipotesi sul futuro mi sembra abbastanza nebbioso, è che il contesto fuori non ti sta dando quasi niente. Con tutto questo io rimango comunque caparbiamente dell'idea che questo è un bel lavoro, al di là della stanchezza, al di là della rottura, al di là di tutto, e ti costringe, stando a contatto con le cose - a contatto perché uno dice io ci sto dentro, ma figurati tu vai a casa tua, hai la casa calda, tuo marito, i tuoi figli, un piatto di pasta - però comunque ci stai a contatto, le vedi da vicino, questo perlomeno ti dà un'idea della realtà e anche **ti obbliga comunque ad allargare i tuoi confini**. I tuoi confini devono farci stare dentro tutti, anche quelli che all'inizio pensavi che mai avresti tenuto dentro le tue mura, alle mura dentro cui tieni le cose con cui ti puoi confrontare. [...] Piano piano un posto come questo ti costringe a buttare giù le mura e a tirare su un po' più avanti e un po' più avanti, un po' più avanti, un po' più avanti finché in realtà alla fine non le tiri neanche più su. [...] Questo secondo me è il privilegio di un posto come questo, perché quando tu le persone le vedi da vicino, allora **la smetti di fare categorie**, la smetti di dire che gli alcolisti sono tutti uguali, che i tossici sono tutti uguali, beh quelli si assomigliano molto in realtà, che i matti sono tutti uguali, che... no perché alla fine li vedi tutti diversi come in realtà sono*".

Lavorare al CdA- M. ci tiene a sottolineare che lei è stipendiata e questo la protegge dal rischio, presente invece per i volontari, di costruirsi tutta una serie di aspettative sulle persone e di richiedere all'altro un ritorno, qualcosa in cambio del tempo, della pazienza e del lavoro che fa per lui, e di conseguenza la mette alla pari della persona che ha di fronte, non su un gradino più alto - le ha insegnato a riconoscere e a controllare i propri **pregiudizi**, ma anche a fare i conti con i propri **limiti** e ad accettare i limiti degli altri, siano utenti o operatori di altri servizi. *"Qui bisogna esercitare molto la **mortificazione del senso di onnipotenza** [...] e anche l'esercizio non sempre facile di sentirti **responsabile solo del tuo pezzo**, cioè io non sono responsabile delle decisioni che deve prendere qualcun altro, se non le prende come piace a me, io posso anche*

*pensare dall'alto della mia pratica, dei miei anni di lavoro, del mio esserci dentro che certe cose andrebbero fatte, però, dal momento che non spetta a me stabilire che vengano fatte, io non posso sentirmi colpevole perché non vengono fatte. [...] Il bisogno ci supererà sempre, questa è una cosa da avere sempre molto chiara, è un esercizio di **realismo** che si impara, anche perché nella misura in cui cominci ad accettare il fatto che tu non sei onnipotente, cominci a consentirlo anche agli altri, nel momento in cui tu pensi di esserlo lo pretendi inevitabilmente".* Per M. attraverso il suo lavoro passa anche la sua testimonianza di cristiana, ma pur essendo un "servizio" della Chiesa, ci tiene a sottolineare che *"è difficile che noi facciamo dei discorsi di fede, però loro sanno benissimo in che contesto sono, sanno perfettamente dove sono, quindi per me l'importante è che passi uno stile che ti dice che dietro c'è qualcos'altro, che non è solo un interesse personale, perché a me francamente dei ¾ di questi proprio .. meno che meno, qualcuno anzi vorrei proprio non vederlo più... Secondo me Dio passa da questo posto, passa nel segno di un'attenzione rispettosa, diversa, di un'accoglienza che è sia se mi corrispondi sia se non mi corrispondi, di una vicinanza, cioè io sono sempre convinta che la differenza tra il sacerdote, il levita e il samaritano l'ha fatta il semplice fatto che i due hanno scantonato alla larga, e il samaritano si è fatto vicino [...] e ha visto un uomo"*.

Sarebbe importante che questo patrimonio di conoscenza diretta della realtà delle povertà di Bologna potesse essere condivisa a livello delle politiche e della gestione dei servizi, ma mentre sul piano operativo il Cda lavora in rete con i servizi sociali, non ha voce in capitolo ai piani decisionali: *"la posizione della Chiesa di Bologna è che la Caritas non si siede ai tavoli con le altre realtà del sociale, perché la posizione del Vescovo è che la Chiesa è interlocutrice trasversale di tutti gli altri enti, quindi la Chiesa collabora con tutti però non si siede ai tavoli alla pari degli altri. [...] E quindi sono il Direttore della Caritas o il Vescovo, a seconda delle circostanze, che sentendo quello che noi gli raccontiamo, poi magari attraverso la stampa dicono quello che noi vediamo"*. Ci sono poi i dossier e le ricerche pubblicate ogni anno, che diventano uno strumento di sensibilizzazione e informazione del territorio: *"abbiamo ragionato anche stamattina con alcuni Cda della regione sulla possibilità di fare un lavoro sull'abitare, [...] e l'obiettivo sarebbe quello di avere uno strumento, uno strumento da utilizzare appunto nelle parrocchie, ma anche uno strumento da rendere pubblico per dire: «Guardate che su questo fronte quello che vediamo noi è questo»"*.

d) La zona grigia: i servizi di Bologna di fronte a vecchie e nuove povertà

Mb., vicepresidente dell'Asp Pioveri e Vergognosi e responsabile del Centro per lavoratori in

difficoltà dell'Opera Padre Marella, lavora nel “sociale” bolognese da più di 25 anni, ha quindi visto e vissuto le trasformazioni che in questo quarto di secolo hanno cambiato il volto della povertà bolognese e ridisegnato l'intervento dei servizi cittadini.

Guardando al passato Mb. ricorda, con un po' di nostalgia, che *“Bologna veniva spesso considerata un territorio che godeva di una certa condizione di privilegio rispetto ad altre parti d'Italia. Si propagava un'immagine di città evoluta ed emancipata, garantita da un sistema di servizi all'avanguardia, un senso civico e di responsabilità sociale molto diffusa e con un impianto economico che poteva offrire un benessere ampiamente diffuso”*. Per questi motivi la città era meta di forti flussi migratori, che però nell'ultimo periodo si sono ridimensionati, secondo Mb *“non solo a causa di una drammatica crisi congiunturale, ma anche per una sorta di profonda modifica del tessuto sociale che ha determinato nuovi fenomeni di esclusione, e di conseguenza di povertà dai confini molto più complessi”*... quelle che gli studiosi hanno definito **“nuove povertà”**. Queste nuove definizioni e categorizzazioni, per Mb, *“anziché trovare nuove soluzioni hanno amaramente finito, di fronte all'esaurimento delle risorse e soprattutto della capacità di reagire di fronte alle difficoltà, per invecchiare anch'esse. Nonostante i forti richiami avanzati da diversi osservatori rispetto alle nuove ferite, è da tempo che i cosiddetti addetti ai lavori segnalano che i confini che separavano il sano dal malato, il disagio dalla sicurezza, sono sempre più sfumati mentre il territorio della povertà si ampliava progressivamente”*.

Oggi siamo di fronte a nuove emergenze (le mamme sole, i padri separati, la depressione diffusa e impalpabile ma che mina ogni aspetto della vita personale) e a nuove dipendenze (video giochi e le *slot machines* ormai ritrovabili in tutti gli esercizi pubblici oppure la video porno dipendenza agevolata dalla diffusione di internet) che si sono semplicemente aggiunte a quelle vecchie, *“ma non dobbiamo dimenticare però che rimane presente una forma di povertà strutturale che questa crisi ormai stagnante ha reso molto più sensibile e percepibile: mi riferisco a quella povertà che ti impedisce di pagare una bolletta, di pagare la rata del mutuo o dell'affitto, che rende problematico anche fare la spesa... Affligge una categoria di persone impreparate ad affrontare questa nuova situazione, che cerca di mimetizzarsi per salvaguardare anche quel briciolo di dignità e di orgoglio a cui aggrapparsi.. Sono gli invisibili, che magari trovano rifugio nei centri sociali degli anziani o nelle grandi catene commerciali, si scaldano al riparo della Sala Borsa, cercando di sopravvivere alla giornata. Basta ora visitare una mensa dell'Opera Marella o della Caritas per comprendere come da un po' di tempo questi luoghi si sono arricchiti di nuove “presenze” solo poco tempo fa assolutamente impensabili rispetto*

*all'idea che avevamo dei poveri di Bologna... E sempre un maggior numero di persone ogni giorno scivolano, spesso senza neanche accorgersi, in questa **melmosa zona grigia***".

Sia quando si tratta di situazioni difficili da intercettare, sia di fronte alla povertà estrema oggi il sistema dei servizi cittadini sembra essere impreparato e mal attrezzato, anche se non mancano gli studi, le ricerche, le sperimentazioni che indicano nuovi metodi e strumenti di lavoro e nuove sinergie tra politiche e interventi sociali ed educativi nella lotta alla povertà: *"spesso diventa difficile coniugare quello che vorresti fare con quello che puoi fare. Quando sfoglio alcune ricerche, poderosi volumi universitari in cui eminenti cattedratici ti spiegano le nuove teorie educative o le nuove soluzioni strategiche a sostegno della lotta alla povertà, ti illudi di appartenere ancora al migliore dei mondi possibili. Poi **la realtà**, una triste e drammatica realtà **finisce per incrinare le tue certezze**"*.

I tagli nel budget dei servizi sono solo una delle cause dello scollamento tra le teoria e la pratica del lavoro con i poveri, secondo Mb. negli ultimi anni è venuto meno quel pensiero progettuale comune, quella tensione alla sperimentazione e la forte motivazione che aveva caratterizzato il lavoro gli operatori sociali negli anni '90: *"posso dire ormai, vantando parecchie primavere professionali alle spalle, di poter essere un attendibile testimone di una stagione che per Bologna e per i suoi servizi sociali fu molto importante. Mi riferisco agli **anni '90**, un tempo in cui chi apparteneva alla mia generazione poteva permettersi di **sperimentare**, di valutare nuove strategie di intervento; c'era una **condivisione di pensiero o almeno di metodo di lavoro** che ci consentiva di poter costruire percorsi innovativi, confrontarci con esperienze diverse che offrivano nuovi orizzonti progettuali. So che sembro un vecchio nostalgico, ma quando mi debbo confrontare con l'oggi debbo constatare che molte delle condizioni economiche, culturali e politiche di quel periodo sono profondamente mutate. Non discuto che il **progressivo ridursi dei budget** rappresenti la principale delle cause di questo congestionamento dei servizi, ma mi accorgo che stanno **dissolvendosi anche quelle forti motivazioni** che ti permettevano di superare, spesso facendo ricorso anche ad un po' di sana fantasia, quelle difficoltà che oggi sembrano insormontabili".* Oggi l'orizzonte dell'intervento, al di là delle buone intenzioni, è spesso limitato all'emergenza o all'assistenza e di fronte all'aumento della povertà e alla diminuzione delle risorse i servizi si trincerano dietro ai requisiti sempre più restrittivi, frutto di politiche disincentivanti l'aiuto: *"la creazione degli sportelli sociali, il decentramento periferico dei servizi nascono sulla carta per poter intercettare i bisogni latenti che spesso non arrivavano negli uffici centrali. Tuttavia l'impreparazione di molti degli operatori preposti al primo ascolto, la chiusura di tutta una serie di progettualità e l'impossibilità ormai concreta di andare oltre la*

*soglia minima di sopravvivenza rende sempre più problematico qualsiasi tipo di intervento che non sia **emergenziale** o meramente **assistenziale**... Per non parlare dei **requisiti sempre più restrittivi e disincentivanti** che comprimono drasticamente tutta una serie di diritti che sempre più rimangono sulla carta”.*

8.3 Povertà e ruolo dell’educazione nel contesto italiano

Il quadro della povertà che emerge dalle ricerche, dai dati dei servizi e dalle interviste agli operatori è la rappresentazione di un mondo complesso e pieno di sfumature, un mondo che sta cambiando. Ma i servizi sono pronti a rispondere ai nuovi bisogni o sono destinati a subire il cambiamento? Quale ruolo può avere la riflessione e la pratica educativa in questo difficile passaggio? Sono questi i temi delle interviste agli educatori, agli operatori sociali e ai responsabili dei servizi incontrati nel mio viaggio nell’Italia delle povertà.

8.3.1 Che cos’è la povertà?

Cr., coordinatrice della *Drop-House* del Gruppo Abele di Torino, mi spiega come per lei sia cambiata nel tempo la definizione di povertà:

*“Diciamo che all’inizio la povertà per me erano **le persone che non avevano denaro, una casa, risorse per uscirne, ora è tutto queste cose insieme, ma in più nasce da uno stato psicologico: il non ritenersi capace di... è una povertà e fa rimanere in povertà. E poi la povertà sembra una cosa lontana, ma oggi scopri che non lo è più, quando vedi **famiglie** con lavoro, casa bambini, perdere il lavoro con un mutuo da pagare... i servizi aiutano fino a un certo punto, ad esempio non danno sussidi a chi ha la cassa integrazione, e così queste famiglie piano piano finiscono in povertà”.***

Nel suo servizio incontra **donne** italiane che hanno perso il lavoro e hanno famiglie distrutte alle spalle, spesso con storie di violenza subita, persone con problemi **psichici, tossicodipendenti** di ogni età, **famiglie magrebine** che vivono in case sovraffollate e con lavori precari o in nero, **giovani** di origine straniera che, rotti i legami con la famiglia e la comunità d’appartenenza, hanno iniziato a bere e drogarsi e ora si ritrovano isolati anche dagli altri connazionali...

*“Il nodo è il **lavoro**, con più possibilità lavorative la gente si sentirebbe meno inutile. Poi c’è anche una **povertà culturale** di informazioni sul territorio!”* conclude Cr.

Secondo B. di La Strada Piazza Grande, a Bologna esiste una povertà materiale che mette a rischio le capacità di sussistenza degli individui e delle famiglie e accanto a questa ci sono la povertà di istruzione e quella di relazioni, altrettanto pericolose:

*“La povertà è essenzialmente l’assenza di tutta una serie di possibilità di sostentamento, la carenza, se non proprio l’assenza di beni materiali che può portare come sappiamo bene a seri problemi per la sopravvivenza. In senso meno materiale la povertà... perché credo che accanto alla povertà materiale ci sia una povertà di **istruzione**, persone che non hanno avuto la possibilità di studiare, di leggere di essere informati, e una povertà **relazionale**. Nella povertà estrema sono presenti entrambe, la povertà materiale e quella non materiale”.*

A., operatore del Servizio Mobile di Sostegno di Piazza Grande, mi ripete le due definizioni di povertà riportate dalla letteratura, per poi declinarle nella realtà che vede ogni giorno nel suo lavoro di strada con i **senza dimora**:

*“Le **vecchie povertà** sono povertà materiali, diciamo i poveri, le **nuove povertà** per più di un decennio sono state definite le povertà relazionali, le povertà che non si riferivano più a una penuria di tipo materiale, ma che si riferivano al contesto relazionale. Che cos’è **nel mio lavoro** povertà? Prendendo queste due definizioni, oggi si parla tantissimo di nuove povertà, se ne parla anche creando della confusione, perché se uno utilizza un termine, nuove povertà, per esprimere qualcosa che è nuovo e però nell’utilizzo di questo concetto è qualcosa di vecchio - da almeno dieci, quindici anni si parla di nuove povertà - questo crea confusione nell’utilizzo di questo concetto, anzi la **confusione nell’utilizzo dei concetti è segno che c’è una carenza di riflessione**. Noi ci occupiamo di **senza dimora**, tu non arrivi in strada solo perché sei povero, quindi non è dirimente l’essere o il non essere poveri, ci sono un numero di persone che comincia a crescere che arrivano in strada perché hanno una **debolezza nel contesto relazionale**, sono sole, le persone in strada sono tutte sole, cioè primo elemento, le persone in strada sono soggetti **multiproblematici**, se c’è una dimensione che **li unisce** è la **solitudine**, cioè la povertà nel contesto relazionale”.*

Non sempre i confini tra povertà materiale e relazionale sono evidenti, molto spesso nelle storie di vita delle persone che A. incontra si ritrovano entrambe: questo crea una crescente fragilità esistenziale e rispetto al rischio di cadere in percorsi di impoverimento non sembrano esserci più categorie protette:

*“Le povertà sono molte e c’è molta confusione in ciò che si definisce come povertà, quello che noi vediamo è questo **mix di povertà economica e povertà relazionale**, cioè di carenze*

*relazionali, solitudine, e di carenze materiali, che oggi purtroppo è un fenomeno crescente che crea **fragilità**, come se fosse un piano inclinato in cui cadere non è qualcosa rispetto al quale c'è una categoria che è sicura; è la normalità, ci sono persone che finiscono in povertà perché **se si uniscono le due cose**, se rimani solo e hai comunque una dinamica economica non continuativa e non sicura, hai un contratto a tempo determinato - quindi la maggior parte delle giovani generazioni - **i rischi sono evidenti**".*

E., educatrice e pedagoga della Piccola Carovana, definisce la povertà come una mancanza, reale o percepita come tale, in ambito materiale, che è quello più visibile, e culturale, una povertà più subdola, ma molto pericolosa perché ne siamo maggiormente a rischio, educatori e operatori sociali compresi:

*"Che sia **reale o percepita** come reale la povertà è **qualcosa che manca**, l'essere in una condizione di **svantaggio sia economico che culturale**. Il concetto di povertà che comunque rimbalza di più sui giornali e che viene quasi più spontaneo agli occhi sono queste immagini di persone senza cibo, senza accesso alle necessità primarie, quindi l'acqua, il cibo, l'energia, la possibilità di avere una vita dignitosa e quindi questa è una forma di povertà: non riuscire a rispondere ai bisogni primari, quindi appunto, essere privati dell'acqua, del cibo e della possibilità della propria libertà, quindi **non avere la capacità di sopravvivere in maniera dignitosa**. E questa era la forma di povertà che mi salta subito agli occhi, cioè quella che sicuramente metterei come prima: **non avere accesso alle fonti primarie di sostentamento**. Un altro tipo di povertà che io vedo e percepisco molto e vivo nel mio lavoro, ma soprattutto nei confronti della società è la **povertà culturale**. Che non è per forza legata a una povertà nel senso di mancanza di bisogni primari, ma la povertà culturale è semplicemente il fatto che io **non ho o penso di non avere abbastanza strumenti per capire la realtà** e quindi soffro per questo in maniera più o meno conscia, cioè non ho abbastanza strumenti per capire l'altro, per capire me stesso o non ho la capacità di leggere il contesto in cui vivo e quindi ne sono vittima, più o meno consapevole. E questa è una povertà molto **più subdola e diffusa**, ma sicuramente centrale, che si combatte non solo con i programmi di sviluppo e di nutrizione o i programmi di cooperazione, ma si combatte soprattutto con lo spirito critico, con il senso critico, poi ecco è anche quello che un po' mi spaventa di più, perché sicuramente è quella dalla quale **mi sento un po' più coinvolta**, perché ovviamente da operatrice mi domando fin dove arrivano i miei strumenti per leggere l'altro e dove invece ho dei limiti e mi fermo".*

M., responsabile del Centro d'Ascolto Italiani della Caritas di Bologna, definisce la povertà come assenza o limitazione di risorse e di opportunità, sia a livello personale sia del contesto, che limita la reale libertà, di decisione e di azione, di tutte le persone, “normali” e senza dimora, anche se in gradi diversi:

*“Non so boh, a oggi mi verrebbe da dire che forse povertà è non avere tutta una serie di opzioni, di opportunità sia in termini di risorse personali, ma in termini anche di possibilità nel contesto, fuori, possibilità di scegliere. Non so, penso a quante volte si dice o si sente dire che uno fa il barbone per scelta, ecco io credo che per essere in grado di scegliere ci vogliono almeno, poi forse ce ne sono delle altre, ma quelle che mi vengono in mente sono queste: ci vogliono tutta una serie di **risorse personali** e tutta una serie di **possibilità fuori, nel contesto**, all'interno del quale tu puoi decidere se vuoi fare questo piuttosto che quello, e siccome questo non si dà molte volte anche per le persone che noi definiamo normali... insomma, ma io voglio dire anche se penso a me, io avrei voluto studiare tutta la vita e non l'ho potuto fare, quindi anche in quel senso lì non c'è bisogno di andare a cercare poi chi finisce in strada, ecco io credo che il discorso della **libera scelta**, o del dire siamo liberi forse è un discorso che va bene se lo facciamo mentre prendiamo il tè, ma se deve essere un discorso serio andrebbe fatto con un po' più di onestà, ecco, a partire da se stessi e anche per gli altri. Anche perché veramente avere una possibilità di libera scelta, credo che siano pochi che se lo possono permettere, pur restando nell'ambito delle persone felici che fanno una vita cosiddetta normale, ecco, a maggior ragione credo per chi ha tutta una serie, una somma di vicende che si aggiungono una all'altra e ognuna delle quali toglie una fetta di libertà”.*

Mb., dalla sua esperienza di studio (Servizio Sociale - Scienze Politiche) e di lavoro sul campo (Asp Poveri Vergognosi e Opera Padre Marella), identifica nella vulnerabilità e nella mancanza o debolezza delle reti e dei legami sociali (famiglia, scuola, partito, parrocchia, associazionismo...) il comune denominatori di percorsi di impoverimento anche molto diversi fra loro:

*“Sono ormai più di venticinque anni che il mio lavoro è strettamente legato ai temi della povertà, sia dal punto di vista dello studio del fenomeno che dal punto di vista dell'intervento “sul campo”. Ma se è vero che bisogna conoscere bene il nemico per poterlo efficacemente combattere, ecco che quando si avvia una discussione sulla povertà e sui suoi confini, **finiscono per confondersi più piani**, da quello sociologico a quello meramente economico o a quello storico o antropologico... In tutti questi anni ho finito per imbattermi nelle **situazioni più diverse**, spesso assistendo a profonde modifiche dei contorni e delle caratteristiche del disagio*

*che spinge una persona a bussare alla porta di una struttura di accoglienza come la mia. C'è l'immigrato, il separato, il depresso, il giocatore, il malato, il disadattato sociale, chi è affetto da dipendenze, le più diverse, e l'elenco potrebbe durare all'infinito... Penso di aver accolto più di mille persone, ognuna con una propria storia, una sofferenza e un bisogno che la rendeva sicuramente unica e irripetibile... Ma andando a rileggere i diari di bordo, a ripercorrere con la mente le loro biografie e i verbali di un'infinità di colloqui ti accorgi che le cause profonde che determinano queste situazioni di povertà spesso hanno delle radici facilmente accomunabili. **L'assenza di denaro, la mancanza di alloggio o della possibilità di garantirsi pasti regolari sono solo gli effetti più immediati di una povertà molto più profonda**, determinatasi nella nostra società occidentale come conseguenza dell'exasperata corsa al benessere materiale. Parlo di una ferita dell'anima che spesso non riceve alcuna cura, una condizione di **vulnerabilità** che rende l'individuo fragile rispetto alle sfide di ogni giorno, incapace di reagire alla minima avversità e di trovare soluzioni adeguate. Un tempo vi erano risorse a cui fare affidamento in caso di necessità, la famiglia, spesso patriarcale, la parrocchia o il partito, la scuola, addirittura il vicino di casa... Se inciampavi vi era il più delle volte una mano pronta a soccorrerti.. Ora siamo immersi in una **solitudine** senza fine, incapaci di costruire e conservare relazioni umane significative. È invece proprio il contesto umano in cui vivi che ti consente di resistere nel momento in cui si innestano quei processi di deriva. Vi è quindi una nuova forma di povertà che ti **priva di senso e di identità** e che finisce fatalmente per annullarti.. Sono proprio la **mancanza di quei legami**, di quelle relazioni sociali contestualmente alla **capacità di esprimere le proprie capacità e risorse** e di saperti così orientare nel tuo progetto di vita che dà origine ad una condizione di povertà da cui è molto più difficile uscire...".*

G., educatore nel Progetto Chance di Napoli sottolinea la presenza nel suo contesto di una povertà culturale che si manifesta soprattutto nel non garantire a tutti il diritto all'istruzione:

*“La povertà non è solamente economica, assolutamente, però non vorrei fare demagogia che è dire la povertà non è quella economica, ma quella culturale, quindi tutti che si spremono sulla povertà culturale e poi quella lì economica dei bisogni non la si tiene in considerazione. Però nello specifico mi sento di dire che per me una delle manifestazioni più becere della povertà è proprio appunto la **povertà culturale**, intesa come negazione di possibilità ai cittadini, giovani e meno giovani. La **negazione di poter andare a scuola**, di poter usufruire di un servizio pubblico efficiente - Gelmini e non Gelmini non è importante perché alla fine i vari colori politici che hanno amministrato da Gentile a oggi insomma rispetto all'educazione non hanno mai smosso*

*più di tanto, purtroppo, la scuola pubblica versa sempre in condizioni pessime. [...]Quando parli di povertà culturale, accanto a questa mettici anche la **disoccupazione**, la **non-occupazione**, ah l'elevatissimo tasso di **dispersione scolastica** che c'è a Napoli, perché siamo sempre la seconda regione in Europa per dispersione scolastica, nonostante poi la Campania sia stata oggetto di finanziamenti di due FSE, per due annualità 2000-2006, 2006-2013... Son miliardi di euro che arrivano in Italia, cioè in Campania e fra due anni finiscono questi finanziamenti, poi arriveranno all'Est Europa, giustamente, come è giusto che sia secondo me, e che però questi miliardi dati in questi ultimi 12 anni non hanno spostato niente, se non l'arricchimento sproporzionato di alcuni. Quindi è questa la reale condizione di povertà, che i mass media, televisione giornale o cosa, o non trattano o quando la trattano lo fanno per un ritorno di immagine o di visibilità di qualcuno”.*

Nel parlare della povertà G. non può fare a meno di contestualizzarla, di definire la povertà del Meridione e della Campania e di Napoli in particolare: la condizione di subalternità rispetto al Nord si manifestata ad esempio nei quintali di rifiuti tossici provenienti dalle industrie settentrionali e scaricati illegalmente nelle discariche campane. E a questo proposito G. lancia anche accuse e denunce nei confronti di un Governo che con le sue leggi non ha fatto che altro che impoverire, secondo lui, i diritti dei cittadini:

*“Il Meridione d'Italia vive sempre una **condizione subalterna**, un esempio su tutti è che per esempio la Campania è diventata la **discarica abusiva** dei rifiuti tossici industriali delle industrie del Nord. Le industrie del Nord, con il benplacito dei politici e della camorra, venivano a scaricare a costi ridicoli gli scarti industriali, i fanghi ecc. in Campania, quindi loro sono cresciuti, come industrie, e hanno fatto sempre più profitto licenziando anche i lavoratori spesso, e noi nella condizione subalterna nella quale ci relegano, subiamo i cancri, subiamo le malformazioni genetiche e subiamo la devastazione del territorio. .. Questa è povertà secondo me. **Come è povertà il fatto che se ti ribelli a tutto questo, il governo ti fa delle leggi per metterti in galera:** esiste il decreto 90 che prevede che chiunque partecipa a una manifestazione contro una mega-discarica o un inceneritore può avere fino a 4 mesi di carcere, chiunque contribuisca a organizzare una manifestazione di questo genere può avere fino a 5 anni di carcere. Più tutte le multe, le tassazioni, ecc. Le discariche sono diventate siti di interesse nazionale, quindi militarizzati, e quindi il privato cittadino che ci tiene veramente al territorio - perché vive la qualità della vita dell'aria che si respira, quindi vuole vedere se veramente vengono versati rifiuti tossici o normali in una discarica che tra l'altro è stata fatta in un polmone verde di Napoli a ridosso di un ospedale - non può entrare perché se entri l'esercito è*

autorizzato a spararti addosso. Allora questa è la reale povertà. Perché? Perché poi si scontra con il conflitto che le comunità generano e lo generano perché gli viene imposto dall'alto una determinata scelta che in questo caso specifico è una scelta che ti relega a una condizione subalterna a vita, perché devi prendere le malattie, i tuoi figli devono nascere con le malattie, devi respirare un'aria insalubre, e oltre al danno pure la beffa perché a Napoli la Tarsu, che è la tassa sui rifiuti, è tra le più alte d'Italia".

G. critica inoltre una visione della povertà legata a una sorta di **determinismo** e **ineluttabilità**, per cui chi nasce povero in un quartiere degradato sembra condannato a rimanere povero:

"Un'altra condizione di povertà secondo me è quella che diciamo se tu nasci in un determinato posto poi devi riprodurre le dinamiche di quel posto: chi l'ha detto che per esempio dai territori di periferia non possano nascere delle persone, un movimento o anche un singolo che ha facoltà di esprimersi quanto e più dei signori seduti in Parlamento o dei grandi accademici?"

La sua collega C. definisce la povertà attraverso quello che ha visto nella sua esperienza di tirocinio come assistente sociale e di lavoro come educatrice e sottolinea più volte la presenza di una **povertà culturale che aggrava quella materiale**:

*"Ho fatto un tirocinio al Comune di Portici e ragionai proprio su questo concetto di povertà, perché fu una cosa che mi colpì particolarmente. Andai a fare una visita domiciliare in una casa di una signora che **non aveva la luce**, viveva solamente con queste candele prese in parrocchia e ronzavano delle **mosche** attorno al suo letto, perché viveva in questo basso completamente **umido** e la figlia e lei completamene **malaticce**, con quelle tossi bronchiali, così nel letto, buttate così."*

La cosa che l'ha colpita e ha messo in crisi il suo concetto di povertà è stato il trovare in questa casa dei beni superflui, come la Coca-cola, le patatine, il cornetto del bar:

*"Qual è la povertà vera se io poi nel frigorifero mi trovo la Coca-cola e poi il cellulare e i **cornetti**, i cornetti comprati al bar e la busta di **patatine**? Tutta la strada con la mia tutor, l'assistente sociale, pensiamo ma com'è sto fatto, e questi avevano anche una social card, ecco appunto ragionando su questi famosi soldi dati a queste famiglie e dico: date così, dati così i soldi veramente non arrivi a niente, perché queste persone non sanno spenderli. Ti educo a prendere coscienza, perché quella è la prima cosa che dobbiamo fare"*

Considerazioni simili sono state sollecitate dal racconto di una sua amica di ritorno da un viaggio in Africa:

"Poi una mia amica è andata in Africa e mi ha raccontato tante cose e mi ha fatto vedere tante

cose e ha detto anche lì hanno il telefonino, tipo nelle capanne trovi cose per esempio la parabola e la televisione, comunque il telefonino, almeno quello, ce l'hanno tutti nelle capanne con l'argilla".

Secondo C. la **globalizzazione** e il prevalere della **logica consumistica** sono i principali responsabili di questa povertà culturale, che impedisce alle persone di prendere consapevolezza della propria situazione e dei bisogni reali e le fa invece inseguire quei beni superflui pubblicizzati dalla televisioni e così importanti per sentirsi come gli altri e quindi meno poveri:

*"Non è un modo di far prendere coscienza alle persone, ci educano secondo il **modello globale**. Cioè tu praticamente dici, ah io ho 100 euro, una famiglia che normalmente vive con le candele, quella non s'andava per dire a comprare una lampadina, una lampada, una torcia, no? Ti compra la Coca-cola. [...] Quindi per me la povertà è proprio la non coscienza che ci sta un modello che va sopra di noi, sopra la povertà materiale, e che ci ammazza, cioè magari, magari, ecco magari un tempo c'era la povertà fatta di stenti, no? Oggi magari tu vivi di stenti ma **non ti consideri povero**, perché in fondo hai la televisione, il telefonino il cornetto, pure la Coca-cola nel frigorifero, ti senti **uguale agli altri**".*

8.3.2 Qual è il ruolo dell'educazione nella lotta alla povertà?

Cr., coordinatrice della *Drop-House* sottolinea la scelta educativa di tutti i servizi del Gruppo Abele:

*"**Accoglienza e relazione** sono i capisaldi del Gruppo Abele. Diamo servizi che possono sembrare assistenziali, ma è solo attraverso la relazione che si possono dare **stimoli e limiti**: questo fa parte di un lavoro educativo che utilizza strumenti semplici, come il fare assieme" per promuovere consapevolezza di sé e cambiamento e accompagnare le persone nel percorso di reinserimento.*

B., educatrice in un dormitorio di Bologna sottolinea proprio l'importanza di questa figura professionale:

*"L'educatore è una persona che porta una competenza specifica nella relazione d'aiuto ed è quindi fondamentale in un'équipe integrata, ma non credo in un'équipe mono-professionale in cui tutti siano educatori. È un **facilitatore**, i suoi obiettivi sono **l'advocacy e l'empowerment**, ma il rischio di frustrazione e il disagio sono elevati".*

E., nel suo lavoro di accompagnamento delle famiglie rom dal campo alla casa, utilizza gli

strumenti che le vengono dalla sua formazione sia come educatrice sia come pedagista:

*“Io sono una pedagista e anche un’educatrice e la cooperativa mi sta dando la possibilità di lavorare su entrambi i piani. E quindi è come se **per lavorare sul campo mi servissero i miei strumenti da educatrice**: primariamente la **mediazione** culturale, quindi la conoscenza dei servizi, l’accesso ai servizi del territorio, l’integrazione attraverso l’accompagnamento e poi i ferri del mestiere che ci fornisce questo grande calderone che è l’**interculturalità** e la **pedagogia dell’incontro**, quindi lo stare nelle situazione, educazione alla resilienza, tirar fuori dall’altro, l’empatia, l’ascolto attivo. **Però per arrivare alla sensibilizzazione, alla presa in carico del problema politico un educatore non basta**: cioè non basta uno bravo con i rom e bravo coi servizi, ci vuole uno che sia capace di mettere in rete i vari servizi attorno a un problema, ci vuole un pedagista che abbia uno **sguardo un po’ dall’alto e sia capace di dare una lettura della realtà composita**. Io credo che il pedagista serva, nel senso che serva un po’ una persona capace di mettere le cose attorno al tavolo e di darne il giusto peso, senza fare delle battaglie in solitaria, ma sapendo un po’ valutare le opportunità e le richieste da fare ad ognuno, perché appunto secondo me **il rischio di lavorare solo con gli educatori è che dopo un po’ ti livelli verso l’utente**. Da educatore tendi, lavorando in strada, a stare un po’ verso il basso, non so come dire, a livellarti verso i bisogni dell’utente, perché ne ha un sacco, perché comunque è una situazione di bisogno che continua, è molto difficile creare un quotidiano e una volta che tu l’hai creato tendi a difenderlo, e quindi da educatore fai un po’ fatica a capire le richieste che vengono dall’alto e invece io credo che il pedagista o comunque il coordinatore deve avere la capacità di avere uno sguardo globale, perché se no sarà sempre un’integrazione zoppa, perché se no sono sempre persone che tu aiuti non perché le riconosci come cittadini, ma perché hai buon cuore, perché ti avanzano delle risorse”.*

Rispetto al proprio percorso di formazione universitaria E. è però un po’ critica e afferma la necessità di aggiungere competenze:

“Sicuramente linguistiche nel senso che un bravo educatore deve parlare secondo me un pochino la lingua della persona che ha di fronte, perché questo facilita, perché è uno strumento, perché è un riconoscere l’altro, riconoscere qualcosa di me nell’altro, e competenze di diritto, perché io posso venir qua e fare tutti i discorsi del mondo però se non so esattamente quale è l’ufficio, un pochino di diritto serve anche perché devi capire il problema reale della persona che hai di fronte, che magari non te lo sa spiegare tanto bene, e quindi sei tu a dovergli venire incontro”.

Mb., rispetto alla presenza di educatori all'interno dei servizi per le persone povere, addita come problema del lavoro educativo e sociale la mancanza di una propria dignità e riconoscibilità:

*“Troppo spesso viene confuso con il **volontariato**, o ancor peggio, e questo soprattutto è un problema che affligge il privato sociale, **si pensa che per essere un bravo operatore basti essere una brava persona...** Molte strutture e molti servizi fanno affidamento più sull'esperienza o sul buon senso (ingredienti per altro utilissimi in questo lavoro) che sulla competenza... Sicuramente incide il fatto che sono lavori poco remunerativi, che si svolgono in condizioni piuttosto severe (chi di noi ogni anno non si trova a fare i turni di Natale o di Pasqua o ha centinaia di ore di straordinario che nessuno ti potrà mai riconoscere); spesso anche poco gratificanti, dove ogni tipo di intervento che vada oltre l'emergenza viene spesso affidato alla buona volontà del singolo. Invece sono convinto che **più il lavoro è difficile ed impegnativo più si debba attingere e far ricorso alla qualità degli strumenti** - anche umani naturalmente -: nella mia esperienza di tutor universitario ho avuto la fortuna di incontrare dei giovani con una personalità, una preparazione e delle motivazioni fuori dal comune, ma mai come adesso è difficile farsi spazio, crearsi delle opportunità. E paradossalmente più avanzi nella tua preparazione post laurea, più si restringono gli spazi lavorativi. Per non parlare di ruoli di responsabilità che raramente collimano con adeguati livelli di preparazione: faccio un esempio molto semplice che mi riguarda personalmente. Posso considerarmi ormai un veterano, con ruoli di responsabilità di primo piano, ho 47 anni e ancora vengo considerato in questo mondo “un ragazzo”, e vengo da un percorso formativo ben lontano da questo ambito, mentre sotto di me ho dei giovani con Lauree Specialistiche o Master alle spalle che difficilmente potranno avere le mie opportunità. **L'educatore spesso viene confuso con un operatore di base.** Inoltre nel mio caso venendo comunque dall'ambito di Scienze Politiche finisco per relazionarmi con i laureati di Servizio Sociale, piuttosto che di Scienze dell'Educazione. Se poi incrociamo queste incrostazioni culturali con l'attuale crisi che ci porterà a tagli sempre più profondi e che penalizzerà sempre più la qualità di questo lavoro, non c'è da stare allegri. Tuttavia sta crescendo **la consapevolezza della necessità di armarsi di strumenti culturali e professionali migliori**, e anche nelle organizzazioni di cui faccio parte si sta cercando timidamente di introdurre criteri di valutazione qualitativa nella selezione del personale e comunque vedo che si cerca di premiare i percorsi curriculari più adeguati”.*

Ma il ruolo dell'educazione, secondo Mb., non si ferma all'interno dei servizi e nei percorsi di reinserimento sociale delle persone povere, deve riguardare l'intera società, perché la povertà oggi riguarda tutti, anche se indirettamente:

*“La povertà è tra di noi e dentro di noi: era tutto il tessuto sociale, che conservava in sé tutte le risposte ai propri bisogni, che si è fortemente indebolito e impoverito... I poveri come noi li conosciamo sono semplicemente il prodotto di questo processo di esclusione sociale che ogni giorno fa nuove vittime... E usando una metafora “idraulica” è inutile che cerchi disperatamente di svuotare il lavandino intasato se prima non cerco di chiudere il rubinetto... La società così come la intendiamo noi deve ora considerare due dimensioni che si intersecano inevitabilmente: la prima riguarda quei meccanismi che ingenerano esclusione e che sempre più finiscono per riguardarci da vicino. L’idea un po’ romantica del clochard bohémien e delle sue scelte di vita appartiene ormai alla letteratura mentre il nuovo barbone ci è molto più prossimo: può essere il nostro vecchio collega che ora si trova a far la fila alla Caritas, o un parente, che a nostra insaputa è scivolato nel tunnel dell’alcol o il nostro vicino di casa che si separa e non sa dove andare a dormire, o che è stato licenziato e non riesce più a pagare il mutuo o l’affitto... Non esiste più un confine rassicurante che ci consente di dirci “A noi non potrà mai succedere”... Quindi sicuramente parliamo di **prevenzione** e della necessità di avviare quei processi che permettano alle persone a rischio di ancorarsi prima di essere trascinati in quella deriva da cui si torna sempre più con difficoltà. Dall’altro canto questa profonda percezione di fragilità ci ha reso tutti molto più vulnerabili, ansiosi e preoccupati di poter perdere da un momento all’altro le nostre sicurezze. Ciò sta ingenerando la diffusione sotterranea di sentimenti di diffidenza e di rifiuto verso coloro i quali sono la rappresentazione di un fenomeno che inconsciamente ci spaventa. **C’è una crescente chiusura nei confronti del più debole**, quasi fosse contagioso, che allontana ogni possibile contatto. Quando invece il germe della povertà soprattutto spirituale sta avvelenando le nostre anime. Certo occorrerebbe **“rieducare” la nostra società**, rinverdendo e rivalorizzando valori come la **solidarietà** e la **condivisione**, ma partendo dal presupposto di farli uscire da una mera cornice di principi nobili a se stanti, facendo invece capire a ciascuno di noi che **solo rafforzando questi meccanismi di solidarietà e di accoglienza potremo rafforzare le nostre difese ed evitare di poter essere un giorno il prossimo povero...**”.*

M., dall’osservatorio del Cda della Caritas, vede nell’attuale contesto sempre più individualista, competitivo ed escludente, un luogo da educare e sensibilizzare per risvegliare le coscienze, aprire gli occhi di fronte all’interdipendenza e alla **responsabilità** collettiva, promuovere la **solidarietà**:

“Non è così facile. Anche perché da un lato chiaramente siamo molto, molto, molto impegnati

*sul fronte dell'incontrare le persone per cui non resta tanto tempo per fare qualcos'altro. Stiamo facendo, quello sì, un grosso lavoro con le parrocchie, uno perché ne abbiamo bisogno, abbiamo bisogno che loro si occupino delle loro persone perché non possiamo occuparci di tutti, quindi partendo anche da questo dato molto strumentale - io sono convinta che le cose strumentali vanno benissimo, perché in genere sono quelle che ci fanno muovere quando altro non ci fa muovere quindi vanno bene - e forse anche credo perché i tempi sono maturi - noi avevamo rinunciato 7-8 anni fa a fare percorsi di **formazione con le Caritas parrocchiali**, perché alla fine discutevamo sempre se era lecito dare le sportine o non dare le sportine con le solite 40 persone - [...] poi invece due anni fa siamo ripartiti ed effettivamente il contesto del territorio era molto cambiato, intanto da 40 persone ne abbiamo mosse 160, e poi si è visto che piano piano, zitti zitti di strada ne avevano fatta in diversi, ci sono molti centri d'ascolto parrocchiali, qualcuno lavora meglio, qualcuno lavora meno bene, qualcuno è ancora un po' confuso tra ascolto e distribuzione, ma insomma ci sta tutto, ognuno ha il suo cammino, i suoi tempi, la sua strada. Quindi c'è un grosso lavoro con le parrocchie, per aiutare la nascita e la crescita e il lavoro dei Cda parrocchiali, proprio perché ci sia una sensibilità diffusa sul territorio e perché le parrocchie hanno, avrebbero, hanno comunque una possibilità di lavoro di prossimità che chiaramente il Cda diocesano non può avere, quindi andiamo in quella direzione lì e insomma c'è attenzione, c'è lavoro, [...] e poi nei confronti del pubblico per noi c'è quell'eterno **lavoro di rete** che abbiamo sempre fatto, ma lo facciamo, diciamo così, proprio a livello di lavoro sulle persone, a livello operativo, il livello politico non compete al Cda, spetta ad altri, alla Caritas e alla Chiesa che lo fanno con i tempi e i modi da loro ritenuti più opportuni”.*

Ancora una volta C. risponde a partire da quello che lei, come educatrice, cerca di fare nel suo lavoro con i ragazzi di *Chance*: proporsi come **modello alternativo** a quelli consumistici - secondo i quali vali per le cose che possiedi e i vestiti che indossi e non per quello che sei - per **allargare le loro possibilità di scelta**:

*“Noi facciamo di tutto per proporre **modelli alternativi**. Una di queste ragazze che abita in questo parco mi diceva: «Mamma mia, mamma mia e che è? Io nun camminnassi mai cun sta borsa». La mia era un borsa di pezza, quelle là grosse, lunghe così e rideva rideva. Rideva perché vedeva questa borsa che era fuori norma, loro hanno le borsette, quella là piccoline e poi la marca, non ne parliamo proprio. Perché la mia borsa rispetto a un borsa di marca, cioè voglio dire è da deridere in qualche modo, perché io già l'ho detto prima, questi ragazzi veramente sono deprivati, non solo economicamente, anche culturalmente ed emotivamente. La*

deprivazione culturale è data, io veramente lo ridico, dalla **televisione**. Se tu mi fai vedere solo quello standard di vita, mi impoverisci in qualche modo e mi costringi, diciamo, a scegliere quel tipo di borsa per sentirmi uguale all'altro, agli altri, perché la povertà è comunque un fattore dispregiativo, cioè un elemento che in qualche modo è fonte di denigrazione. Quindi non mi sento più povero se porto la borsa che porta la modella x, oppure l'attore x, l'attrice x per esempio".

Sono questi i modelli di successo e di ricchezza che i ragazzi inseguono:

"Prima la persona che aveva popolarità, che era considerata una persona ricca potremmo dire in tutti i sensi era, secondo me, il maestro: cioè era socialmente un grado superiore rispetto ad altre figure, più che addirittura di quello che è oggi l'imprenditore. Invece oggi si è ribaltata la situazione: chi è ricco è l'imprenditore e il povero è il maestro, il professore. Per cui, se l'imprenditore è il ricco e porta la 24 ore x, la scarpa x oppure la modella mi porta questo, io mi faccio uguale a loro perché sarò ricco anche io, e quindi quando vedo una borsa di pezza, comincio a ridere e allora noi spesso e volentieri continuiamo a metterci sempre le stesse cose, che non siano di marca possibilmente, e a far vedere che la "popolarità" di cui io potrei godere potrebbe essere semplicemente avere l'affetto di tutti. Quindi secondo me ecco, questa qua oggi nei contesti in cui viviamo, è la povertà: l'impossibilità di scegliere un'altra cosa e quindi noi come modelli alternativi non facciamo altro che proporre cose diverse e modi diversi di essere accettabili. E quindi anche se veramente non ho un soldo io posso essere popolare, posso essere una persona perché magari so ballare benissimo, perché magari so fare una cosa con le mani che mi riesce in un modo spaventoso, magari l'educatore che riesce a far stare tranquillissimi tutti i ragazzi, a collaborare tra di loro e quindi anche questa cosa, ah io in quel momento lì mi sentirei ricca per esempio, e magari loro, vedendoti semplicemente, riescono, perché la prima forma di apprendimento è la vista, è l'imitazione, cioè passa attraverso l'imitazione".

Il suo collega G. risponde alla domanda leggendo una frase di Freire: *"Essere educati significa farsi criticamente consapevoli della propria realtà in un modo che porta ad un'azione effettiva su di essa"*.

L'educazione ha per G. un grande **potere rivoluzionario** se permette ai ragazzi di guardarsi da un'altra prospettiva e di allargare i propri orizzonti di vita, di pensiero, di scelta:

*"Ecco io vedo l'educazione come un diritto-strumento, cioè come **diritto** perché per me, come reputo un diritto basilare la casa, il reddito e così via, lo è anche l'educazione, che reputo cosa profondamente diversa dall'istruzione. Più che di modelli alternativi mi sento di dire che*

*riprendo il modello che i ragazzi mi propongono, però cerco di dargli una lente per vedere quel modello da un'altra prospettiva. Per esempio, io ho il dred, ho una macchina, insomma la mia jeep la conoscono tutti ma nessuno se la comprerebbe, perché o sei visto come uno scoppiato, o sei visto come qualcuno vecchio e morto di fame ecc. ecc. ecc. Però la questione che subito salta all'occhio è quella del dred e tu dici, quel dred, io ce ne ho uno solo, dietro dici «Sei suzzuso, sei sporco, non ti lavi i capelli, puzzi, eh ecc.». Io sono di San Giovanni, quindi zona orientale e loro sono della zona orientale, loro sono la mia fotocopia di quando avevo la loro età, perciò io tutte queste belle chiacchiere che si leggono nei libri di storia di pedagogia e quant'altro penso che, se adeguatamente sperimentate, abbiamo un **potere rivoluzionario fortissimo secondo me.** [...] Io cerco di **educarli alla diversità**".*

Non si tratta solo di idee lette nei manuali di pedagogia, G. parla per **esperienza**: anche lui, come i ragazzi con cui ora lavora, da adolescente voleva le scarpe e i vestiti firmati, il motorino e quando i soldi dati dai genitori o guadagnati lavorando non erano sufficienti era pronto a rubare: *“Ti vorrei leggere l'altra frase: «L'unico metodo d'istruzione è nell'esperimento e l'unico criterio pedagogico è la libertà», diceva Tolstoy. Vi ho letto quest'ultima perché io all'età di quei ragazzi avevo scarpe firmate, profumi, vestiti griffati, io non ero come loro, io **ero peggio di loro** sotto questo aspetto, perché avevo realmente milioni di lire come vestiti, avevo realmente il motorino e andavo ovunque, quindi io **penso di essere la prova tangibile che il cambiamento laddove c'è quel minimo di coscientizzazione non solo è possibile ma è reale.** I milioni di lire che avevo addosso, una parte me li davano i miei genitori, una parte me li andavo a lavorare in fabbrica a costruire le borse false che si mettono i ragazzi, che poi quelle borse lì sono fasulle. Io andavo a lavorare poi avevo la fortuna di comprarmi i vestiti “a pagherò”, non li pagavo in contanti li pagavo 200 euro a settimana, 300 euro al mese e così via, per comprarmi i vestiti che desideravo. Quando non ce la facevo con il lavoro, **andavo a rubare.** Tranquillamente, non ne ho vergogna, rubavo ai ricchi per dare a me stesso. Questa è una storia che molti conoscono di me e che io uso sempre portare, non lo posso dire ai ragazzi perché in questi tempi con loro non lo posso dire, però con gli adulti, come riflessione è molto positiva perché aiuta a capire tante cose. Andavo a rubare in questa fabbrica di borse, un deposito di borse false, quindi già quel deposito era illegale, poiché conteneva tutte le griffe italiane fasulle e contraffatte, che poi andavano smerciate per le strade. Io e una persona che lavorava in quel deposito, che aveva la chiave, andavamo di notte a rubare e prendevamo tre pezzi di una griffe, tre pezzi di un'altra griffe, cinque pezzi di un'altra griffe e uscivamo poi così ogni sera con cinque borsoni pieni di questo materiale che poi rivendevamo al costo di produzione, meno uno o due euro per pezzo*

perché a noi non costava niente e quindi per non farvela lunga avevamo un introito di circa 1.000 euro la settimana, 1.000, 2.000, dipendeva da come andava. Questa storia è andata avanti un anno e mezzo. Tutti quei soldi poi sono finiti in sostanze, anche sostanze pesanti, in vestiti, moto, locali”.

Tutto però cambia grazie all'intervento della **famiglia**, il sostegno di alcuni **amici**, l'inizio dell'**Università** e la scoperta della passione per la conoscenza:

*“La famiglia mi ha aiutato molto: mio padre mi venne a prendere un capodanno che erano quattro giorni che non tornavo a casa, mi venne a prendere in uno scantinato dove stavo assumendo sostanze, buttò la porta giù, mi venne a prendere, non mi ha picchiato, non mi ha preso a male parole, non mi ha detto niente, solo: «adesso la smettiamo e vieni con me». Punto. E la smetto, vado appresso a lui, ritorniamo a casa, lì per lì non succede niente, poi i giorni a seguire si parla di questa cosa e si è risolta come si è risolta. Poi ci sono state anche altre persone, amici che mi hanno avviato a determinati percorsi piuttosto che altri, tipo qualcuno mi ha proposto l'Università, io «Bho ma all'università che devo fare?». Poi invece piano piano, piano piano... Molte delle cose che so non le ho imparate all'Università, le ho imparate fuori dall'Università. Molti libri che io ho letto la mia Università non li ha neanche minimamente proposti perché, perché una volta che poi hai acceso la **scintilla della conoscenza** ho scoperto che mi piaceva mantenere accesa questa lampada, questa fiamma e la sono andato ad assorbire altrove, ma devi vedere ancora quanto spazio c'è da riempire attraverso l'assorbimento e l'introiettamento di conoscenze, di saperi. Oggi non me ne fotte un cazzo della griffe, non me ne frega niente di altre cose, ma mi interessa di avere gli strumenti per vivere una vita dignitosa. Ma non che siano dati solo a me, ma a chiunque”.*

Ora G. lavora come educatore per dare anche ad altri ragazzi questa **opportunità** di cambiamento:

“Partiamo tutti dallo stesso punto, siamo dello stesso territorio, economicamente come famiglie diciamo grossomodo il livello culturale, l'estrazione socioculturale è la stessa, perché siamo figli di operai o giù di lì, quindi lo stipendio che entra grossomodo quello è, il territorio dove si vive quello è, le esperienze che puoi fare nel territorio quelle sono, allora perché mai io ho avuto questa possibilità? Tre cose uguali ai ragazzi anch'io le ho vissute e per certi versi continuo ancora a viverle, molte delle cose che loro vivono oggi io già le ho vissute, ma non voglio fare un altro sbaglio che fanno pure molti educatori dicendo: «Ma io già lo so, l'ho vissuto sulla pelle mia». Proprio perché l'hai vissuto sulla tua pelle, io ho fatto questo ragionamento: l'ho vissuto sulla mia pelle, cosa mi ha permesso di fare questo passaggio?

Penso che siano stati determinati strumenti, determinate possibilità, in particolar modo la possibilità di scegliere in maniera autonoma, appoggiato da figure di riferimento quali la famiglia nel mio caso o anche amici. Allora il ruolo dell'educatore può essere quello di uno che ti accompagna e ti sostiene innanzitutto in un percorso. Percorso che, affinché riesca in maniera positiva, tu devi scegliere di voler fare. Nel momento in cui scelgo di fare quella cosa vuol dire che sono anche motivato e se sono motivato e accompagnato, io posso arrivare sulla luna pure non avendo lo shuttle”.

8.4 Riflessioni conclusive

Gli intervistati nelle diverse città italiane sono tutti operatori, educatori, responsabili di servizi con un contatto diretto con i poveri, conoscono le definizioni di povertà dei manuali di sociologia, ma le trovano “strette” rispetto all’esperienza che hanno sul campo: troppe categorie, confusione di alcuni termini, banalizzazione di altri mostrano come manchi tuttora una conoscenza condivisa del fenomeno, che ha poi delle ripercussioni sul piano operativo. Partendo dalla propria esperienza, gli intervistati parlano della **povertà** in termini di:

- **mancanza**: come mancanza di risorse materiali e di lavoro e come mancanza di risorse personali e di possibilità nel contesto. Da questo punto di vista la povertà è collegata all’emergenza abitativa e alla disoccupazione, alla crisi finanziaria che ha aggravato la situazione economica di moltissime famiglie e che non mancherà di fare sentire le sue ripercussioni anche a livello di relazioni e di precarietà esistenziale (aumento di conflitti, separazioni, disagi psichici) o al mancato diritto all’istruzione;
- **svantaggio economico e culturale**: la povertà culturale viene identificata da un lato nel non avere gli strumenti che permettono di comprendere e quindi di orientarsi nella complessa realtà, dall’altro come effetto della logica consumistica che riduce il benessere al possesso di determinati beni di consumo e alimenta l’individualismo. In ogni caso si tratta di un impoverimento dell’orizzonte emancipativo dei soggetti;
- **impossibilità di.../incapacità di...**: ad esempio l’impossibilità di continuare a studiare o il non avere le capacità per sopravvivere in maniera dignitosa, ma accanto a questo viene considerata una forma di povertà anche il **non ritenersi capaci di...**
- **vulnerabilità**: non sono solo le persone ad essere più povere, ma anche il **contesto culturale** e il **tessuto sociale si sono impoveriti**, mancano - o comunque sono più deboli

- quelle reti sociali e quelle risorse relazionali che in passato garantivano un appiglio nello scivolamento verso la povertà e l'esclusione sociale (famiglia, vicinato, partito, associazionismo, parrocchia...): questa mancanza di relazione e di appartenenza genera anche una povertà di senso e di identità, si tratta di ferite profonde che non si possono curare solo con un sostegno economico, l'inserimento in alloggio protetto o una borsa lavoro... questa vulnerabilità rende potenzialmente tutti più fragili e a rischio di impoverimento;

- nel caso specifico dei **senza dimora** la povertà viene definita nei termini di **multiproblematicità**: nella povertà estrema troviamo infatti diversi disagi che si accumulano (povertà materiale, tossicodipendenza, alcolismo, disagio psichico) in modo diverso a seconda dei percorsi, ma elemento comune è la debolezza del contesto relazionale, la **solitudine**. Per queste persone serve quindi da un lato un lavoro di risposta ai bisogni primari e dall'altro di reinserimento sociale, che parta dal recupero delle capacità e del desiderio di relazione.

I **poveri** non vengono descritti come una “classe sociale”, ma attraverso diversi volti e storie; tra gli italiani troviamo:

- **poveri estremi/senza dimora**: gli italiani finiti in strada hanno alle spalle storie di dipendenza, da alcol o droga, e disagi psichici, in particolare *borderline*, ancora molto rari sono i casi in cui unica causa della caduta in povertà è la perdita del lavoro. Le **donne** senza dimora spesso hanno alle spalle storie di violenza e sulla strada si prostituiscono in cambio di cibo o droga;
- **nuovi poveri**: sono persone “normali” che mancano però delle capacità personali e delle risorse contestuali per affrontare la precarietà non solo del lavoro, ma anche delle relazioni e dell'esistenza. Si tratta di persone che spesso cercano di dissimulare la loro condizione di bisogno e di mantenere, almeno nelle apparenze, lo status perduto, per questo si parla anche di **zona grigia** della povertà o di **poveri invisibili**;
- **giovani**: vi sono in Italia circa 2 milioni di giovani che non studiano e non lavorano... nel mercato del lavoro sembra non esserci posto né per chi ha più di 40 anni né per i giovani che pagano più di altre fasce d'età il prezzo dei lavori atipici e dei contratti a progetto. Gli alti tassi di *drop out*, soprattutto in alcune regioni, sono indice di una povertà di istruzione che comporta anche un impoverimento nelle prospettive di lavoro e di opportunità di vita;

- **anziani**: se per alcuni (soprattutto **donne**) la povertà è fatta di solitudine e di una pensione insufficiente per altri è la crisi economica che ha colpito i figli - che necessitano nuovamente del contributo economico dei genitori - a far bussare agli sportelli sociali.

Per quanto riguarda gli **stranieri**:

- **senza dimora**: il sommarsi di povertà materiale e relazionale che porta alla strada sembra riguardare alcune etnie più di altre, in particolare le persone che vengono dall'Est europeo e dal Maghreb. Se un tempo la strada era considerato un primo gradino nel percorso di risalita di un immigrato in Italia, oggi aumentano nel numero dei senza dimora stranieri le storie di vita che raccontano di un'integrazione (casa, lavoro, famiglia) interrotta bruscamente dal licenziamento in seguito alla crisi;
- **rom**: si tratta per la maggior parte di famiglie, spesso coppie molto giovani, che vivono in tende o baracche negli anfratti delle città. Alcuni sono arrivati in Italia quest'anno per la prima volta, vivono di elemosina o di lavoro nero, altri sono migranti stagionali, altri ancora avevano trovato casa e lavoro, ma sono stati vittime della crisi e sono tornati al punto di partenza... molto spesso le amministrazioni comunali hanno adottato lo sgombero e il rimpatrio come unica politica di intervento nei loro confronti;
- **rifugiati e richiedenti asilo**: le sofferenze e le violenze subite durante il difficile viaggio per arrivare in Italia hanno segnato profondamente queste persone, per cui gli operatori parlano di una povertà emotiva, di ferite psicologiche più difficili da rimarginare di quelle fisiche;
- **giovani**: nei giovani e in particolari nei musulmani provenienti dal Maghreb si nota una crisi dovuta alle aspettative di lavoro e di vita non raggiunte e dall'essere come rimasti incastrati tra due culture: non sono italiani perché non si sono integrati, non sono più musulmani perché alcune scelte (alcol, droga) li escludono dalla comunità;
- **donne**: spesso con figli, hanno raggiunto i mariti, o sono venute in Italia come badanti e hanno perso il lavoro. Anche per chi non vive in strada si riscontra un disagio abitativo: vivono in appartamenti sovraffollati e fatiscenti.

Le risorse limitate, l'assistenza garantita solo ai residenti, l'aumento del numero di stranieri nei dormitori, la presenza di stereotipi e pregiudizi etnici fa sì che ci sia un vera e propria **guerra tra poveri** italiani e stranieri rispetto alla quale spesso gli operatori fanno fatica a intervenire. Altri problemi che gli educatori e gli operatori dei servizi rivolti ai poveri e ai senza dimora devono

incontrare sono da un lato la difficoltà a rapportarsi con persone “**normali**” in cui si identificano o possono vedere i propri genitori, dall’altro fare i conti con l’aumento dell’**aggressività** degli utenti, esasperati da un situazione sempre più critica e incerta.

Il fatto che il **lavoro** degli **educatori non** sia **riconosciuto** e valorizzato, in termini sociali (secondo il senso comune tutti possono essere educatori, l’importante è l’esperienza non la formazione, basta essere una brava persona...) e di reddito (contratti a progetto, stipendio basso, straordinari non pagati...), aggiunge un ulteriore fardello sulle spalle di chi con professionalità, motivazione e competenza si impegna nel lavoro sociale. In un contesto caratterizzato da tagli ai servizi e da politiche sempre più disincentivanti l’accoglienza e l’aiuto, l’intervento di operatori sociali ed educatori rischia di appiattirsi sulla risposta all’emergenza o il mero assistenzialismo e **gli orizzonti di progettualità, pensiero e sperimentazione appaiono sempre più ridotti.**

Dalle parole degli intervistati emerge invece l’importanza, nella lotta alla povertà, di un intervento educativo che non riguardi solo i poveri, ma l’intera società e il ruolo dell’**educazione** viene descritto nei termini di:

1. **accoglienza e relazione:** per dare stimoli al cambiamento e allo stesso tempo dei limiti e orientamento sempre nel rispetto della persona e della sua libertà, per sostituire le dipendenze (dalle sostanze e i contesti relazionali della strada) con relazioni più sane;
2. **relazione educativa come accompagnamento, riferimento e sostegno:** nel percorso di reinserimento l’educatore è un compagno di strada, non si sostituisce all’utente, ma si offre come punto di riferimento e come sostegno nell’affrontare le difficoltà e le paure legate al cambiamento;
3. **educatore come facilitatore, strumento di empowerment e advocacy:** l’educatore da un lato cerca di mediare tra la persona, i servizi e la società dando voce, se necessario, ai diritti e alle richieste dell’utente, dall’altro attraverso i colloqui e le attività concrete del fare e del vivere insieme stimola le capacità sopite e permette l’apprendimento di nuove abilità per dare spazio a desideri e progetti;
4. **modelli alternativi:** al consumismo e all’individualismo per allargare le possibilità di scelta dei soggetti e sviluppare la ricerca della propria “differenza” rispetto alla massa;
5. **opportunità di cambiamento e di scelta:** sono le basi per una nuova progettualità esistenziale;
6. **mediazione sociale:** attraverso il lavoro di rete, la formazione dei volontari e le iniziative di sensibilizzazione dei cittadini gli educatori possono creare ponti di comunicazione e solidarietà tra il mondo della povertà e la società “normale”;

7. **educazione** alla **solidarietà** e all'**accoglienza**: il povero ci fa paura, perché ci ricorda che la vulnerabilità del contesto sociale in cui viviamo è un problema anche nostro, ma non è chiudendoci nell'indifferenza e nell'individualismo che risolviamo la situazione, al contrario, come sottolineato da Mb., *“solo rafforzando questi meccanismi di solidarietà e di accoglienza potremmo rafforzare le nostre difese ed evitare di poter essere un giorno il prossimo povero...”*.

Ho trovato infine molto interessante il fatto che il **povero** non sia visto dagli intervistati solo come il destinatario dell'intervento educativo, ma anche come **una persona da cui** gli operatori possono **imparare**: il lavoro a contatto diretto con la povertà insegna infatti abbandonare le categorie per incontrare le persone, costringe a fare i conti con i propri pregiudizi e ad allargare gli orizzonti, insegna il realismo come antidoto al senso di onnipotenza, a sentirsi responsabile del proprio pezzo, ad accettare i limiti e le povertà presenti in se stessi e negli altri.

9. A Scuola per combattere la povertà

*“Ricordiamo che la scuola è il luogo eticamente deputato all’educazione e che scegliere un modello di educazione significa scegliere un modello di società. Crediamo che la scuola sia il luogo per apprendere la centralità dell’alterità, sia pure in mezzo ai conflitti e che debba essere per tutti la scuola dell’inclusione, della democrazia e della vita”*¹ (M. Traversi).

*“I Know that education is the only passport from poverty”*² (Lyndon Johnson, Texas, 1965).

*“Schools by themselves cannot end the poverty”*³ (Katz, 1995).

*“Education has always been seen as the single most significant factor that can change the course of children’s lives by minimizing if not eliminating the detrimental effects of situational and generational poverty. Society’s past, present, and future lie on the basic educational capabilities of its members”*⁴ (Baron & Garcia, 1990).

L’alterità da includere nella scuola di cui parla Miriam Traversi nella nota citata in apertura di questo capitolo si riferisce alla differenza etnica, ma penso che il discorso non solo possa essere allargato, ma anzi vada allargato anche alle diversità socio-economiche. L’istituzione scolastica non può infatti essere indifferente al tema della povertà dato che:

- la **povertà è una questione educativa**, in quanto ha conseguenze sullo sviluppo fisico, emozionale e cognitivo dei bambini e di conseguenza sul loro rendimento scolastico;
- spesso studenti che provengono da famiglie povere non raggiungono alti livelli di istruzione e hanno un tasso di assenteismo e **abbandono scolastico** superiore alla media;
- nei paesi in via di sviluppo e in alcune zone dei paesi a sviluppo avanzato sono ancora alti gli indici di **analfabetismo** e semi-analfabetismo;
- se l’attuale crisi economica-finanziaria e in particolare l’assetto del mercato del lavoro non garantiscono un impiego adeguato al titolo di studio raggiunto - e quindi come sottolineato da Katz la scuola da sola non basta - è comunque ancora vero che una maggior formazione fornisce **competenze e abilità, modalità di pensiero e capacità critica** spendibili non solo nel lavoro, ma soprattutto nella vita e nella società.

¹ M. Traversi, “Le seconde generazioni di migranti ci interrogano” in A. Genovese (a cura di), *Impegno e conflitto*, op. cit., p. 33.

² Traduzione: “So che l’educazione è l’unica via d’uscita dalla povertà”.

³ Traduzione: “La scuola da sola non può eliminare la povertà”.

⁴ T.N. Thomas-Pressword, D. Pressword, *Meeting the Needs of Students and Families from Poverty. A Handbook for School and Mental Health Professionals*, op. cit., p. 169; traduzione: “L’educazione è da sempre stata considerata come il fattore più significativo che può cambiare il corso della vita dei bambini, riducendo se non eliminando l’impatto negativo della povertà. La società di ieri, di oggi e di domani si basa sull’educazione di base dei suoi membri”.

La povertà è “la cartina tornasole del raggiungimento o meno dell’obiettivo della piena uguaglianza, libertà e partecipazione di tutti i cittadini alla vita democratica. Il fatto che l’obiettivo non sia stato raggiunto, ed anzi sempre nuove povertà si affaccino sulla scena quotidiana con un progressivo aumento di quanti “non ce la fanno più” costituisce un evidente fallimento non solo della politica, ma anche dell’educazione e della scuola”⁵.

9.1 Istruzione e analfabetismo nel Nord e nel Sud del mondo

Sembra ormai un dato acquisito che l’**istruzione** abbia delle ripercussioni non solo in termini di aumentate capacità e guadagni individuali, ma indirettamente anche sul **progresso economico** di un paese, anche se gli economisti non concordano rispetto alle cause. Secondo la teoria del **capitale umano**⁶ (Becker, 1993) un lavoratore più istruito è anche più produttivo e quindi guadagna di più di chi ha lasciato precocemente la scuola per entrare prima nel mondo del lavoro - la scelta se continuare gli studi o fermarsi alla scuola dell’obbligo o al diploma dipenderebbe soprattutto dalle possibilità economiche della famiglia di origine e dalla “fretta” di entrare nel mondo del lavoro. La teoria **credenzialista** vede invece nell’istruzione uno degli indicatori della “qualità” degli individui (Spence, 1973 e Stiglitz, 1975) che si differenziano per le abilità personali: in un sistema scolastico selettivo solo i più abili andranno avanti negli studi e saranno poi premiati con retribuzioni più elevate una volta entrati nel mercato del lavoro. Secondo questo approccio le disuguaglianze in termini di istruzione sono da considerarsi strutturali a un sistema che punta alla selezione e quindi non vanno eliminate, mentre secondo i teorici del capitale umano la mancata istruzione di alcuni individui è uno spreco, sia personale (minori opportunità di lavoro e minori guadagni), sia inter-generazionale (minor probabilità di far raggiungere ai propri figli alti livelli di istruzione) sia sociale (minor capitale umano), perché avere cittadini istruiti significa avere un più alto livello di produttività del lavoro e una maggiore possibilità di avanzamento tecnologico, e di conseguenza bisognerebbe garantire a tutti i cittadini, indipendentemente dallo status sociale e dal reddito familiare, le stesse possibilità di accesso all’istruzione⁷.

⁵ A. Tosolini, op. cit., p. 32.

⁶ Per capitale umano si intende l’insieme dei saperi, delle abilità e delle meta-conoscenze acquisite da un individuo nella sua vita. Le relazioni tra capitale umano e crescita economica sono state teorizzate da G.S. Becker, economista statunitense vincitore del Nobel per l’economia nel 1992.

⁷ Commissione di indagine sulla povertà e sull’emarginazione, *Povertà ed istruzione: alcune riflessioni ed una proposta di indicatori*, Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento per gli affari sociali, 1997.

I ricercatori Robert J. Barro e Jong-Wha Lee hanno iniziato a studiare la **correlazione tra crescita dell'istruzione e sviluppo economico** fin dai primi anni '90 e recentemente hanno pubblicato i risultati⁸ del loro ultimo lavoro, commissionato dall'Asian Development Bank, sulle relazioni tra istruzione e sviluppo studiate in 140 paesi dal 1950 al 2010. Il dato positivo è che la scolarizzazione di massa ha portato a un **costante aumento del numero di anni di istruzione media a livello mondiale**: se nel 1950 la popolazione sopra i quindici anni frequentava la scuola in media per 3,5 anni, nel 1980 l'istruzione media era salita a 5,3 anni e nel 2010 risulta essere di 7,8 anni. In 60 anni nei paesi ad alto reddito la frequenza scolastica è salita da 6,2 a 11 anni, mentre nei paesi a basso reddito da 2,1 a 7,1: e questa è la brutta notizia, persiste un **divario di 4 anni di istruzione tra i paesi ricchi e quelli poveri**. I due studiosi hanno inoltre cercato di stimare il **tasso di ritorno**, il rapporto tra istruzione e reddito pro capite: il tasso varia per grado di istruzione (è intorno allo 0 per la primaria, 10% per la secondaria e 17,9% per la terziaria) e per regione (13,3% nelle zone a sviluppo avanzato, 6,6% nell'Africa sub-sahariana e 6,5% nell'America Latina); è interessante soprattutto il fatto che un anno di istruzione in più comporti una variazione del tasso di ritorno tra il 5 e il 12%.

Grafico 9.1: Dati Ocse sul numero di laureati tra i 25 e i 64 anni (2008)

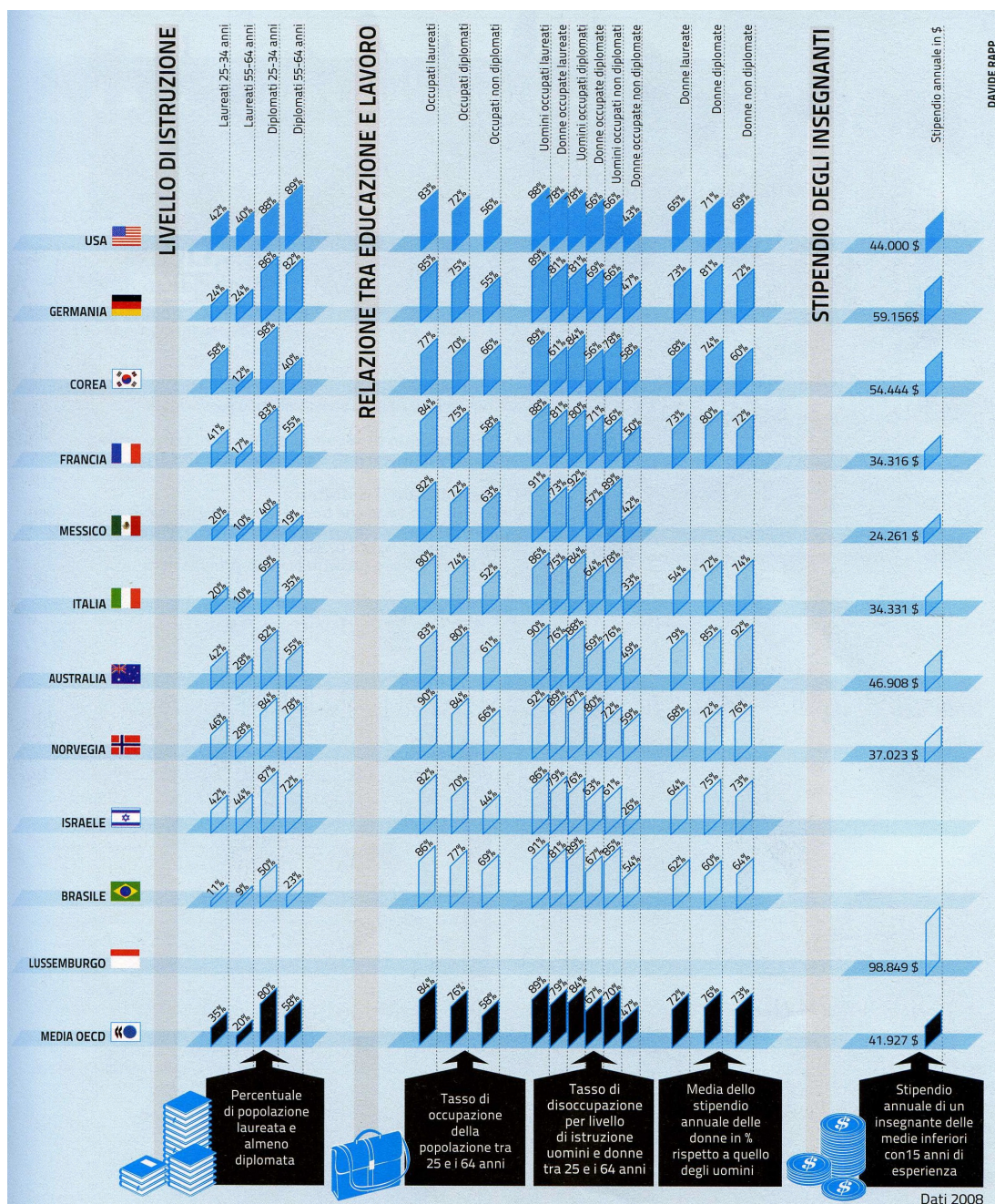


(Fonte: *Newton*, n. 08, Ottobre 2010, p. 14)

⁸ R.J. Barro, J.W. Lee, "Quanto costa l'istruzione" articolo pubblicato sul sito: <http://lavoce.info/articoli/> il 21 Maggio 2010. Per maggiori informazioni consultare il sito <http://www.barrolee.com/> da cui sono scaricabili i dati della ricerca divisi per paese, genere, età e grado di istruzione.

Le rilevazioni Ocse sull'istruzione nei 33 paesi membri, relativi al 2008, ci mostrano che in generale l'85% dei laureati trova un lavoro, mentre il tasso di occupazione di chi si è fermato alla terza media è del 60%; inoltre nei paesi che per primi sono stati colpiti dalla crisi, sono le persone livello di istruzione più basso ad avere maggiori difficoltà nel mantenere il posto di lavoro o nel rientrare nel mercato.

Grafico 9.2: Dati Ocse sull'istruzione (2008)



(Fonte: *Newton*, n. 08, Ottobre 2010, p. 15)

Tutti questi dati ci dicono quanto sia importante, per ogni nazione, investire sull'istruzione: non solo sull'alfabetizzazione di base, ma anche sulla scuola secondaria e l'Università, per aumentare la ricchezza, materiale e culturale, dei singoli e del paese e costruire la società della conoscenza del 21° secolo tratteggiata a Lisbona nel 2000 dal Consiglio Europeo.

Non vanno certo in questa direzione i tagli che a tutti i livelli di istruzione, dal nido alla ricerca universitaria, si stanno portando avanti in Italia... Togliere alla scuola le risorse necessarie per garantire a tutti un'istruzione pubblica di qualità, significa infatti impoverire il paese e non solo in termini materiali... Oltre alla perdita economica (che possiamo provare a quantificare) derivante dal mancato accesso all'istruzione o dalla precoce uscita dal sistema scolastico, proviamo a pensare alle conseguenze in termini di conoscenze, abilità, competenze, possibilità individuali e sociali (che possiamo solo immaginare): la scuola infatti non si limita solo ad istruire, ma forma i cittadini di domani e in questo modo può **educare** - e quindi cambiare - la **società** in una direzione piuttosto che in un'altra (rispetto degli altri e dell'ambiente, apertura alle diversità - di genere, etniche, di religione, di pensiero... -, cooperazione, responsabilità, partecipazione, solidarietà, sobrietà piuttosto che individualismo, competizione, etnocentrismo, xenofobia, consumismo...).

Il ruolo della scuola nei paesi in via di sviluppo

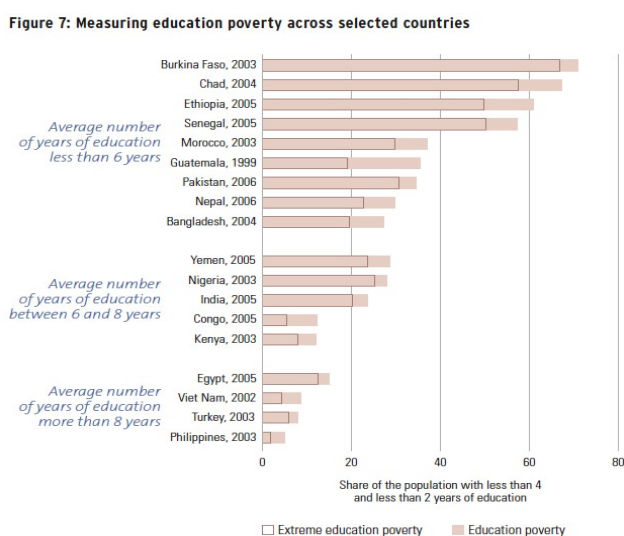
È dagli anni '80 che la Banca Mondiale e la comunità Internazionale cercano di diffondere l'istruzione a livello mondiale per ridurre la povertà e aumentare le risorse e il capitale umano del pianeta, obiettivo ribadito anche nei *Millennium Development Goals*, in cui viene sottolineato con forza il legame tra lotta all'analfabetismo e lotta alla povertà. Le ricerche condotte a partire dagli anni '90 ci dicono che la diffusione dell'istruzione e l'aumento del livello di alfabetizzazione nei paesi in via di sviluppo hanno avuto ripercussioni positive non solo dal punto di vista economico (all'aumento dell'1% del tasso di alfabetizzazione femminile corrisponde un aumento dello 0,37% del reddito annuo procapite), ma anche sulla salute e la speranza di vita⁹:

- un aumento dell'1% del livello di istruzione comporta una crescita del 2% nella speranza di vita;
- un anno in più di istruzione per le future madri riduce del 2% la mortalità infantile dei loro figli.

⁹ Save the Children, *Educazione per tutti i bambini. Un obiettivo possibile*, Roma, 2005; scaricabile al link: http://images.savethechildren.it/IT/f/img_publicazioni/img97_b.pdf (consultato il 5 Agosto 2010).

Da quando nel 2000 a Dakar sono stati enunciati gli obiettivi dell'educazione per tutti, molto è stato fatto: è cresciuto notevolmente il numero dei bambini e delle bambine che frequentano la scuola e si sono ridotti i tassi di abbandono, ma alcune problematiche - la malnutrizione e le cattive condizioni sanitarie, il sovraffollamento delle classi e la mancanza di libri di testo per tutti gli studenti, l'alta percentuale di *drop out* - rendono bassi i risultati scolastici, tanto che alcuni dei ragazzi che lasciano la scuola dopo 4-5 anni sono ancora illetterati¹⁰.

Grafico 9.3: La povertà (meno di 4 anni di istruzione) e la povertà estrema (meno di due anni di istruzione) di educazione



Source: See Figure 3.1 in the EFA Global Monitoring Report 2010.

Secondo il rapporto dell'Unesco¹¹ 2010 molto ancora rimane da fare se:

- 175 milioni di bambini soffrono di malnutrizione con conseguenze non solo sulla loro salute, ma anche sulla loro educazione;
- 72 milioni di bambini non frequentano la scuola (il 54% sono bambine escluse dalla scuola per discriminazioni di genere, motivi culturali e religiosi, Aids, povertà, matrimoni in tenera età);
- 759 milioni di adulti sono illetterati (i due terzi sono donne);
- in 22 paesi il 30% o più dei giovani adulti hanno meno di tre anni di istruzione, o addirittura meno di due, e in 11 stati dell'Africa Sub-sahariana la percentuale raggiunge o supera il 50%;

¹⁰ H. Abadzi, *Efficient Learning for the Poor. Insight from the Frontier of Cognitive Neuroscience*, The World Bank, 2006.

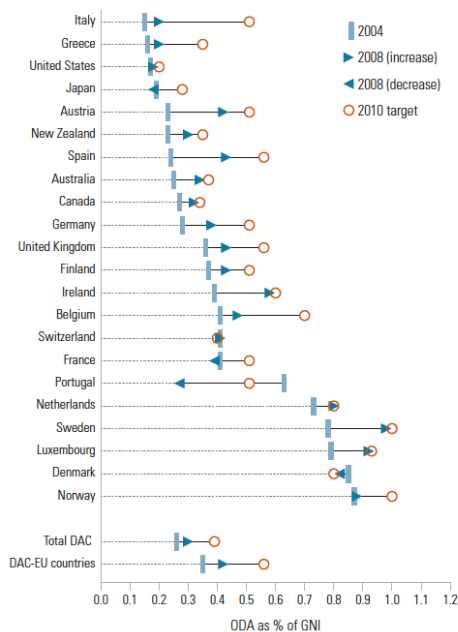
¹¹ EFA Global Monitoring Report, *Reaching the marginalized*, Unesco Publishing, 2010.

- l'accesso all'istruzione è un diritto negato ancora a troppi bambini, in particolare a chi appartiene a minoranze etniche, religiose o linguistiche, ai bambini che vivono nelle bidonville, nelle zone rurali, in situazioni di conflitto o nei campi profughi, a chi è disabile (i quattro quinti dei 150 milioni di minori disabili vivono in paesi in via di sviluppo) o malato di Aids (2 milioni di bambini).

Secondo l'Unesco l'attuale crisi economica e finanziaria mette ulteriormente a rischio i progressi ottenuti in questi ultimi anni: da un lato sempre più famiglie si trovano a dover ridurre la spesa per l'educazione dei propri figli, o addirittura a ritirare i figli da scuola per farli lavorare, dall'altro gli stati riducono i fondi per i servizi educativi, ad esempio nell'Africa Sub-sahariana la spesa per alunno della scuola primaria è diminuita del 10%. Anche i paesi ricchi, che avevano promesso aiuti e investimenti sono venuti meno alla parola data, come mostra il grafico seguente.

Grafico 9.4: Promesse non mantenute

Figure 11: Nearly all donors are falling short of their aid pledges for 2010



Source: See Figure 4.2 in the EFA Global Monitoring Report 2010.

Secondo Sabina Barone¹² gli effetti del disinvestimento sull'educazione pubblica sono ben visibili nelle scuole dell'America Centrale e Meridionale: ai bambini e ai giovani che vengono

¹² S. Barone, "Educare per...? La sfida dell'educazione in contesti di diseguaglianza sociale. Spunti per la riflessione dalla realtà latinoamericana" in *MA La rivista on line di filosofia applicata al lavoro*, n. 7, 2010; consultabile al link: <http://www.fabbricafilosofica.it/MA/07/01.html> (consultato il 17 Novembre 2010).

dalle zone più povere e marginali viene offerta un'istruzione fatta di scarsità di mezzi e di risorse, strutture scolastiche fatiscenti o inadeguate al numero degli studenti, insegnanti sottopagati e precari che si sentono spesso impotenti di fronte alle difficoltà di apprendimento o all'aggressività dei propri studenti o di fronte all'assenza della famiglia o rispetto a un contesto socio-culturale negativo (problemi sociali, disgregazione familiare, droga, alcolismo, violenza, illegalità...).

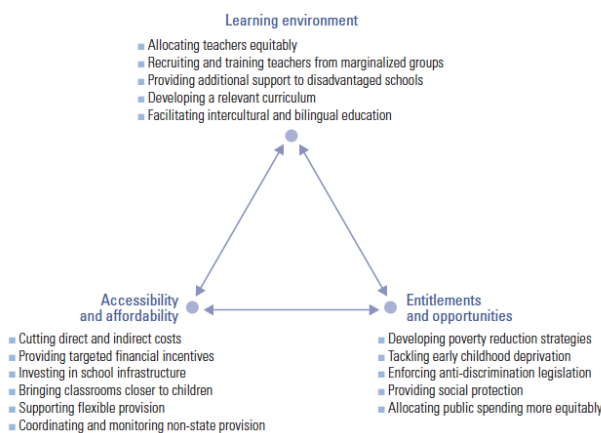
Secondo Abadzi, per raggiungere l'obiettivo del millennio dell'educazione di base per tutti, occorrono quindi rinnovati sforzi perché i bambini e i ragazzi dei paesi poveri si vedano garantire non solo l'accesso all'istruzione, ma anche un'educazione efficiente e di qualità. Per questo occorrerebbe:

- sviluppare interventi alimentari e sanitari nelle scuole;
- migliorare l'utilizzo del tempo per le lezioni;
- assicurare a tutti l'accesso ai libri di testo;
- insegnare a leggere entro i primi due anni di scuola;
- insegnare le competenze di base nella lingua madre;
- investire nella formazione e nell'aggiornamento degli insegnanti e degli educatori;
- incentivare gli insegnanti con stipendi più alti e verificare il loro lavoro.

Per l'Unesco è fondamentale ripensare ai contesti di apprendimento, alle strategie di riduzione della povertà e di lotta alle disegualianze, l'accesso e la sostenibilità dei progetti educativi, per realizzare un'educazione inclusiva:

Grafico 9.5: il triangolo dell'educazione inclusiva

Figure 9: The inclusive education triangle



Source: See Figure 3.29 in the EFA Global Monitoring Report 2010.

Per costruire una scuola capace di raggiungere anche i bambini e le bambine più marginali ancora esclusi dal diritto all'istruzione servirebbero 1,9 milioni di nuovi insegnanti... tutto ciò richiede investimenti, sia da parte dei governi locali, sia da parte dei paesi a sviluppo avanzato.

La scuola di fronte alle povertà dei paesi a sviluppo avanzato: il caso americano

“At one end of the poverty pendulum, I visited towns where families live in homes with dirt floors and no running water, where they have few basic services because they lack the literacy skills needed to access these services. I visited drug-infested neighborhoods and communities with large numbers of families with young children who were homeless, who were from migrant families, who were recent immigrants, and who lacked sufficient English language skills to enable them to function effectively in our society. On the other end of the pendulum I talked with families who, for the first time, were unable to put food on the table or pay their rent or mortgage. But I was also able to see the impact that high-quality, effective programs can have on these same children regardless of the difficult or even desperate circumstances in which they live”¹³ (Jacquelin C. Jackson).

Il problema dell'accesso all'istruzione e del successo scolastico dei bambini poveri è particolarmente sentito in America: nel 1965 il presidente L. Johnson ha dichiarato guerra alla povertà e uno degli strumenti era l'istruzione primaria e secondaria per garantire anche ai poveri pari opportunità educative... questa guerra non è ancora stata vinta e nelle scuole americane sono ancora evidenti le **differenze** tra gli studenti che appartengono alle diverse classi sociali. A distanza di vent'anni dalla shoccante ricerca di Kozol sulle **scuole pubbliche in America** purtroppo il panorama non è molto migliorato: mentre i bambini che vivono nei distretti più ricchi hanno belle scuole, insegnati preparati, libri di testo aggiornati, attività extra-curricolari, gli studenti dei quartieri più poveri frequentano scuole sovraffollate e decrepite, prive di adeguati servizi mensa e riscaldamento, devono condividere i vecchi libri di testo, hanno insegnati sottopagati, poco motivati e poco qualificati: *“children in wealthy districts learned they are special, deserving, and full of potential, whereas children in poor districts learned “they are not wanted” and do not really matter”¹⁴*. Sapere di essere considerati meno degli altri ragazzi, di essere guardati come dei falliti rispetto a chi vive nei quartieri ricchi, porta molti bambini poveri

¹³ In S.B. Newman, *Educating the other America*, op. cit., p. XIX; traduzione: “A un estremo del pendolo della povertà, ho visitato città in cui le famiglie vivevano in case con pavimenti sporchi, senza acqua potabile, con disponibilità di pochi servizi di base perché mancavano loro le competenze di base per accedere a questi servizi. Ho visitato quartieri infestati dalla droga e comunità con un elevato numero di famiglie con bambini piccoli che erano senza dimora, che provenivano da famiglie immigrate, erano immigrati di recente e mancavano delle competenze di base nella lingua inglese il che li rendeva incapaci di partecipare alla nostra società. All'altro estremo del pendolo ho parlato con famiglie che, per la prima volta, non riuscivano a provvedere al cibo o pagare l'affitto o il mutuo. Ma ho potuto anche vedere l'impatto che programmi (educativi) efficaci e di alta qualità possono avere su questi stessi bambini al di là delle difficoltà e anche delle circostanze disperate nella quali essi vivono”.

a comportarsi come se la loro sorte fosse già stabilita e i giochi fossero già fatti: lasciano la scuola, magari vengono assoldati dai trafficanti di droga, oppure cercano un senso di appartenenza entrando in una *gang*... Qualche professore sospira: “*if they do not give these children a sufficient education to lead healthy and productive lives, we will be their victims later on. We'll pay the price someday - in violence, in economics costs*”¹⁵. A volte sono proprio i desideri alimentati dalla società, il potere, il successo, la ricchezza, che spingono questi ragazzi a cercare una vita migliore nel crimine e nell'economia sotterranea.

L'**uguaglianza delle opportunità** è un valore assai celebrato in America, ma secondo Mary Corcoran c'è un altro valore altrettanto importante che spesso entra in conflitto con il primo: la libertà. La **libertà di educazione** viene spesso intesa come il diritto dei genitori di aiutare i propri figli ad andare avanti nella scalata verso il successo: nello studio, nel lavoro e nella vita. Gli studenti delle scuole ricche - e soprattutto i loro genitori - hanno paura dell'integrazione e del livellamento verso il basso che questa potrebbe portare, non si sentono responsabili degli altri, **difendono la libertà contro l'equità** perché sono convinti che non si possano avere entrambe; inoltre non vogliono pagare le tasse per le scuole dei poveri, anche perché, ritengono che le disuguaglianze nel campo dell'educazione non siano un problema di soldi, ma di ambiente sociale e familiare.

Come già sottolineato nel capitolo 3, in merito al rapporto tra etnia e povertà, in America, il *background* etnico e quello socio-economico sono fattori chiave nella corsa verso il successo e la ricchezza¹⁶: l'origine etnica influenza l'accesso alle risorse economiche e alla rete sociale di distribuzione della ricchezza e, anche a parità di reddito, le famiglie afro-americane accumulano meno capitale rispetto a quella bianche (Oliver & Shapiro, 2006). La ricerca di Hertz (2006) sulla mobilità sociale, mostra inoltre che il reddito della famiglia in cui si è cresciuti è predittivo

¹⁴ S. Books, *Poverty and Schooling in the U.S. Contexts and Consequences*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey 2004, p. 64; cfr. J. Kozol, *Savage Inequalities. Children in America's schools*, Crown New York, 1991; traduzione: “I bambini nei quartieri ricchi imparano di essere speciali, meritevoli e pieni di potenzialità, mentre I bambini dei quartieri poveri imparano che non sono desiderati e che la cosa non è poi così importante”.

¹⁵ J. Kozol, op. cit., p. 89; traduzione: “Se a questi bambini non verrà data un'educazione che permetta loro di condurre una vita sana e produttiva, saremo noi stessi le loro vittime. Un giorno ne pagheremo il prezzo, in violenza, in costi sociali”.

¹⁶ Se guardiamo i dati del 2005, troviamo che il 14% dei bambini bianchi viveva in povertà, mentre tra i bambini di colore la percentuale era del 34,5% e tra gli ispanici del 28,3%; al top della ricchezza troviamo il 23,5% di bambini bianchi, il 9,2% di bambini di colore e l'8,5% di ispanici. Se poi osserviamo gli studi longitudinali troviamo che la povertà di lunga durata è molto più “etnicizzata”: i bambini afro-americani hanno 7 volte più probabilità di sperimentare più di 6 anni di povertà rispetto ai bambini bianchi (Hertz, 2005); cfr. capitolo 3 paragrafo 6.3.

di quello percepito in età adulta e che la mobilità sociale verso l'alto è più comune per i bianchi mentre quella verso il basso per afro-americani e ispanici¹⁷.

Martin Luther King ha affermato: “*the job of the school is to teach so well that family background is no longer an issue*”¹⁸, ma la scuola pubblica americana sembra essere più incline a replicare lo *status quo*... è più facile etichettare i bambini poveri, ancor di più se appartenenti a minoranze etniche o a famiglie di recente immigrazione, come studenti con “*learning disability*”¹⁹ (LD). Occorre però chiedersi se il fatto che tanti bambini poveri siano identificati come LD (il 45%) sia dovuto a un errore di valutazione degli insegnanti o sia l'unico modo per fornire loro il supporto esterno di cui hanno bisogno, ma che le famiglie povere non possono pagare. In media l'educazione speciale costa 16,921\$ per studente, più del doppio della spesa scolastica ordinaria: al di là della discutibilità di questa spesa per bambini che non hanno ritardi cognitivi, abbassare il livello del *curriculum* e le aspettative e dare ai bambini poveri un'immagine sbagliata e deficitaria di sé può provocare dei danni indelebili nella loro vita: “*the loss of education dollars due to mislabelling a child as LD is painful, but the loss of a child's ability to believe in him-or herself is beyond computation*”²⁰.

Gli studi, di ambito anglosassone, sulle conseguenze della povertà nell'esperienza scolastica di solito si sono concentrati sulle mancanze linguistiche, su limiti cognitivi e i problemi comportamentali dei bambini degli strati più bassi della società; ho trovato molto più interessante invece il tentativo di Sue Books, in *Poverty and Schooling in the U.S. Contexts and Consequences*, di cambiare prospettiva e di riflettere sui **deficit di un sistema che produce e alimenta le disuguaglianze**. L'autrice chiama in causa **insegnanti ed educatori** e ricorda loro la **responsabilità** che hanno di fronte alle povertà che entrano nelle loro classi: “*although teachers cannot “cure” poverty by themselves, they can [...] respond to the poverty that walks into their classrooms in the minds and bodies of millions of children*”²¹. Riflettere sul rapporto scuola-povertà significa affrontare temi scomodi come l'ingiustizia, lo sfruttamento, le nostre responsabilità nella riproduzione delle disuguaglianze e, come sottolinea la Books, può essere un lavoro difficile, per cui la tentazione di lasciar perdere è forte, ma è anche una grande occasione

¹⁷ M. Corcoran, “Childhood Poverty, Race and Equal Opportunity” in S.B. Newman, op. cit.

¹⁸ Idem, p. 49; traduzione: “Il lavoro della scuola è insegnare così bene che il *background* familiare non sia più un problema”.

¹⁹ T. Howard, S.G. Dresser, D.R. Dunklee, *Poverty is not a Learning Disability*, op. cit.

²⁰ Idem, p. 27; traduzione: “La perdita economica causata dall'etichettare per errore un bambino come LD è triste, ma il far perdere a un bambino la fiducia in se stesso non è misurabile”.

²¹ S. Books, op. cit., p. 2; traduzione: “Sebbene gli insegnanti da soli non possono “curare” la povertà possono [...] tuttavia dare una risposta alle povertà che entrano nelle loro classi nelle menti e nei corpi di milioni di bambini”.

di *empowerment* personale e sociale. Secondo Books gli insegnanti dovrebbero prima di tutto prendere atto delle povertà presenti nelle loro classi e rendersi conto che:

- il legame tra povertà e scuola esiste non perché i bambini poveri non possano imparare o perché le loro famiglie non si preoccupino dell'educazione, ma perché ai bambini poveri non vengono date le stesse opportunità degli studenti delle classi sociali medie e alte. Il problema è che ancora oggi, dopo decenni di leggi²² e lotta per i diritti civili, milioni di bambini americani frequentano **scuole segregate** e con insufficienti fondi per garantire agli studenti un pieno diritto all'istruzione;
- è il **sistema** ad essere **sbagliato** e le disuguaglianze tra ricchi e poveri sono a tutti i livelli: federali, statali, locali, all'interno delle stesse scuole. **Razzismo** e **sessismo** hanno avuto, e hanno tuttora, un ruolo di primo piano nel perpetuare le disuguaglianze e la ghettizzazione di afro-americani e ispanici in quartieri poveri e scuole povere;
- troppi bambini imparano sui banchi di scuola che la loro vita non vale niente: se non si può negare l'influenza della povertà sul percorso scolastico, tuttavia questo **non** significa che il **destino** dei bambini poveri sia **già scritto** e che la scuola non possa fare nulla a riguardo;
- il programma di Bush *No Child Left Behind* e la revisione del programma *Head Start* invece di migliorare la qualità dell'istruzione non hanno fatto altro che mettere maggiore pressione sulle scuole più povere che non hanno le risorse materiali e professionali per raggiungere gli obiettivi stabiliti. **Riformare la scuola** non sarà sufficiente, ma è un inizio **per poi cambiare la società**: questa secondo Books è fatta di mani, che devono imparare a stringere quelle di chi ha bisogno di aiuto, perché anche i poveri, come sostiene Freire, sono parte della società.

In questa valle di lacrime esistono però esperienze di successo, buone pratiche che possono essere d'esempio per una riforma della scuola in senso più inclusivo. A esempio le scuole visitate da T. Howard, S.G. Dresser e D.R. Dunklee in Virginia nel 2006 hanno ideato strategie volte a garantire l'apprendimento e il successo scolastico per tutti i bambini, anche quelli poveri²³:

²² Nel 1954 la Corte nel caso *Brown vs. Board of education of Topeka* ha dichiarato che la segregazione nelle scuole non è costituzionale; ma nel 1973 nel caso *San Antonio Independent School District vs. Rodriguez* la Corte ha affermato che, non essendo l'educazione un diritto garantito dalla Costituzione, un sistema di finanziamento svantaggioso per i distretti più poveri non è per forza incostituzionale; nel 1974 nel caso *Milliken vs Broadley* le scuole private sono state esentate dalla partecipazione ai programmi di integrazione.

²³ T. Howard, S.G. Dresser, D.R. Dunklee, op. cit.

- costruire relazioni positive con gli studenti e le loro famiglie: per i bambini poveri vedere il coinvolgimento dei genitori nelle attività scolastiche ha un forte impatto motivazionale, ma gli insegnanti devono anche considerare e venire incontro alle difficoltà di orario dei genitori che spesso hanno più di un lavoro e possono temere giudizi negativi da parte della scuola;
- valutare le abilità degli studenti in diversi modi e momenti;
- integrare l'apprendimento e le esperienze precedenti ed esterne alla scuola;
- creare un clima accogliente e “democratico” all'interno della classe;
- fornire libri gratis per gli studenti e attività di doposcuola per aiutarli nei compiti;
- costruire relazioni positive anche con il mondo del lavoro;
- ricercare le competenze e i fattori ambientali che favoriscono l'apprendimento;
- saper affrontare e gestire il cambiamento;
- aumentare le opportunità di apprendimento per i bambini delle classi sociali povere.

Alla ricerca di buone pratiche

Nei miei viaggi nei “territori della povertà” in America, Italia, Israele e Palestina ho potuto riflettere sul **ruolo della scuola**, rispetto all'*empowerment* dei poveri e alla lotta contro la povertà, con insegnanti ed educatori impegnati **in contesti difficili**, segnati da diverse forme di conflitti e deprivazioni:

- le *urban schools* di *Denver* frequentate da bambini appartenenti a minoranze etniche e classe sociali medio-basse;
- i quartieri di *Napoli* in cui camorra e lavoro nero offrono ai ragazzi, specie se poveri, alternative molto più remunerative della scuola, per la quale non si sentono portati o dalla quale sono stati cacciati;
- i paesini della *Palestina* chiusi dentro il muro che soffoca i sogni di bambini e giovani nella miseria, nella disoccupazione e nel desiderio di vendetta.

Dell'importante lavoro svolto dagli insegnanti e dagli educatori in tali contesti ho già parlato nei capitoli precedenti, ma ritorno sull'argomento riportando in questo capitolo alcune esperienze di **scuole e Università** che sono impegnate in prima linea nella lotta all'abbandono scolastico, nel garantire l'accesso e il successo scolastico ai bambini poveri e nella formazione di insegnanti in grado di lavorare in contesti poveri e degradati:

1. l' **Highline Academy** (Denver): è una *charter school* frequentata da studenti di diversa origine etnica e *background* socio-economico, che ha scelto di fondare il proprio curriculum e tutta la vita e l'organizzazione scolastica sui principi della **giustizia sociale** e dell'**equità**;
2. il **Boettcher Teacher Program** del College of Education - Denver University (Denver): questo programma di **formazione degli insegnanti** ha l'obiettivo di fornire le competenze teoriche e pratiche ritenute indispensabili per poter lavorare in contesti difficili e con studenti problematici, in modo da dare agli studenti più poveri e svantaggiati insegnanti meglio formati e preparati;
3. la **Freedom Writers Foudation** (Los Angeles): ha l'obiettivo di lottare contro l'**abbandono scolastico**, dando a tutti gli studenti, anche quelli più poveri, l'opportunità di continuare a studiare, attraverso borse di studio, e diffondendo nelle scuole di tutto il mondo il metodo Freedom Writers creato da Erin Gruwell, attraverso libri, convegni e corsi di formazione per insegnanti;
4. il **Progetto Chance** (Napoli): vede insegnanti, educatori, mamme sociali ed esperti di arti e mestieri impegnati in un progetto di **inclusione sociale** e **recupero scolastico** dei giovani *drop out* di Napoli.

Credo che il confronto con esperienze di questo tipo possa stimolare la riflessione sul ruolo della scuola nel dare ai poveri più opportunità di vita, attraverso un rinnovato impegno nella formazione degli insegnanti, nella lotta all'abbandono scolastico e maggiori investimenti, perché la scuola sia un luogo inclusivo e un agente di cambiamento e promozione sociale e non riproduttrice delle disuguaglianze.

Ritengo inoltre che gli insegnanti abbiano anche grande potere e responsabilità nel promuovere negli studenti i valori della solidarietà, della giustizia e dell'uguaglianza e quindi nell'educare una società più equa e solidale.

9.2 “*Highline Academy*”: la scuola della giustizia sociale e dell’equità

Foto 9.1: L’ingresso dell’*Highline Academy*²⁴



9.2.1 Una *charter school* per i bambini poveri di Denver

L’*Highline Academy* è una *Charter School* della città di Denver. Il sistema scolastico americano prevede tre tipologie di scuola: le scuole pubbliche, le scuole private e le *charter schools*, scuole che nascono dall’iniziativa dei cittadini che, a partire dai bisogni specifici del proprio quartiere possono richiedere, tramite la raccolta di firme, la creazione di una scuola *ad hoc* di cui sono loro stessi ad indicare gli aspetti curriculari specifici. Si tratta di istituti che nascono soprattutto in zone dove le scuole pubbliche presentano bassi risultati nel rendimento degli allievi e non rispondono alle aspettative dei genitori.

Il movimento delle *charter school*²⁵ trova le sue origini nelle idee innovative di Ray Budde, educatore del New England, promotore tra la fine degli anni ’70 e gli anni ’80, di una forma contrattuale, chiamata “*charter*”, che permetteva a gruppi di insegnanti di sperimentare nuovi approcci all’interno delle scuole tradizionali. Nel corso degli anni ’80 Albert Shanker, presidente dell’American Federation of Teacher, ampliò l’idea di Budde allargando l’innovazione a intere scuole del Minnesota, chiamate appunto “*Charters*”: queste scuole si sono poi ridefinite sui valori dell’opportunità, la scelta e la responsabilità dei risultati. Il Minnesota è stato il primo stato che nel 1991 ha approvato con una legislazione specifica le *charter school*, seguito da altri stati (42 nel 2004) e nel 2007 si contavano 3.400 scuole. Le differenze, sia in termini di legislazione sia di obiettivi e *mission*, sono molte: programma, obiettivi, utenti, metodi di valutazione e di misurazione del rendimento degli allievi sono indicati nelle *charter* delle singole scuole e dipendono dai bisogni del contesto e dagli obiettivi dei fondatori.

²⁴ Le foto inserite in questo paragrafo sono tratte dal sito dell’Highline Academy: <http://www.highlineacademy.org/site/gallery/3> (consultato il 26 Settembre 2010).

²⁵ Fonti: il sito <http://www.uscharterscholls.org/> e il sito <http://www.publicschoolreview.com/article/3/> (consultati il 26 Settembre 2010); intervista al Preside dell’*Highline Academy*.

La proposta per la creazione di una *charter school* può essere presentata all'ente preposto all'autorizzazione da genitori, *leader* di comunità, insegnanti, dirigenti scolastici, distretti scolastici. Se la “*charter*” è approvata, viene stilato un contratto per 3 o 5 anni, al termine di questo periodo di tempo il contratto viene rinnovato solo se i risultati scolastici degli allievi sono migliori della media delle altre scuole pubbliche della zona.

Le *charter schools* sono finanziate dallo stato come scuole pubbliche (attrezzature scolastiche escluse), ma accedono anche a programmi di finanziamento federale, e hanno la libertà di quelle private, come mi spiega il Dott. Gonzales, preside dell'Highline Academy: “*rispetto a una scuola tradizionale, una charter school ha piena libertà nell'assunzione del corpo docenti, nella creazione del curriculum e nella gestione del budget, che è lo stesso delle scuole pubbliche tradizionali*”, è inoltre maggiore il coinvolgimento di insegnanti, studenti e genitori nelle attività decisionali della scuola. “*A differenza delle scuole private le charter schools rispondono agli stessi standard accademici delle altre scuole pubbliche*”.

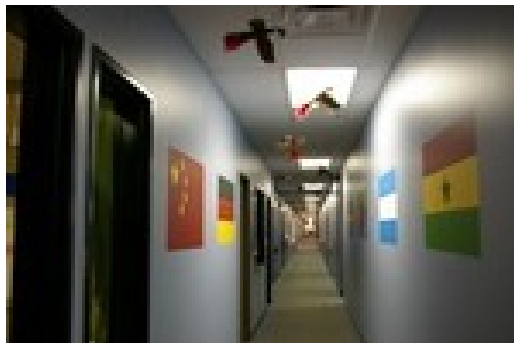
Rispetto a queste realtà i **pareri** sono **discordanti**: alcuni le esaltano come esempio di partecipazione dei cittadini-genitori e di laboratorio di innovazione scolastica, con impatti positivi anche sulle altre scuole pubbliche, costrette a migliorare la propria offerta formativa per competere con le *charters*. Altri sono più critici soprattutto rispetto:

- alla gestione dei soldi: più che scuole sembrano delle imprese che vendono l'istruzione come prodotto;
- all'assunzione degli insegnanti: il sindacato degli insegnanti è un forte oppositore del movimento delle *charter schools*;
- al fatto che a volte sono scuole fortemente connotate etnicamente o per classe sociale e non rispondono in modo adeguato alle esigenze dei bambini con bisogni speciali (studenti disabili o minoranze linguistiche);
- inoltre c'è la paura che questo proliferare di scuole “ibride” tolga fondi alla scuola pubblica tradizionale.

L'**Highline Academy** è nata sei anni fa in un quartiere caratterizzato da profonde differenze sociali, etniche ed economiche: nello stesso edificio studiano i figli di famiglie benestanti e i bambini senza dimora e gli studenti provengono da 55 nazioni, le cui bandiere sono raffigurate nei muri lungo i corridoi della scuola. Il Preside mi spiega che l'accoglienza della diversità è uno dei punti di forza della sua scuola e la rende unica in tutto il distretto: “*abbiamo studenti che provengono dai contesti più disparati, ci sono quei bambini che hanno avuto la possibilità di*

andare in Italia e di viaggiare per il mondo e hanno un bagaglio di conoscenze ed esperienze notevole e bambini che non sono mai usciti dal quartiere e magari vivono in condizioni di significativa povertà: questi alunni sono seduti uno di fianco all'altro allo stesso banco e raggiungono i medesimi risultati. Questo è quello che è importante”.

Foto 9.2: Le bandiere



9.2.2 Giustizia sociale ed equità alla base dell'insegnamento

L'*Highline Academy* ha la peculiarità di aver scelto come pilastri dell'insegnamento la **giustizia sociale** e l'**equità** e ha l'obiettivo di **garantire a tutti gli studenti le stesse opportunità di riuscita scolastica**, per questo il Prof. Frank Tuitt della Du mi ha consigliato di visitarla e di intervistare il Preside con cui collabora da anni per il miglioramento del curriculum. In questa scuola sono abituati a ricevere visite di genitori, insegnanti, curiosi e sono gli studenti stessi, a turno, ad accompagnare gli ospiti in giro per la scuola, a presentare i vari insegnanti e a raccontare cosa si fa e cosa si studia all'*Highline*. Le classi vanno dalla scuola materna all'8° grado (equivalente alla fine della nostra scuola media), gli studenti studiano inglese, spagnolo, geografia, scienze, matematica, arte, giustizia sociale, educazione fisica, musica. Alcuni insegnamenti non sono seguiti a seconda dell'età, ma in base al livello di conoscenza e padronanza della materia, come mi racconta la mia piccola guida, entusiasta della sua scuola e soprattutto della presenza di compagni così diversi per lingua, provenienza, cultura.

Dopo il *tour* vengo ricevuta dal Preside Gonzales che mi spiega i principi su cui si fonda la scuola e la sua organizzazione. La scelta di ispirarsi ai valori della giustizia sociale e dell'equità deriva dalle grandi differenze socio-economiche presenti nel quartiere, che comportavano esiti scolastici molto diversi per i figli dei ricchi e quelli dei meno abbienti o poveri. Gonzales è invece fermamente convinto che la **scuola**, l'istruzione, sia uno strumento, forse il più potente, per **livellare le differenze**. Parla per esperienza personale: proviene infatti da una famiglia povera ed è stato il primo della sua famiglia a finire la scuola superiore, ora lui è Preside di una

scuola mentre tanti suoi amici d'infanzia sono in prigione, è quindi consapevole dell'importanza che un buon livello di istruzione ha nell'aumentare le possibilità di uscire dalla povertà. La scuola dovrebbe essere, secondo Gonzales, il cuore della comunità, perché prima e accanto alla formazione accademica e ai saperi disciplinari, ha il compito di formare cittadini e persone.

I genitori e gli insegnanti fondatori dell'*Highline Accademy* sono stati spinti dal desiderio di:

- alimentare all'interno della comunità l'equità e il rispetto per le differenze;
- unire bambini, giovani e adulti nell'impegno per raggiungere l'eccellenza a livello accademico, personale e sociale;
- creare un modello d'eccellenza di scuola pubblica inclusiva.

In questa scuola, da un lato si insegna la giustizia sociale, che è una delle materie curriculari, dall'altro la si mette in pratica, garantendo a ciascuno studente le **stesse possibilità di riuscita**: questo è possibile solo intervenendo sulle differenze in entrata con il **dare di più a chi ha meno**, sia in termine materiali - ad esempio quaderni, biro, libri gratis - sia in termini di *tutoring* e sostegno allo studio. *“Ci aspettiamo che ciascun studente, al di là dell'origine, del genere, del background socio-economico abbia successo e raggiunga alti standard di istruzione”* afferma Gonzales.

Grande cura è rivolta all'adattamento del curriculum alla specificità degli alunni di ogni classe, in modo che sia *“culturally responsive”*: si tratta di un *“liberal art curriculum”* che dà molta importanza ad arte, musica, scienze e studi sociali e che fa riferimento all'approccio *“Core Knowledge”*²⁶, ma gli insegnanti possono, anzi devono, apportare modifiche in base ai bisogni degli alunni.

9.2.3 Reach Success

La qualità dell'insegnamento è garantita dagli alti standard richiesti agli insegnanti per essere assunti: vengono sottoposti a un test elaborato dall'Università del West Council per verificare la capacità di insegnare nei contesti urbani caratterizzati da studenti “difficili” e chi passa questa prima selezione deve poi dimostrare sul campo le proprie competenze in lezioni simulate. La crescita professionale degli insegnanti viene tenuta in grande considerazione, per questo ogni venerdì, giornata in cui gli studenti vanno a casa prima, sono previste riunioni e incontri di formazione per il personale docente.

²⁶ *Core Knowledge*: è un approccio educativo volto a dare una formazione multiculturale.

L'approccio di insegnamento è “*no excuse, no exception*”: a ogni insegnante è chiesto di assumersi la **responsabilità di garantire a tutti** e a ciascuno studente le possibilità e gli strumenti per apprendere e raggiungere **gli standard più alti**.

Girando per la scuola avevo notato vari cartelloni e murales con la scritta *REACH*:

Foto 9.3: Reach



Gonzales mi spiega che questo acronimo racchiude i valori centrali di tutta l'attività dell'*Highline*:

- *Responsibility*,
- *Empowerment*,
- *Aspirations*,
- *Citizenship*,
- *Honesty*.

Questi sono considerati i valori fondamentali che permettono agli studenti di realizzarsi nei diversi contesti che li attendono: l'Università, il posto di lavoro, la comunità locale. Una volta a settimana i bambini della scuola elementare hanno un'ora di lezione dedicata al confronto e all'approfondimento di questi principi e durante l'anno hanno diverse occasioni per metterli in pratica. “*Reach*” significa arrivare, raggiungere: “*insegriamo agli studenti a impegnarsi per “reaching in” che significa **crescere a livello personale**, ma chiediamo loro anche di “reach out” e quindi di mettersi a **servizio della comunità** attraverso il volontariato e di “reach up” cioè di **eccellere a livello accademico**”.*

Si tratta quindi di un'educazione globale, a 360° gradi, che vuole formare:

- **conoscenze**: l'apprendimento avviene in contesti interattivi e dinamici in cui si privilegiano i lavori di gruppo secondo uno stile cooperativo;

- **carattere:** ogni studente è aiutato a prendere consapevolezza di sé, delle proprie capacità e inclinazioni come delle difficoltà, e a crescere seguendo i cinque principi-valori della responsabilità, dell'*empowerment*, delle aspirazioni, della cittadinanza e dell'onestà;
- senso di **Comunità:** gli studenti sono considerati parte integrante della comunità e invitati a mettersi al servizio degli altri.

I progressi ottenuti dagli studenti nell'impegnarsi in questi tre ambiti e la loro capacità di incarnare i valori della scuola vengono regolarmente premiati: i loro nomi sono scritti sul muro del REACH, al centro della mensa in una vera e propria celebrazione durante la quale vengono assegnati tre premi: il Booker T. Washington Award per i migliori risultati accademici, il Aldous Huxley Award per la crescita personale e il Margareth Mead Award per il servizio alla Comunità.

9.2.4 Risultati ottenuti e punti deboli

I risultati degli studenti sono effettivamente eccellenti e il **gap** tra i bambini di colore, gli ispanici e i bianchi o tra i ricchi e i poveri è **in costante diminuzione**: *“la nostra scuola l'anno scorso ha ottenuto le migliori performance di tutto il distretto, in tutti i gradi scolastici e in ogni area di studio. Quindi abbiamo lavorato abbastanza bene in questi cinque anni, ma ci rimane ancora molto da fare per migliorare il servizio che diamo agli studenti e in particolare a quelli più in difficoltà. Non si finisce mai di migliorare”*.

Uno dei **punti deboli** ad esempio è la difficoltà di far comprendere in profondità alla comunità, ai genitori e alle diverse organizzazioni che collaborano con la scuola, la *mission* dell'*Highline Academy*: *“non ancora tutti i genitori hanno interiorizzato l'idea di un servizio rivolto a tutti gli studenti, non capiscono perché spendiamo più soldi per uno studente piuttosto che per un altro e che questo è il modo per garantire a entrambi le stesse opportunità di riuscita”*.

Gli strumenti per diffondere i principi della scuola sono principalmente due:

1. il coinvolgimento dei genitori come volontari e guardiani: *“abbiamo un alto coinvolgimento dei genitori nella scuola: chiediamo a i genitori di prestare 40 ore di volontariato all'anno a scuola e abbiamo alti tassi di partecipazione, se poi uno non può o non vuole non succede niente, ma cerchiamo di incoraggiarli”*;
2. e le riunioni rivolte alla cittadinanza: *“ogni anno promuoviamo un incontro in cui vengono presentati i principi, i metodi, i risultati della scuola e le idee per migliorare e viene chiesto ai genitori di collaborare, con le loro idee e punti di vista, di dirci che cosa secondo loro possiamo fare meglio”*.

Il desiderio del Preside Gonzales è il trasmettere la passione per la giustizia sociale in altre zone e in altre scuole: “*non credo che questa sia un’esperienza unica, credo e spero che possa essere replicata al di fuori. Mi piacerebbe tra qualche anno andare in un’altra scuola e fare la differenza per altri ragazzi che ne hanno bisogno, adattando questo modello ai loro bisogni*”.

Al di là del giudizio che si può dare in merito alle *charter school*, ritengo che i principi su cui l’*Highline* basa il suo insegnamento (giustizia ed equità), i valori che i ragazzi imparano e sperimentano (responsabilità, *empowerment*, aspirazioni, cittadinanza e onestà), i metodi (il dare di più a chi ha di meno, la cooperazione, le esperienze di volontariato nella comunità) non possano che fare bene anche alla nostra scuola pubblica. Certo mi ha lasciata un po’ perplessa l’enfasi sul successo: si tratta però di una visione molto ampia che abbraccia i risultati accademici, la crescita personale e il servizio nella comunità e penso che tutto il lavoro cooperativo e di valorizzazione e integrazione delle diversità svolto in classe sia un ottimo correttivo all’individualismo e alla competizione presenti nel sogno americano.

9.3 Boettcher Teachers Program: insegnanti al servizio delle scuole popolari²⁷

“If you believe that education can change lives and are ready to commit to have an impact on your next generation, the Boettcher Teachers Programs is the most well supported way to become an urban teacher”²⁸ (www.boettcherteachers.org).

Il *Boettcher Teachers Program* è un programma innovativo di formazione degli insegnanti delle “*urban schools*”, che sono scuole frequentate soprattutto da bambini che vivono in condizioni di povertà e che provengono da famiglie di origine straniera. Molto spesso gli insegnanti che lavorano in questi contesti sono poco preparati e poco seguiti: un terzo rinuncia all’incarico dopo tre anni di servizio, la metà dopo cinque anni... così le scuole che avrebbero più bisogno di insegnanti qualificati sono quelle più sguarnite. Da questa considerazione è nato il *Boettcher Teachers Program*.

²⁷ Fonti: il sito <http://www.du.edu/education/profiles/boettcher.html> e il sito <http://www.boettcherteachers.org/> (consultati il 6 Ottobre 2010); incontro con Bruce Hurmacher, docente di *Curriculum and Instruction* al Morgridge College of Education e mio tutor alla DU.

²⁸ Traduzione: “Se credi che l’educazione possa cambiare la vita e sei pronto ad impegnarti per avere un impatto sulla futura generazione, il *Boettcher Teacher Program* è il modo migliore per essere aiutato a diventare un insegnante delle scuole urbane”.

9.3.1 Il programma: organizzazione, presupposti pedagogici e punti di forza

Il *Boettcher Teachers Program* vuole fornire agli insegnanti le conoscenze e le competenze di cui hanno bisogno per essere educatori efficaci in contesti difficili. È nato a Denver (Colorado - USA) nel 2003 dalla collaborazione tra: Boettcher Foundation, Public Education & Business Coalition, University of Denver Morgridge College of Education, Adams 12 Five Star Schools e Mapleton Public Schools.

La Boettcher Foundation mette a disposizione ogni anno 19 borse di studio per questo programma: i vincitori si impegnano a lavorare 5 anni in una *urban school* con uno stipendio di 10.000 dollari e nel frattempo conseguono la licenza e il master in *Curriculum & Instruction* senza pagare le tasse universitarie. Il programma unisce metodi di insegnamento tradizionale, *tutoring*, *mentoring* e lavoro sul campo per preparare professionisti d'eccellenza in grado di fare la differenza nel percorso scolastico e nella vita dei propri studenti.

Gli obiettivi del progetto sono:

- formare insegnanti altamente motivati a lavorare per l'uguaglianza nell'istruzione,
- migliorare la qualità dell'insegnamento nelle scuole più problematiche,
- contrastare la fuga degli insegnanti dalle scuole urbane,
- supportare la formazione continua degli insegnanti;
- migliorare il rendimento scolastico degli studenti delle scuole urbane.

I presupposti pedagogici della formazione dei *Boettcher teachers* riguardano il rendimento scolastico, le competenze culturali e la consapevolezza socio-politica; secondo questi principi l'insegnante deve essere convinto che tutti gli studenti possono apprendere, conoscere il contesto e i propri allievi, sapere cosa e come insegnare, avere un approccio critico al curriculum, credere che il rendimento scolastico non sia questione di una singola misura statistica, essere consapevole del ruolo della cultura nell'educazione e saper valorizzare la cultura d'appartenenza degli studenti come base dell'apprendimento, interessarsi al contesto socio-politico locale, nazionale e globale, avere a cuore il bene comune e sapere che i progressi accademici hanno un impatto positivo nella qualità della vita dei propri alunni.

Secondo gli ideatori i punti di forza del programma sono:

- **la combinazione di teoria e prassi:** formazione universitaria dei futuri insegnanti e lavoro sul campo, prima in affiancamento poi in autonomia, vanno di pari passo;
- la formazione di **professionisti riflessivi:** gli studenti sono incoraggiati dai mentori a riflettere in maniera continua sul proprio lavoro, sulla propria formazione e crescita

umana e professionale, attraverso la discussione dei casi e la presa di decisioni in équipe, colloqui personali con il mentore, riflessioni scritte;

- **l'apprendimento cooperativo e basato sulla ricerca:** il periodo di formazione residenziale permette ai futuri insegnanti di approcciarsi all'insegnamento come pratica collettiva e non come attività solitaria. La comunità di apprendimento che si viene a creare è di supporto agli studenti sia nel percorso di studio sia nell'attività pratica a scuola. Gli studenti del programma apprendono in modo cooperativo, secondo lo stesso modello centrato sul fare ricerca insieme che utilizzano anche in classe con i propri alunni;
- **la preparazione specifica** per il contesto delle *urban schools* sia a livello teorico sia pratico;
- la possibilità di accedere a **borse di studio e incentivi economici**.

Nella formazione dei *Boettcher teachers* si crede molto nella necessità di dare ai futuri insegnanti le competenze e le conoscenze per essere in grado di integrare tutti gli allievi, di progettare un curriculum "*culturally responsive*" - attento alle specificità linguistiche e culturali degli studenti -, di essere esempi e modelli per i giovani, perché capaci di dare senso e di essere autentici. Particolare enfasi è posta sulla conoscenza delle diverse prospettive, dei privilegi e delle differenze di potere presenti nei contesti in cui si lavora: per questo i futuri insegnanti sono stimolati ed aiutati da un lato a crescere nella consapevolezza della propria cultura e della propria visione del mondo e dall'altro a dedicare tempo e cura ai rapporti con gli studenti e le loro famiglie, per comprendere come e quanto la cultura e il contesto in cui vivono influenzino la motivazione e il rendimento scolastico degli allievi. Per essere insegnanti efficaci devono imparare a riconoscere i diversi bisogni di cui gli studenti sono portatori (gli studenti più dotati, i bambini disabili, chi vive in contesti di deprivazione, chi impara l'inglese come seconda lingua...) e di rispondere con le pratiche di insegnamento-apprendimento più appropriate.

Il **primo anno** è residenziale: gli studenti lavorano nella scuola in affiancamento a un *tutor* e seguono le lezioni per la licenza di insegnamento (Colorado Department of Education alternative licensure program) in: Matematica e Scienze (7°-12°), Spagnolo (k-12), "*elementary education*" (k-6). In questo modo possono applicare subito nella pratica i concetti e le teorie studiate sui libri. La scelta della **residenzialità** è finalizzata alla creazione di un **gruppo di apprendimento** che prepari i futuri insegnanti all'importanza di stringere forti relazioni professionali con i colleghi di lavoro. Ogni studente realizza un portfolio (*Teacher Work Sample Portfolio*) in cui

raccoglie materiali didattici, video e altri prodotti relativi al proprio lavoro in classe: alla fine dell'anno questa raccolta viene valutata da una commissione esterna e viene presentata dallo studente nella prova orale per la licenza d'insegnamento.

A partire dal **secondo anno** gli studenti lavorano nelle scuole e percepiscono un regolare stipendio da insegnante. Entro la fine dell'anno concludono la formazione per il *master* (University of Denver College of Education), che prevede l'ideazione e la realizzazione di un progetto di ricerca i cui risultati vengono presentati a una commissione esterna, composta da insegnanti della DU, colleghi e genitori della scuola in cui insegnano, altri studenti laureati, revisori esterni. Il **fare ricerca** deve diventare uno strumento per la formazione e l'aggiornamento dei *Boettcher teacher*, perché possano continuare ad apprendere dalla propria esperienza.

Nei tre anni successivi gli studenti del programma terminano il periodo di **servizio obbligatorio** per tutti gli insegnanti.

9.3.2 I risultati ottenuti

Dall'autunno del 2005 il *Boettcher Teacher Program* si affida all'Evaluation Center della School of Education and Human Development per la valutazione dei risultati del programma²⁹.

In particolare si vuole indagare:

- l'impatto del lavoro degli insegnanti preparati con il metodo Boettcher sull'apprendimento degli studenti;
- l'efficacia del programma nel preparare insegnanti in grado di lavorare in "high-needs schools";
- l'impatto del programma sul senso di efficacia degli insegnanti;
- la soddisfazione degli *stakeholder* (studenti, presidi, scuole).

Per quanto riguarda i **risultati degli studenti**, nell'anno scolastico 2005-2006 non sono state trovate differenze statisticamente significative nelle performance CSAP (*Colorado Student Assessment Program*) degli studenti seguiti da un *Boettcher teacher* al suo primo anno di servizio rispetto a quelli seguiti da un altro neo-insegnante. L'anno successivo gli studenti sono stati comparati in base al **progresso accademico** (MAP – *Measurement of Academic Progress*) nella produzione scritta, nella lettura e in matematica: in media gli studenti degli insegnanti

²⁹ I seguenti dati relativi ai risultati del programma sono tratti dal Boettcher Teachers Program Evaluation Report, pubblicato da The Evaluation Center - School of Education & Human Development (University of Colorado Denver) nell'Agosto 2009 e consultabile al sito: <http://www.boettcherteachers.org>.

Boettcher hanno avuto un miglioramento maggiore in tutte le aree rispetto agli altri, ma solo nell'ambito della produzione scritta la differenza è statisticamente significativa (aumento di sei punti percentili rispetto all'aumento di un punto percentile degli altri studenti).

I risultati del 2009 confermano la crescita nei livelli di produzione scritta del CSAP per tutte le scuole partner del *Boettcher Program*, per quattro scuole su cinque anche in matematica e nella lettura: tuttavia il numero di studenti che si colloca nel livello “*proficient*” o “*advanced*” rimane ancora inferiore alla media statale. Non va dimenticato che si tratta di studenti in precedenza valutati come *lower achievement* e quindi i progressi ottenuti in questi primi anni sono comunque molto positivi. Mettendo poi a confronto i risultati degli studenti di cinque insegnanti *Boettcher* e cinque non-*Boettcher*, con pari anni di esperienza e impiegati in scuole simili per composizione socio-economica degli allievi, è emersa una maggior crescita nella scala CSAP delle abilità di lettura in quattro casi, di scrittura in uno e in matematica nei due casi presi in esame. Per quanto riguarda il MAP i neo-insegnanti non-*Boettcher* nel 2009 hanno ottenuto le percentuali di crescita minori e in generale i *Boettcher* hanno avuto risultati migliori.

Rispetto alla **preparazione degli insegnanti**, i *Boettcher teachers* dichiarano nelle interviste di sentirsi preparati a lavorare in contesti multiculturali e multiproblematici; i loro commenti rivelano l'importanza attribuita ai valori del *Boettcher Program* e la loro integrazione nella pratica professionale, in particolare è molto apprezzata la collaborazione con i mentori, fonte di reciproco apprendimento e supporto.

Mentre nei mentori il **senso di efficacia**, misurato con la *Teacher's Sense of Efficacy Scale* sviluppata dalla Ohio State University, rimane alto e costante in tutti gli anni presi in esame, negli insegnanti si nota un aumento della fiducia delle proprie capacità di fare la differenza per i propri studenti nel primo anno di formazione e un leggero calo nel secondo anno, che corrisponde al primo anno di insegnamento in autonomia: si tratta di un calo riscontrato in tutti gli studi sui neo-insegnanti. Entro la fine del secondo anno di insegnamento i livelli di sicurezza delle proprie capacità e competenze tornano alti.

Gli **studenti del *Boettcher Teacher Program*** esprimono valutazioni molto alte rispetto alla qualità del programma, della formazione e del supporto ricevuto; una volta terminato il periodo di insegnamento in affiancamento, pur lamentando il venir meno del confronto con l'insegnante *tutor*, i neo-insegnanti sono in grado di affrontare le difficoltà e le sfide come occasioni di crescita, un'opportunità per mettere alla prova i principi del programma e il loro impegno sul campo.

I **presidi** giudicano gli insegnanti e i mentori *Boettcher* ben formati e preparati per affrontare le sfide che le scuole in cui prestano servizio presentano e le **scuole** coinvolte come partner hanno espresso soddisfazione per il successo del programma e le sue ricadute positive in termini di crescita di capacità per l'intera scuola.

Ci può essere la tentazione di affidarsi alla buona volontà, alle capacità personali e alla passione degli insegnanti come garanzia per una scuola e un insegnamento di qualità: certo volontà, capacità e passione sono elementi importanti, ma non andrebbero lasciati al caso. Affidarsi al buon cuore e all'iniziativa personale degli insegnanti non può essere sufficiente, soprattutto in contesti segnati da gravi problematiche legate al conflitto e alla povertà, come le *urban schools* americane; per questo occorre un impegno istituzionale nella formazione e nell'accompagnamento degli insegnanti che supporti, sostenga e incrementi le doti e le disposizioni personali attraverso conoscenze, tecniche, tutoraggio e soprattutto il sostegno e il confronto dei colleghi.

9.4 Freedom Writers Foundation

"I can always teach folks how to manage their classrooms, but I can't teach them how to love their students more, or how to have that passion to improve the human condition. But when I see young teachers like Erin Gruwell, who have that passion, I know that the future is in good hands" (David Willard, Superintendent, Portland, OR)³⁰.

La Freedom Writers Foundation (FWF) è un'organizzazione no-profit, istituita a Los Angeles nel 1997, con l'obiettivo di diminuire i tassi di abbandono scolastico, che in America sono ancora molto elevati: uno studente su tre infatti non completa l'*High School*. Secondo la FWF la lotta alla dispersione scolastica può essere vinta percorrendo due strade parallele:

- creando le opportunità, attraverso borse di studio e interventi di sostegno all'apprendimento, perché tutti gli studenti possano completare gli studi;
- diffondendo nelle scuole di tutto il mondo - attraverso libri, convegni, corsi di formazione per insegnanti - il metodo *Freedom Writers* creato da Erin Gruwell.

³⁰ Dal sito: <http://www.freedomwritersfoundation.org/> (consultato il 25 Ottobre 2010); traduzione: "Posso sempre insegnare agli insegnanti come gestire le loro classi, ma non posso insegnare loro ad amare di più i loro studenti, o come avere quella passione che migliora la condizione umana. Ma quando vedo giovani insegnanti come Erin Gruwell, che hanno quella passione, so che il futuro è in buone mani".

9.4.1 Da studenti irrecuperabili a *Freedom Writers*

Quando all'inizio degli anni '90 la giovane insegnante **Erin Gruwell** ha varcato la soglia della classe 203, alla W. Wilson High School di Long Beach, ha scoperto che i suoi studenti erano già stati etichettati come “*unteachable*” (non educabili), “*below average*” (con risultati sotto la media e “*delinquents*” (delinquenti). Forse proprio per questo molti ragazzi avevano iniziato a credere che la scuola non fosse cosa per loro e avevano rinunciato ad imparare: “*my students were far from stupid, but they had certainly given up on education. They felt as if they had no reason to care about school; the potential rewards of college and a career seemed remote, even alien*”³¹.

Di fronte a queste giovani vite, abbandonate dal mondo degli adulti, dalla scuola e spesso anche dalla famiglia, senza sogni e speranze, Erin è determinata a non arrendersi: “*I was a little naïve to the situation before me. I was a young, fresh teacher who was incredibly excited to be in her first classroom. However, I soon became overwhelmed by the differences that my students and I seemingly had. They had no hope and thought, for the most part, that the world had given up on them. I was overwhelmed with how to change their views and to let them know that they had a chance and someone did care for them. I also knew that I wouldn't give up on them. I was determined not to quit but instead to find a means by which to reach these kids*”³².

Insegnante alla prime armi si trovava impreparata soprattutto di fronte alla dura realtà con cui i ragazzi che aveva di fronte facevano i conti tutti i giorni, troppo lontana dal mondo in cui lei era cresciuta: questi giovani vivevano in un contesto di **divisioni e lotte razziali**, spesso in situazione di **povertà** e in famiglie distrutte, erano esposti alla **violenza** delle **gang**, alla tentazione della **droga**, alcuni erano già stati in **carcere**³³.

S. una ragazza dei Freedom Writers, oggi membro della FWF, mi spiega: “*all'inizio eravamo solo un gruppo di studenti problematici, non tutti poveri non tutti ricchi, non tutti violenti, un mix, anche perché Long Beach è una delle città più multiculturali del paese. Prima i quartieri, neri e bianchi, poveri e ricchi erano divisi, il fatto di iniziare tutti a frequentare la stessa scuola*

³¹ E. Gruwell and The Freedom Writers Foundation, *The Freedom Writers Diary Teacher's Guide*, Broadway Books, New York, 2007, p. 1.; traduzione “I miei studenti non erano affatto stupidi, ma di sicuro avevano rinunciato all'educazione. Sentivano di non aver motivi per interessarsi della scuola; la possibile ricompensa del college e di una carriera sembrava remota, perfino aliena”.

³² L'intervista a Erin Gruwell è pubblicata sul sito: <http://www.freedomwritersfoundation.org/> (consultato il 10 Febbraio 2010); traduzione “Sono stata un po' ingenua rispetto alla situazione che avevo davanti. Ero una giovane, neo-insegnante eccitatissima di essere nella sua prima classe. Tuttavia, mi sono resa conto molto presto delle differenze che sembravano esserci tra me e i miei studenti. Non avevano sogni e, la maggior parte, pensava che il mondo “ce l'avesse data su” con loro. Ero decisa a cambiare la loro visione, a far sapere loro che avevano una possibilità e qualcuno che si occupava di loro. Sapevo inoltre che io non avrei mai rinunciato con loro. Ero determinata a non mollare e a trovare invece il modo di raggiungere questi ragazzi”.

³³ E. Gruwell and The Freedom Writers Foundation, *The Freedom Writers Diary Teacher's Guide*, op. cit.

ha scatenato la **rabbia**". Erano gli anni dei *Rodney King Riots*³⁴ e del *O.J. Simpson trial*³⁵ e gli studenti portavano in classe le divisioni etniche e i conflitti sperimentati fuori dalla scuola, rendendo molto difficile per Erin Gruwell riuscire a insegnare letteratura inglese, che sembrava non avere niente a che fare con la loro difficile vita.

Per dimostrare loro che le letture proposte a lezione potevano invece parlare alla loro esperienza, Erin ha deciso di partire dai ragazzi, di ascoltarli, di conoscere le loro storie. Ma per far questo occorreva creare un clima accogliente che superasse le tante divisioni etniche e socioeconomiche che gli studenti vivevano fuori dalla scuola e riproducevano in aula: la Gruwell ha cercato quindi con giochi e attività di aiutarli a **trovare le tante cose che pur nelle differenze li accomunavano**. Se all'inizio l'unica cosa condivisa era l'odio verso la scuola, verso gli insegnanti e gli studenti delle bande rivali, in seguito i ragazzi hanno scoperto che erano uniti anche dalla musica, dai film, dal divertimento, ma soprattutto dal fatto che tutti, nessuno escluso, avevano perso amici e parenti nella lotta tra le *gang*. Erin ha capito che questi giovani andavano incoraggiati a **prendere in mano una penna piuttosto che una pistola**: ha dato a ciascuno un quaderno in cui raccontare la propria storia, la propria vita, ha dato valore alla loro voce, importanza ai loro vissuti di violenza, *gang*, droga, immigrazione, abuso, morte, amore, conflitto... e la libertà di scegliere se dividerli o meno. A poco a poco la stanza 203 è diventato un **luogo sicuro** in cui ognuno si sentiva accettato e accolto, come racconta S.: *"quello che per me ha fatto la differenza è il sentirmi in un luogo sicuro: non era sicura a casa, figuriamoci mentre camminavo per strada, ma in qualche modo lei aveva reso quella classe un luogo sicuro. Uno poteva piangere senza essere giudicato o preso in giro. Aveva creato un clima familiare"*.

Tante erano però le etichette e i pregiudizi ancora da abbattere; una mattina Erin ha trovato un foglio con la caricatura di uno studente afro-americano, che i compagni si stavano passando tra risatine e sguardi ammiccanti: per cercare di far capire quanto questa presa in giro fosse pericolosa Erin ha collegato l'immagine a quelle utilizzate dalla propaganda nazista contro gli ebrei, ma con sua grande sorpresa e disappunto ha scoperto che **quasi nessuno dei ragazzi sapeva nulla dell'antisemitismo nel periodo nazista e soprattutto dell'olocausto**. Per raccontare agli studenti cosa fosse l'olocausto la Gruwell ha assegnato loro da leggere il Diario di Anna Frank: in questo modo i ragazzi hanno scoperto non solo gli orrori perpetrati dal

³⁴ Rodney King era un tassista afro-americano che nel 1991 a Los Angeles dopo essere stato fermato per eccesso di velocità è stato picchiato con brutalità da alcuni agenti: l'episodio ripreso da un videoamatore e trasmesso dalle principali reti televisive di tutto il mondo ha scatenato a Los Angeles violente reazioni e rivolte.

³⁵ O.J. Simpson era un ex giocatore di football americano e un attore processato negli anni '90 per l'omicidio della moglie e di un amico, giudicato in un primo tempo innocente e in seconda istanza colpevole.

nazismo, ma anche che nella letteratura potevano trovare tanti esempi di giovani che in condizioni difficili, di guerra, di violenza, erano riusciti a dare un senso alla propria vita e al proprio futuro. I ragazzi si sono ritrovati nella segregazione di Anna Frank durante il nazismo e nella violenza vissuta da Zlata durante la guerra a Sarajevo e sono rimasti così colpiti dai loro diari che hanno deciso di scrivere a Miep Gies, colei che aveva nascosto la famiglia di Anna, e a Zlata per inviarli a Long Beach: l'incontro con Miep ha acceso nei ragazzi la consapevolezza di avere il compito di tenere viva la memoria di Anna, ma anche di prendere in mano la propria vita e che **“writing and story telling have the power to change the world”**³⁶.

Il fatto di scrivere della propria vita ed emozioni ha permesso ai ragazzi di acquisire maggior consapevolezza di sé e del proprio ambiente, di pensare al futuro che desideravano e ai passi da fare per costruirlo, prima di tutto il concentrarsi sulla scuola. Inoltre tutte le attività organizzate per finanziare le gite di istruzione e le attività della classe li tenevano lontani dai giri di droga, criminalità e violenza in cui prima erano coinvolti.

Ispirandosi ai *Freedom Riders*, i “Cavalieri della libertà” che negli anni '60 avevano lottato in modo non-violento contro la segregazione razziale dei neri, gli studenti della Gruwell hanno deciso di chiamarsi *Freedom Writers* e seguendo l'esempio di Anna Frank e di Zlata Filipovic, hanno riportato il loro percorso nel *Freedom Writers Diary - How a Teacher and 150 Teens Used Writing to Change Themselves and the World Around Them*, da cui qualche anno fa è stato tratto il film *The Freedom Writers*.

Molti degli studenti della Gruwell dopo il diploma hanno continuato gli studi e hanno deciso di cambiare il sistema educativo e di mettersi accanto ad altri studenti in difficoltà, perché anche loro avessero una seconda opportunità: molti ora sono insegnanti, altri dirigenti scolastici, alcuni collaborano con la FWF. Erin Gruwell è diventata professoressa alla California State University e si occupa della formazione degli insegnanti e degli educatori e della diffusione del suo metodo, elaborato in modo quasi istintivo nella classe 203 alla Woodrow Wilson High School di Long Beach e poi supportato dalle teorie e dalle ricerche psicologiche e pedagogiche studiate all'Università.

9.4.2 Ms G's Secret Sauce

Dall'esperienza di Long Beach, Erin Gruwell e la FWF hanno cercato di elaborare un metodo di insegnamento applicabile in altri contesti, da altri insegnanti, in altre classi. La “ricetta”³⁷ dei

³⁶ E. Gruwell and The Freedom Writers Foundation, *The Freedom Writers Diary Teacher's Guide*, op. cit, p. 2; traduzione: “La scrittura e la narrazione hanno il potere di cambiare il mondo”.

³⁷ Preferisco parlare di metodi piuttosto che di ricette, non credo infatti che vi siano ricette in educazione, ma uso questo termine perché è quello che Erin Gruwell ha scelto di utilizzare nella guida degli insegnanti, viste le tante

Freedom Writers è stata scritta e testata insieme ai suoi stessi ex studenti che ora sono insegnanti. I punti chiave di questo curriculum volto a coinvolgere i ragazzi, stimolare la mente e dare potere (di dire, di fare, di pensare, di scegliere...) e capacità - “engage”, “enlighten”, ed “empower” - agli allievi sono³⁸:

1. *Believe in your students*: come possono i ragazzi credere in se stessi se gli insegnanti per primi non credono nelle possibilità dei propri studenti di imparare, di riuscire a completare gli studi con successo al di là della situazione socioeconomica, della provenienza etnica, delle passate esperienze scolastiche, della storia personale?
2. *Break down comfort zones*: per creare un ambiente inclusivo di tutte le differenze occorre prima abbattere le barriere che dividono gli studenti in gruppi basati sull’etnia, la lingua, l’affiliazione a gruppi rivali, i pregiudizi, perché queste zone in cui gli studenti si trovano a loro agio e si sentono accettati e riconosciuti in contrapposizione agli altri non sono altro che un risultato dell’auto-segregazione.
3. *Establish a safe environment*: chi in strada o a casa vive in ambienti pericolosi non è nelle condizioni fisiche e psichiche ottimali per apprendere a scuola, a meno che la classe non sia un luogo sicuro, in cui le persone, le opinioni, i pensieri siano accolti e accettati, come nell’aula 203 che per i Freedom Writers diventa “home” (casa) e “refuge” (rifugio).
4. *Validate prior knowledge*: gli allievi di Erin forse non erano studenti modello, ma erano esperti della vita di strada e solo partendo dal riconoscere e valorizzare le conoscenze e le abilità apprese fuori dalla scuola, lei ha potuto collegarle alle nuove competenze sviluppate in classe e dare così senso all’apprendimento.
5. *Motivate your students*: come detto in precedenza, uno dei modi più efficaci di motivare gli studenti è collegare quello che si propone in classe a quello che i ragazzi vivono nella loro vita, in modo che la scuola non sembri qualcosa di astratto, inutile e lontano, ma un’esperienza che coinvolge tutto lo studente: mente, corpo, interessi, domande, difficoltà, vita...
6. *Encourage collaboration*: il lavoro cooperativo permette agli studenti di apprezzare il contributo che viene dal mettere insieme le diverse prospettive di cui ognuno è portatore.
7. *Teach tolerance*: per creare un gruppo unito è fondamentale insegnare e praticare la tolleranza e accettare la diversità di religione, di pensiero, di cultura, di etnia...
8. *Promote diversity*: dalla condivisione delle storie di vita gli studenti possono apprezzare il valore della diversità presente in classe e comprendere la ricchezza che questa porta.

richieste di “condividere gli ingredienti segreti della sua zuppa”.

³⁸ E. Gruwell and The Freedom Writers Foundation, *The Freedom Writers Diary Teacher’s Guide*, op. cit.

9. *Create community*: l'esperienza dei *Freedom Writers* insegna che non è la competizione, ma il lavorare insieme, dentro e fuori la scuola, per un progetto comune che rende possibile il cambiamento.
10. *Build bridges*: occorre costruire ponti e collegamenti tra la scuola e vita e tra il sapere dei libri e quello della strada per far capire agli studenti che l'educazione non è qualcosa di confinato alla classe, ma riguarda la loro vita quotidiana e il loro futuro.
11. *Expect accountability*: come dimostrano gli studi sull'effetto Pigmalione, alte aspettative degli insegnanti sull'apprendimento e il rendimento degli studenti risultano essere profezie che si auto-adempiono. Erin Gruwell non solo ha creduto nelle possibilità di successo dei suoi studenti, ma li ha resi anche partecipi del processo di insegnamento e della propria valutazione.
12. *Celebrate success*: capire l'importanza dell'istruzione e sviluppare un pensiero critico ha aiutato gli studenti di Erin a eccellere anche nei test standardizzati e ad aspirare a continuare a studiare.

9.4.3 Incontro con S., *Freedom Writer* e ora membro della FWF

Fine Novembre, a Long Beach è una bellissima giornata di sole. Io e la mia collega Federica avevamo scritto una *mail* ai FW per incontrare Erin Gruwell o un suo collaboratore e oggi, dopo aver visto il film e letto il diario, abbiamo l'opportunità di conoscere una Freedom Writers.

S. ci aspetta per pranzo in un locale messicano. Tra una *tortilla* e una salsa piccante ci spiega come e perché è stata creata la Fondazione: “*andando al college mi sono accorta che il lavoro dei Freedom Writers non era finito, perché si erano diplomati, ma alcuni non ce l'avevano fatta ad andare al college. Abbiamo iniziato a trovarci nell'appartamento di S. La Freedom Writers Foundation è nata nel 1997, dal 1997 al 2002 abbiamo pubblicato il libro*”. Attraverso il **libro**, tradotto in diverse lingue, i Freedom Writers speravano di raggiungere altri insegnanti e studenti, che magari stavano vivendo momenti difficili, in contesti segnati dalla povertà e dalla violenza, speravano di poter far sentire loro che non erano soli e che potevano fare qualcosa per cambiare la propria vita.

La FWF cerca da un alto di aiutare concretamente i ragazzi più bisognosi attraverso borse di studio e dall'altro di formare gli insegnanti: “*abbiamo iniziato a offrire **borse di studio e supporto ai ragazzi e corsi di formazione agli insegnanti. E ora abbiamo richieste da tutto il mondo, Brasile, Austria e posti in cui non avrei mai immaginato sarebbe arrivato il film, così abbiamo scritto la guida dell'insegnante e abbiamo iniziato a formare gli insegnanti: il corso è***

in estate, ogni anno, e sono 5 sessioni di 5 giorni. È intenso, ma funziona. Quest'anno è dura perché non abbiamo molti soldi, quindi faremo solo una sessione. Anche perché gli insegnanti non pagano niente, paghiamo noi tutto. Insegniamo a non essere solo insegnanti ma anche ascoltatori. Ci sono modi diversi per coinvolgere gli studenti: c'è chi ha bisogno di scrivere, chi di disegnare, chi di parlare, noi insegniamo tutto questo. I nostri insegnanti devono insegnare per far passare il test e questo è pazzia. Spero che un giorno il nostro metodo sia più alla portata di tutti, che sia lo standard nazionale”.

I *Freedom Writers* vanno anche a portare la loro esperienza nelle **scuole**: *“un altro programma ci porta nelle scuole per raccontare ai ragazzi come siamo diventati da Freedom Writers le persone che siamo oggi. Noi possiamo ispirare gli studenti, cambiare la loro vita, ma se non insegniamo agli insegnanti come fare non serve, per cui ora puntiamo prima a formare gli insegnanti e poi ad andare nelle classi, così quando ce ne andiamo loro possono continuare il lavoro”.*

La **passione** di Erin per l'insegnamento scorre nelle vene della Fondazione e ne è la forza: *“la metà delle persone che lavorano per la fondazione sono Freedom Writers e quindi sono appassionate al tema dell'educazione, poi abbiamo collaboratori in molti altri Stati”.* E accanto alla passione c'è il metodo, da condividere e implementare attraverso l'esperienza di altri insegnanti in contesti scolastici diversi.

Al di là della particolarità e unicità dell'esperienza dei *Freedom Writers*, penso che i capisaldi del metodo di Erin Gruwell possano essere d'ispirazione e di guida per tanti insegnanti e aiutarli a incidere non solo sull'educazione, ma anche sulla vita dei loro alunni, specialmente quelli che arrivano a scuola meno motivati e già votati all'insuccesso a causa della loro provenienza socio-economica.

9.5 Maestri di strada di Napoli: il Progetto *Chance*³⁹

“Un progetto di formazione che tiene insieme crescita e apprendimento, un modello di insegnamento che si fonda su una responsabilità educativa del gruppo di docenti, obbligatorio e periodico, una rete co-educativa tra scuola, famiglia e ambiente, un progetto di orientamento-inserimento in cui chi apprende vede il “maestro” impegnato in un'autentica attività produttiva alla cui genesi e ai cui progressi è profondamente interessato, così come al lavoro dello studente”⁴⁰.

³⁹ Il seguente materiale è stato pubblicato, con alcune modifiche, come articolo scritto a quattro anni con la collega Federica Filippini nella rivista online *Ricerche di pedagogia e Didattica*, con il titolo: “Chance, la scuola della seconda opportunità” (<http://rpd.cib.unibo.it/article/view/1905>).

⁴⁰ AA.VV., “Il Progetto Chance nei Quartieri Spagnoli di Napoli” in Moreno C. (a cura di), *Il chiasso e la parola. Documenti e cronache del Progetto Chance*, Raccolta di materiali progettuali in occasione del Simposio

9.5.1 Una scuola della seconda opportunità per i *drop out* di Napoli

La prima cosa che mi ha colpito quando nel Marzo del 2009 ho varcato la soglia di uno dei moduli del progetto *Chance* di Napoli è il *murales* che domina il muro principale del corridoio: una nave, piccola, ma accogliente e protettiva, che attraversa un mare le cui onde sono appuntite e spigolose, simbolo di un viaggio, avventuroso e rischioso, che comporta impennate e ricadute.

Immagine 9.1: La nave-*Chance*



Questo è il logo scelto per rappresentare *Chance*, la “scuola della seconda opportunità”⁴¹, e il lavoro dei “maestri di strada”⁴², che ogni giorno tentano di aiutare i ragazzi a dipanare i fili della ragione e della parola, rimasti intricati in mezzo alle tempeste di esperienze che coinvolgono e sconvolgono le vite dei giovani allievi della scuola e a volte scuotono anche le certezze degli insegnanti⁴³. *Chance* è nato a Napoli nel 1998⁴⁴ come **progetto di inclusione sociale e recupero**

Internazionale “Il chiasso e la parola. Progetti per adolescenti in contesti metropolitani”, Napoli Castel Dell’Ovo 22-23-24 febbraio 2001, Edizione a cura del Modulo Chance S. Giovanni-Barra, p. 89.

⁴¹ La **scuola della seconda opportunità**: questo termine è stato introdotto nel libro bianco *Insegnare e apprendere: verso la società della conoscenza* della Commissione europea (Edith Cresson, Novembre 1995). Nella UE, sono centinaia di migliaia i giovani che non hanno accesso a programmi di formazione e istruzione di base e le scuole della seconda occasione si pongono come obiettivo il contrasto all’esclusione e la promozione del diritto all’istruzione e alla cittadinanza negato a questi giovani. In Italia ci sono diverse esperienze di lotta all’abbandono scolastico e dal dicembre del 2005 si è costituita la Rete delle scuole della seconda occasione (Provaci Ancora Sam (Torino), Progetti Ponte (Trento), Icaro (Verona e Reggio Emilia), La Scuola della seconda opportunità (Roma), Chance (Napoli). Si tratta di scuole riparative che intervengono come nuova possibilità dopo un primo percorso scolastico fallito o in procinto di fallire e come integrazione dell’offerta della scuola della prima occasione. Tratti distintivi individuati dalla ricerca IPRASE sui sei progetti italiani di scuola della seconda opportunità, tra cui *Chance*, sono: la non obbligatorietà e quindi la volontarietà e la responsabilità di chi le sceglie, il riconoscimento delle competenze possedute dai ragazzi, la centralità della relazione educativa, la costruzione di un senso di sé, il costante impegno alla motivazione, il *learning by doing*, l’integrazione di professionalità educative diverse.

⁴² **Maestri di strada Onlus** è un’associazione nata nel 1999 con l’obiettivo di promuovere esperienze educative che concorrano allo sviluppo personale e sociale dei giovani. È composta da pedagogisti, insegnanti, educatori professionali, formatori, educatori sociali, psicologi, sociologi; il nucleo fondatore è costituito dai maestri e gli educatori del progetto **Chance** per il recupero degli adolescenti napoletani esclusi dalla scuola. Per maggiori informazioni sull’associazione consultare il sito <http://www.maestridistrada.net> (consultato il 23 Aprile 2010).

⁴³ Gruppo di lavoro “Progetto Chance” (a cura di), *Chance da Progetto a Scuola*, op. cit.

⁴⁴ Grazie alla legge 285/97 voluta da Livia Turco, Ministro per la Solidarietà Sociale, per la promozione dei diritti e delle opportunità dell’infanzia e dell’adolescenza.

scolastico di giovani drop-out, dall'iniziativa di Marco Rossi-Doria e Angela Villani, a cui si è aggiunto come terzo coordinatore Cesare Moreno.

I “**dispersi**” di *Chance* sono ragazzi e ragazze tra i 14 e i 18 anni, in fuga dalla scuola dopo ripetute bocciature e fallimenti, sono giovani vite segnate da povertà, non solo materiali ma anche di affetto e di cura (famiglie problematiche, un genitore o un fratello in carcere, forme di schiavitù domestica delle ragazze...) e che vivono in **quartieri** in cui povertà ed esclusione sociale si manifestano in diverse forme: povertà “strutturale” che si tramanda di generazione in generazione (Quartieri Spagnoli), emarginazione nascosta dietro un apparente benessere (Soccavo), criminalità organizzata e disoccupazione elevata (San Giovanni e Barra), presenza di malattie infettive superiore alla media nazionale e cittadina, semianalfabetismo o analfabetismo, diffusione di lavori illeciti, forte preminenza del dialetto, bassi tassi di prescolarizzazione, alto tasso di ripetenza scolastica, elevato numero di bambini in trattamento al Tribunale dei minori, condanne penali e pene detentive nelle famiglie⁴⁵. Ragazzi come L., che in classe si comporta da bullo, con una battuta a sfondo sessuale sempre sulla bocca e la mano lesta per derubare compagni ed educatori, e che nasconde dietro l'arroganza e l'aggressività il suo sentirsi uno studente “incapace”; o come S., i cui problemi di concentrazione dipendono da una bassissima valutazione di sé, per cui non vuole nemmeno provare a fare, poco importa che si tratti di un tema, un problema di matematica o un esercizio di giocoleria; ragazze come C., 17 anni, che si sente grande per la scuola e ha atteggiamenti non curanti e menefreghisti nei confronti delle proposte di insegnanti ed educatori; o come M., dalle frequenti crisi isteriche in cui prova a sfogare la rabbia e la gelosia che la divorano dentro; o come A, con la valigia sempre pronta tra un periodo a casa di sua madre, tra droga e botte, e uno in casa famiglia, e con un'interruzione di gravidanza a 15 anni⁴⁶...

Chance non offre a questi ragazzi solo una seconda opportunità per raggiungere il diploma di terza media, ma soprattutto l'**occasione per ricostruire la propria identità, il proprio futuro**, e per guardarsi con occhi nuovi.

9.5.2 Dal sogno di Marco Rossi - Doria a *Chance*

Marco Rossi-Doria è stato uno dei primi ad occuparsi di lavoro di strada nel nostro paese. Dopo alcuni anni di insegnamento in una scuola elementare di Napoli, dove si trova subito a dover fare i conti con le assenze prolungate e gli abbandoni dei suoi alunni, nel 1998 trova un senso nuovo al suo mestiere in un'associazione di volontariato, che offre ai bambini e ai ragazzi del quartiere

⁴⁵ E. Brighetti, op. cit., pp. 195-196.

⁴⁶ Queste storie sono state raccolte nelle chiacchierate con alcuni degli educatori del Progetto.

attività sportive, laboratori, corsi, doposcuola, gioco⁴⁷. Ottiene il “distacco” dall’insegnamento e diventa un **maestro di strada**, senza più la cornice della classe, dell’orario e del programma... tante certezze si frantumano, ma sperimentando questo nuovo modo di essere insegnante una domanda lo tormenta: non potrebbe essere anche la scuola un luogo un poco più simile a questa stanza aperta sulla strada?

Rossi-Doria sa che il lavoro portato avanti dall’associazione è possibile proprio perché esiste la scuola, “ma è anche vero che **la scuola, così come è fatta, serve davvero molto poco ai poveri e agli esclusi**. Forse è maturato il tempo per rifondare dal basso, a partire anche dalla scuola pubblica attuale, una scuola popolare o comunitaria, magari municipale. [...] Può prendere corpo solo attraverso l’agire diretto, l’esperienza empirica, un insieme di prove, un cammino per tentativi che dislochi fuori dalla scuola o nella scuola ma diversamente dalla scuola così come è, un certo numero di insegnanti [...] devono diventare una sorta di insegnanti itineranti, sia nei luoghi che tra le molte possibili innovazioni. Devono essere dei **maestri di strada**. Lo devono essere anche se rimangono a scuola: nel senso di inventare, costruire vera relazione educativa come in un viaggio a cui si appartiene integralmente, lungo la strada...”⁴⁸.

Questa idea di “**scuola di strada**” è diventata realtà nel progetto *Chance* che per più di dieci anni ha lottato contro la dispersione scolastica e ha promosso pratiche educative per restituire ai giovani il diritto non solo all’istruzione, ma anche alla cittadinanza.

L’idea di fondo del Progetto *Chance* era la realizzazione di un corso che portasse i ragazzi al conseguimento del **diploma di terza media** integrando la formazione scolastica e le risorse di diverse istituzioni, unendo didattica laboratoriale e disciplinare, dando spazio alla parola, all’espressione artistica e a percorsi di cittadinanza. Già dal 2000 però, per rispondere sia alla nuova legislazione sull’obbligo scolastico sia alle richieste di accompagnamento dei ragazzi nei confronti dei quali il compito educativo non si era esaurito al conseguimento del diploma, il *target* si è allargato attraverso la promozione di **Progetti Integrati (OFIS)**, volti a consolidare e sviluppare le competenze (di base, professionali e per la vita) attraverso percorsi di formazione e orientamento professionale, individualizzati e co-progettati insieme agli Istituti Professionali. Tuttavia dall’anno scolastico 2006-2007, per ovviare alle rigidità (pedagogiche, organizzative e istituzionali) dei percorsi OFIS, è stato attivato il **Corso di Orientativo Polivalente**: “un percorso che rinforza le competenze di base fino a raggiungere gli *standard* fissati dalla

⁴⁷ P. Tavella, op. cit.

⁴⁸ M. Rossi-Doria, *Di mestiere faccio il maestro*, Napoli, L’Ancora del Mediterraneo, 2000, p. 144.

conferenza Stato-Regioni, ma lo fa attraverso la proposizione di moduli formativi complessi in cui le conoscenze di base si cimentano con contesti operativi”⁴⁹.

Nato come progetto sperimentale attivo in tre circoli didattici della città di Napoli, *Chance* dal dicembre 2006, per decreto ministeriale, è diventato una **Sezione Associata Sperimentale dell’Istituto IPIA di Ponticelli**, volta al recupero della dispersione scolastica, con sede legale presso il medesimo Istituto, ma operante in varie sedi della città (centro storico di Napoli, quartiere di San Giovanni e Barra, quartiere di Soccavo) e in fase di attuazione in tre scuole della Provincia di Napoli (Castellammare di Stabia, Pozzuoli, Giugliano).

Per l’anno accademico 2009-2010 *Chance* non è stato più finanziato dal Ministero dell’Istruzione, il Progetto è stato “**adottato**” per un anno **dalla Regione** con alcune importanti modifiche e tagli del personale rispetto al passato: in particolare è stata eliminata la figura della “mamma sociale” (che verrà descritta nel prosieguo del capitolo) per poi essere definitivamente chiuso.

Io ho avuto la possibilità di visitare le scuole di *Chance* e di incontrare gli educatori, le mamme sociali e gli insegnanti prima di questo cambiamento e sono tuttora in contatto con alcuni di loro alle prese con una difficile fase di passaggio e un futuro molto incerto. I dati che riporto si riferiscono all’anno accademico 2008-2009. Penso che analizzare i principi pedagogici e le prassi educative efficaci di questo progetto non più attivo sia comunque importante, proprio perché non vengano meno quegli aspetti che hanno reso *Chance* una buona prassi, un modello a cui la scuole, non solo quelle della seconda possibilità, dovrebbero ispirarsi.

9.5.3 L’équipe

Il progetto *Chance* prevede il lavoro di diverse figure che mettono in campo conoscenze e competenze organizzative, gestionali, didattiche, educative, relazionali, psicologiche:

- **Coordinatori:**

il coordinamento pedagogico è composto da tre docenti e presieduto da uno dei dirigenti scolastici, si riunisce ogni due mesi e ha il compito di gestire la complessità del progetto e la rete di relazioni con enti nazionali e internazionali, di curare la ricerca didattica e pedagogica di *Chance* e la sua possibile riproduzione in altri contesti⁵⁰.

- **Insegnanti:**

sono 27 e in ogni modulo seguono tre classi di una quindicina di studenti. Il loro ruolo non è tanto la trasmissione di conoscenza didattica, ma soprattutto di costruire il sapere insieme ai

⁴⁹ Gruppo di lavoro “Progetto Chance” (a cura di), op. cit., p. 69.

⁵⁰ Idem, p. 59.

ragazzi, in una relazione di apprendimento reciproco, di attenzione e cura . Il lavoro dei docenti non si conclude al termine della giornata di lezioni, come spiega la coordinatrice di uno dei moduli: “*questo lavoro è una scelta di vita, la relazione non si interrompe né al suono della campanella né al compimento del 18° anno di età. Spesso i ragazzi si rifanno sentire nel tempo, quando avvengono nella loro vita passaggi e momenti importanti come un matrimonio, la nascita di un figlio o la morte di un caro*”.

All’inizio del progetto gli insegnanti erano nominati dai coordinatori dei moduli e richiedevano il distacco per operare in un tale contesto, vi era quindi una forte motivazione personale, mentre dal 2008, con la nuova legge, arrivano a *Chance* i supplenti in graduatoria: alcuni sono giovani insegnanti alle prime armi con la prospettiva di non fermarsi a lungo, impreparati (per quanto prima formati dalle figure di lungo corso di *Chance*) alla gestione della didattica con ragazzi *drop out*, ma anche della relazione stessa, senza investimenti emotivi e relazionali proprio perché la prospettiva è di una situazione temporanea, di passaggio. L’integrazione con le figure “storiche”, che diminuiscono nel tempo, non è sempre facile e paga la mancanza di continuità e stabilità, fattore fondamentale per la costruzione della relazione all’interno del gruppo di lavoro.

- **Educatori:**

inizialmente erano figure ausiliarie in affiancamento ai docenti e venivano assunti attraverso un bando pubblico comunale, successivamente si è data alla scuola la piena autonomia nella scelta degli educatori e per questi ultimi sono stati definiti spazi di azione specifici sia in aula (si occupano degli aspetti relazionali, lavorano in compresenza con i docenti la mattina e gli esperti dei laboratori pomeridiani, gestiscono il momento del *circle time* e seguono ognuno una classe) sia sul territorio (gestiscono il “Progetto sociale *Chance* nei Centri di Attività Giovanile, i campi scuola, le uscite sul territorio, gli scambi tra i moduli, l’organizzazione di eventi culturali e ricreativi).

Nel Progetto Educativo di uno dei moduli si legge: “l’educatore in un contesto scolastico è il “**tutor del gruppo**”, nel e per il gruppo: il gruppo è il luogo dove si elaborano emozioni nei confronti dei compagni, dei docenti, della disciplina, ma anche luogo cooperativo e non di attacco, di fuga e di “accoppiamento”. Compito dell’educatore è anche quello di osservare ed agire in un secondo momento sulle regole che vi sono all’interno del gruppo, rendendole funzionali alla zona di sviluppo prossimale di ciascun giovane: tali regole possono così favorire l’apprendimento del gruppo. Si apprende anche per imitazione, per cui l’educatore agisce per rinforzare i comportamenti positivi dei singoli, nell’ottica della *peer education* e della riappropriazione del senso di appartenenza ad una comunità”. Questa funzione dell’educatore-

tutor all'interno del contesto classe mi è stata spiegata da un'educatrice con un esempio brillante: *“immaginiamo che la tangenziale di Napoli sia la scuola Chance e le auto tutte siano i giovani, che le piazzole di sosta siano gli spazi esterni ad essa e le colonnine SOS i genitori sociali, che i caselli siano i docenti e i dispositivi tutor siano i tutor d'aula... Una perfetta organizzazione! I tutor sono dispositivi atti a monitorare la velocità delle automobili in transito, onde prevenire incidenti, talvolta anche mortali. Non si tratta di semplici dispositivi di controllo della velocità, che costringono l'autista solo temporaneamente a rallentare la sua corsa, ma veri e propri esattori del traffico, che esigono costanza nella guida ma allo stesso tempo concedendo all'automobilista una sorta di libertà vigilata. Per analogia ritengo che tale esempio renda a pieno l'idea del lavoro che un tutor debba svolgere quotidianamente in un progetto di recupero della dispersione scolastica e di ri-motivazione all'apprendimento”*.

Un suo collega sottolinea anche la funzione di **“contenimento accogliente”**, che l'educatore ha nei confronti dei ragazzi: *“la principale competenza e ruolo dell'educatore è l'accoglienza: l'educatore deve essere capace di accogliere ogni mattina tutto quello che il ragazzo porta e di restituirglielo elaborato, il che non è cosa facile, perché i vissuti che i ragazzi ti «vomitano addosso» fanno stare male; per questo sono fondamentali le riunioni di educatori e insegnanti con lo psicologo, che però purtroppo quest'anno non sono ancora partite. Per creare un ambiente accogliente servono regole, alcune regole di Chance sono decise da insegnanti ed educatori, altre sono costruite insieme ai ragazzi. In quanto educatore esercito una funzione di **accoglienza-contenimento** degli agiti e dei vissuti emotivi dei ragazzi, in particolare quando si rifiutano di lavorare o di entrare in classe. All'interno dell'aula, il mio ruolo è sufficientemente dinamico, la cura del setting varia dall'organizzazione logistica alla continua mediazione con i giovani e tra loro e le insegnanti, spesso sulle consegne che alcuni non capiscono, rifiutandosi poi di lavorare e cercando di trascinare anche l'altra parte del gruppo, con strumentalità più elevate, a staccarsi dal compito”*.

L'educatore nel progetto *Chance* si deve continuamente reinventare in rapporto alle altre figure con cui collabora, è quindi importante un continuo scambio di informazioni tra il gruppo degli adulti; racconta l'educatrice intervistata sulla funzione del **lavoro di gruppo**: *“pur di non sentirmi unica depositaria delle problematiche e più in generale delle storie di vita, delle aspettative o dei fallimenti in relazione al progetto del gruppo classe, appena potevo, provavo a dividerle con i miei colleghi educatori e con le mamme sociali, alle quali ho più volte chiesto consulenza su alcuni casi familiari e le quali mi hanno accompagnata e supportata durante le visite domiciliari, laddove ci fosse stato bisogno. Ritengo che il lavoro di concertazione tra gli*

adulti professionisti, sia sempre più indispensabile nel far fronte ad una nuova complessità del progetto, nonché alla qualità usurante del lavoro dell'educatore. Se è vero per i giovani di un gruppo classe che la partecipazione alla vita del gruppo promuove identificazione e senso di appartenenza all'istituzione scuola, è altrettanto vero questo per il gruppo degli adulti "professionisti della ri-motivazione all'apprendimento" dell'istituzione stessa".

Gli educatori propongono agli studenti un processo di **empowerment**, volto ad allargare le scelte esistenziali dei ragazzi e delle ragazze con cui si trovano in relazione: l'obiettivo è quello di lavorare sull'autonomia, sull'autostima e sulla costruzione consapevole del sé, per ridisegnare il proprio percorso scolastico e di vita (fallimento scolastico, povertà, illegalità, dipendenza) alla luce di nuove e significative esperienze per progettare la propria esistenza su nuove basi.

- **“Mamme sociali”:**

sono persone del quartiere, che quindi conoscono bene il contesto e le famiglie dei ragazzi, tutti i fatti e gli accadimenti della vita quotidiana della zona: informazioni preziose che vengono portate a *Chance* e condivise al fine di comprendere gli elementi che sono in grado di minare la buona riuscita della relazione educativa. A scuola svolgono attività di cura, aiutando gli studenti ad elaborare la distanza tra la formalità dell'ambiente scolastico e l'estrema informalità del contesto esterno. Le mamme sociali intervengono quando il ragazzo non regge il clima della classe e quindi esce o viene fatto uscire, per raffreddare e sbollire la rabbia. IL fuoriuscito viene **accolto** dalle mamme sociali nello “spassatiempo” (termine napoletano per indicare i “brustolini”), luogo non vuoto, ma carico di relazione, dove può parlare e sfogarsi e una volta che si sente pronto viene poi riaccompagnato in aula. La **funzione materna** di questa figura educativa è però un'arma a doppio taglio, divisa tra la necessità di creare una relazione forte e il rischio di rendere esclusivo il legame: *“ti devi dosare, anche perché tutto quello che tu dai.. non lo trovano fuori. È un clima di violenza quello che vivono fuori, non sono abituati alla relazione”*, racconta una mamma sociale, *“è bellissimo essere mamma sociale, però è molto difficile, devi dosare i movimenti e le parole, tutelare il gruppo adulto avendo sempre come riferimento il ragazzo e il suo bene. Loro cercano dei complici, noi dobbiamo essere attente a quello che diciamo e facciamo. I ragazzi spesso ti fermano per strada, i nostri figli li conoscono, viviamo qui”*. Le mamme sociali si occupano anche di telefonare ai genitori qualora il figlio non sia presente a scuola, comunicano eventuali problemi di comportamento e se necessario li convocano per un colloquio.

- **Esperti:**

il maestro di calcetto, la maestra di danza, un percussionista, un ceramista, un falegname... sono portatori di **saperi pratici**, per una didattica che sappia anche dare spazio al fare, alla concretizzazione dell'esperienza e al *learning by doing*.

La **formazione** è comune per tutti i membri del gruppo di lavoro in modo da creare un clima condiviso, un'unità di intenti, un orizzonte comune. Durante l'anno tutta l'équipe si ritrova a cadenza settimanale in riunioni (di valutazione, programmazione e confronto) che durano almeno tre ore. Fin dall'inizio il progetto *Chance* si è avvalso, per la "manutenzione" delle risorse umane, come dice Cesare Moreno, del supporto di **un'équipe psicologica** del Dipartimento di Neuroscienze e Scienze del Comportamento dell'Università Federico II di Napoli: lo psicologo partecipa periodicamente alle riunioni d'équipe, non come supervisore, ma come portatore di uno sguardo esterno che aiuta a chiarire le situazioni affrontate da insegnanti, educatori, mamme sociali. Mensilmente gli psicologi coinvolti nei diversi moduli si riuniscono in un proprio gruppo di supervisione, momento inizialmente non previsto nel progetto, ma voluto dagli psicologi stessi che hanno avvertito la necessità di avere un proprio spazio di confronto.

9.5.4 La scelta dei ragazzi e i riti d'ingresso

Tanti sono i ragazzi segnalati dalle scuole e dai servizi sociali come inadempienti e *drop out*, ma solo una piccola parte può entrare nelle scuole della seconda opportunità - chi non viene scelto, perché il progetto non è giudicato rispondente ai suoi bisogni, è comunque seguito e accompagnato verso altre opportunità di formazione presenti nel territorio.

La composizione del gruppo classe è presa in modo collegiale, da insegnanti, educatori, mamme sociali, coordinatori: l'invito a partecipare ai colloqui arriva a casa e viene portato dagli educatori o dagli assistenti sociali. Al primo colloquio sono presenti un assistente sociale, due docenti (di cui uno in funzione di osservatore) e un educatore o una mamma sociale, il ragazzo e una figura familiare di riferimento: tale presenza da un lato è fondamentale per creare un'alleanza educativa e un patto formativo tra la scuola e la famiglia - in assenza della quale è più probabile il fallimento del percorso - e dall'altro ha anche una funzione simbolica: "la premessa è quella di **accogliere il ragazzo con tutto quello che gli appartiene, accettandone la realtà familiare così come si presenta**"⁵¹.

⁵¹ D. Guarino, "Una lettura del progetto «Chance»" in *Educazione Interculturale*, Trento, Erickson, n. 2, Maggio 2004, p. 206.

Al secondo colloquio è presente solo il ragazzo e cambiano gli operatori di *Chance* o il loro ruolo (conduzione, osservazione): in questo contesto più intimo gli insegnanti chiedono al giovane di raccontarsi non come studente, ma come persona (desideri, capacità, passioni). A questo punto i candidati non sono più dei nomi qualsiasi su un elenco, ma hanno un volto, un vissuto che non lascia indifferenti, sono persone che suscitano simpatia, antipatia, rabbia... questo carico emotivo emerge nel momento della scelta, che per questo è guidata da criteri il più possibile oggettivi e condivisi da tutti: l'età, l'attenzione affinché il gruppo che si sta formando non sia troppo disomogeneo rispetto alle competenze di base dei ragazzi, ma anche che non sia troppo "espolsivo" perché composto da ragazzi provenienti da famiglie "rivali", la possibilità di incidere sulla crescita del ragazzo grazie alla presenza di una figura adulta di riferimento e in base al gruppo educativo che dovrà seguire la classe (caratteristiche-capacità didattiche, personali, relazionali degli insegnanti e degli educatori).

Dopo il confronto con tutta l'équipe e la scelta dei quindici che andranno a formare il gruppo classe, inizia un **mese di prova** al termine del quale viene stipulato con ogni ragazzo un atto di impegno, controfirmato dai genitori, dall'assistente sociale, gli educatori sociali e i docenti: si tratta di un vero e proprio **patto educativo** che coinvolge anche la famiglia, che si deve impegnare a sostenere il figlio e a incoraggiarlo in tutto il percorso scolastico.

I colloqui, la firma del contratto formativo e la festa collettiva d'ingresso costituiscono un **rito**, che trasmette fiducia e rassicura, che stabilisce una relazione tra scuola, famiglia e servizi, in cui viene riconosciuta a tutte le figure pari dignità e accoglienza, nella condivisione delle regole e la disponibilità al confronto.

9.5.5 A scuola: una giornata in uno dei moduli *Chance*

Per capire come funziona *Chance* e come si declina concretamente il lavoro di insegnanti ed educatori, non c'è nulla di meglio che poter entrare nelle classi come osservatori. Di seguito riporto alcuni stralci dall'osservazione effettuata durante la mia visita a uno dei moduli del progetto.

L'arrivo.

“La scuola di *Chance* è un edificio di un piano costruito tra la scuola elementare e quella materna. Sono le 8.15, sono qui fuori e penso alla mattinata che mi aspetta, mi chiedo come sarà l'incontro con i ragazzi, se saranno diffidenti, se mi metterò in un angolo a osservare oppure mi lascerò coinvolgere dalle attività... intanto vedo

l'educatrice C., arriva con S., una ragazza vestita di nero, molto truccata, sorridente. Entriamo.

La prima cosa che mi colpisce appena entrata è il murales che rappresenta la nave di *Chance*".

L'accoglienza.

La scuola inizia con l'**accoglienza**: gli educatori accolgono i ragazzi ogni mattina e offrono una colazione a base di succo di frutta e brioche. L'accesso alla scuola avviene in modo graduale e informale: i ragazzi chiacchierano tra di loro, con gli educatori o con le mamme sociali, si rilassano, scherzano, leggono il giornale.

“C. mi spiega che fino all'anno scorso erano le mamme sociali ad aprire e ad occuparsi dell'accoglienza, da quest'anno invece è compito degli educatori e questo consente loro di capire subito qual è l'umore dei ragazzi, dei singoli e del gruppo, e li aiuta nell'instaurare una relazione di fiducia.

Pensiamo subito a preparare la colazione: S. mette su il caffè per gli educatori e le mamme sociali, mentre io e C. mettiamo le brioche e la Nutella a scaldare sul termosifone dello “spassatiempo”: la stanza è accogliente con le pareti piene di cartelloni con le foto dei ragazzi, due tavoli circolari, le sedie; in un angolo c'è l'albero di *Chance* costruito dai ragazzi del primo anno e pieno dei nomi di tutti gli studenti che in questi dieci anni sono passati nella scuola: C. mi dice che è l'unica cosa della scuola che nessuno ha mai distrutto o vandalizzato.

Arriva anche G., l'altro educatore, e pian piano arrivano i ragazzi: oggi non sono tanti, C. mi spiega che il lunedì e il venerdì molti rimangono a casa, allungano il fine settimana. S. ci porta il caffè. G. va a prendere i succhi di frutta: un ragazzo si lamenta dei gusti, ma l'educatore gli spiega che si deve accontentare, prima bisogna finire quello che c'è. Qualcuno va fuori a fumare, un gruppetto si siede intorno a un tavolo e commenta la partita del Napoli. Io e C. prepariamo le brioche, il che per me è un modo per creare un primo contatto con i ragazzi: sono curiosi, mi chiedono chi sono, perché sono qui; alcuni più timidi chiedono informazioni su di me agli educatori che me li presentano, altri invece si fanno avanti da soli e iniziamo a chiacchierare, parliamo soprattutto di calcio. N., che ho conosciuto ieri a Scampia, mi viene incontro e mi bacia e abbraccia, come se fossimo conoscenti di lunga data.

Un ragazzo prende due brioches invece di una e C. con tono severo gli ricorda le regole. N. prende una foto dal cartellone la accartoccia e la butta per terra, poi va fuori e chiude le porte, C. riapre e lo riprende.

Intanto sono arrivate tutte le mamme sociali e le professoresses, salutano i ragazzi e vanno nella sala professori. C'è un po' di movimento perché due fidanzatini si rincorrono e si picchiano per scherzare, C. li osserva e quando esagerano interviene chiedendo anche l'aiuto di G. Intorno al tavolo dello "spassatiempo" c'è un gruppetto di ragazzi: stanno scrivendo una lista di motivazioni per andare allo stadio San Paolo: "Perché siamo di Napoli", "Per giocare sull'erbetta vera"...: è una proposta nata da alcuni di loro e pian piano stanno coinvolgendo tutti i compagni nella scrittura della lettera di richiesta al Comune di Napoli.

È ora di entrare in classe, i ragazzi devono consegnare agli educatori cellulari e cappellini che vengono messi dentro un cesto per ogni classe. In realtà solo pochi seguono le professoresses, c'è chi scappa, chi va fuori e chiude le porte, chi si nasconde, chi sbatte le porte, chi va nella classe degli altri... gli educatori, le prof. e le mamme sociali hanno un bel da fare, ma alla fine accompagnano tutti dentro".

Mi ha colpito il fatto che siano gli educatori ad aprire la scuola e accogliere i ragazzi con un sorriso, una brioche e un succo di frutta. Questa mezz'oretta di chiacchiere e colazione insieme è un **momento particolarmente ricco e prezioso per gli educatori**: sia per la possibilità di instaurare e incrementare una relazione significativa con i ragazzi, sia per cogliere fin da subito il clima, l'umore della giornata in modo da preavvertire gli insegnanti ed essere pronti ai primi segnali di frustrazione, ansia, malessere, nel corso delle lezioni, evitando così *escalation* pericolose.

1° e 2° ora, 1° polivalente, lezione di inglese.

Nella scuola delle seconde opportunità, la gestione della classe, la *routine* dell'aula, la metodologia d'insegnamento si differenziano da quella di una scuola "normale". La prima evidente caratteristica è la presenza in aula, a fianco dell'insegnante, dell'**educatore** che aiuta il singolo, il gruppo e il docente.

"Fa freddo i ragazzi tengono la giacca; ci sono le grate alle finestre, ma l'ambiente è accogliente, soprattutto perché i muri sono pieni di cartelloni e di mappe. Mi presento alla classe. C. invita i ragazzi a prendere posto, gli ricorda di prendere il

portfolio - il quadernone che raccoglie tutte le attività e le lezioni fatte; l'educatrice deve accompagnare fisicamente alcuni ragazzi al banco. Mi siedo vicino a R. che è nel lato opposto della classe rispetto agli altri quattro compagni. La prof. discute con l'educatrice su cosa fare oggi a lezione, mentre V. sta con la testa appoggiata sul banco e gli altri chiacchierano. La prof. parla con C. ed è lei poi a fare da tramite con i ragazzi e a indirizzare il lavoro: i ragazzi hanno due schede di esercizi di ripasso da compilare, la prof. dice individualmente, ma l'educatrice, dando voce ai mormorii dei ragazzi, propone di farle insieme; l'insegnante aggiunge che se finiscono in tempo ascolteranno una canzone. È la prof. a guidare l'esercitazione. Io chiedo a R. se posso sedermi vicino a lui per vedere la scheda, lui acconsente. R. completa la scheda e me la fa vedere, inizialmente se interrogato dalla prof. non vuole rispondere, scuote il capo e resta zitto; verso la fine invece risponde anche lui, forse perché mi ha fatto controllare ed è sicuro di aver fatto bene. Gli altri ragazzi si lamentano con C. pensando che io stia aiutando R., quindi C. mi propone di andare al suo posto, lei però non si siede vicino a R. (cosa che avrebbe scatenato le gelosie degli altri, come mi ha confermato dopo), ma si mette vicino alla cattedra.

Finita la scheda alcuni ragazzi approfittano del fatto che C. è andata a prendere il registratore per uscire nei corridoi, gli altri vengono da me e mi insegnano alcune parole in napoletano in cambio di parole in bolognese (che io so poco, ma loro non ci credono). C. rientra con i ragazzi "fuoriusciti" e il registratore. Arriva una mamma sociale con il caffè per me, l'educatrice e la prof., intanto i ragazzi prendono le sedie e si posizionano intorno alla cattedra, nel movimento faccio cadere un po' di caffè, C. mi dice che non è un caso e che mi spiegherà dopo⁵².

La prof. distribuisce ai ragazzi le fotocopie e fa partire la prima canzone, *Isla bonita* di Madonna: S. chiede all'educatrice se può ballare, altri due ragazzi ballano in modo scherzoso per far ridere i compagni, uno canta. Quando la musica finisce C. chiede ai ragazzi di sedersi di nuovo e ascoltiamo un'altra canzone, *You're beautiful*: questa volta restano tutti seduti e attenti e qualcuno prova a cantare. Alla fine della canzone R. e S. chiedono a C. un'altra fotocopia "pulita" (la loro è stropicciata e scritta) da portare a casa per tradurre il testo da soli".

⁵² Il caffè è solo per gli educatori e le insegnanti, viene preparato per la colazione da uno dei ragazzi o da un educatore per questo può essere motivo di conflitto con i ragazzi e più volte nel corso della giornata dalle mamme sociali che poi fanno il giro delle classi. Questo da un lato è gradito ai professori e agli educatori che a volte ne hanno proprio bisogno, ma interrompe la lezione ed è motivo di conflitto con i ragazzi, che a volte cercano di prenderlo o di farlo cadere.

Un altro aspetto importante della didattica è la **valutazione** in aula; gli insegnanti non danno voti e non consegnano pagelle: hanno deciso di assegnare ai ragazzi una piccola somma di denaro, la “**paghetta**”, una cifra simbolica che testimonia il riconoscimento dell’impegno e della presenza del ragazzo e varia a seconda di questi; si tratta comunque di un nulla rispetto allo stipendio di un corriere della droga... La paghetta viene consegnata ogni tre mesi, in un incontro con il ragazzo e alla presenza di un familiare. Sono gli stessi ragazzi, supportati dalle figure educative, a valutare ogni giorno i propri progressi o i passi indietro, la loro disponibilità al lavoro proposto, il loro essere stati presenti o presenti/assenti, per prendere coscienza e responsabilità delle proprie azioni e del proprio operato: anche la valutazione diventa così spazio e occasione di crescita e di formazione.

“Prima della fine della lezione C. mi spiega che c’è un momento molto importante: l’**autovalutazione**. Lei passa con un quaderno da ogni ragazzo, che firma e segna se è stata una giornata sì, sì/no o no. Sono i ragazzi a valutarsi, l’educatrice e la prof. ricordano loro di essere sinceri, ma intervengono in alcuni casi perché i ragazzi si sono sottovalutati”

Da quello che ho potuto vedere in questa prima parte della mattina, l’educatore è il punto di riferimento dei ragazzi e dell’insegnante, è quello che conosce tutti e che ha una relazione con tutti, la sua attenzione è contemporaneamente su ogni singolo ragazzo e sul gruppo e anche sull’insegnante, che soprattutto se giovane e alle prime armi come in questo caso, spesso si appoggia all’educatore e lo usa come mediatore. Del **rapporto dei ragazzi con l’educatore** mi ha colpito il modo in cui i ragazzi cerchino gli educatori, vogliono raccontare, li abbracciano, ma la fiducia è sfidata e messa alla prova più volte nel corso della mattinata, come se avessero bisogno di continue conferme. Sanno che l’educatore segue la classe e non gli perdonano il fatto di seguire un solo ragazzo, si ingelosiscono, richiamano l’attenzione, mentre accettano che l’insegnante segua un ragazzo nel rapporto di uno a uno.

10.50: 20 minuti di break.

“I ragazzi escono dalle aule, alcuni vanno in cortile; io vado nello “spassatempo”, dove l’educatore G. mi presenta un ragazzo che voleva conoscermi. Iniziamo a parlare di cibo e S. mi chiede se conosco la ricetta delle tagliatelle in bianco, le chiedo se sono al burro e lei scuote la testa e si offre di darmi la ricetta. Ci sediamo al

tavolo e un gruppetto di ragazzi si mette intorno a noi, commentano la ricetta e scherzano sugli effetti collaterali della panna e della besciamella. S. mi lascia il suo numero di cellulare e mi chiede di farle sapere come sono venute le tagliatelle.

Si torna in classe e di nuovo c'è un po' di confusione, chi scappa, chi corre, chi urla, chi si nasconde".

3° e 4° ora: 3° media, lezione di inglese.

“In terza media i ragazzi sono più numerosi e più eccitati, non stanno seduti, alcuni mi vengono a dare il cinque e a stringere la mano, mi fanno mille domande su chi sono e da dove vengo, altri chiacchierano fra di loro, si spingono, altri ancora cantano e camminano su e giù per la classe. G. cerca di avere il silenzio per permettermi di presentarmi: inizio a parlare, ma sono interrotta da domande e commenti che si sovrappongono, alcuni ragazzi mi chiedono di urlare, ma io dico che parlerò piano e che se loro vogliono sentire dovranno stare in silenzio. Riesco a presentarmi, poi tocca a loro farmi le domande. N. mi parla in napoletano e un'altra ragazza mi traduce. Mi chiedono come sono venuta, quanti chilometri ho fatto, quanto è costato il biglietto, se a Bologna c'è la droga e se io vendo droga, mi chiedono se a Bologna si paga tutto, se voglio aprire un'altra *Chance*: pensiamo insieme a come chiamare questa scuola e propongono di chiamarla *Chance*, così ci ricorderemo di loro. Mi raccontano cos'è la il progetto *Chance* per loro: **una scuola in cui i ragazzi non sono lasciati soli e nessuno è lasciato indietro**, dicono di essere fortunati, mi spiegano cos'è il portfolio e come funziona la paghetta, poi mi raccontano della festa dei Gigli, una delle feste più sentite dai napoletani di questo quartiere.

A questo punto è ora di iniziare la lezione, la professoressa ha preparato due schede e divide i ragazzi in due gruppi a seconda del livello di comprensione e padronanza dell'inglese. C'è chi non ha voglia, chi esce subito, chi tira la penna nel cestino, chi canta. L'educatore non va subito a recuperare chi è uscito, sa che fuori ci sono le mamme sociali, aiuta la professoressa a dividere i gruppi, poi si lavora con chi vuol lavorare. La prof. segue un gruppo, io e G. l'altro. Il primo esercizio procede bene, poi si stancano, vogliono alzarsi, fanno battute sconce a me e alla prof., lanciano i tappi delle biro. G. propone a tre ragazzi di andare a lavorare con la prof. Lei li segue un po', poi si concentra su uno. Io aiuto due ragazze e un ragazzo che voleva copiare,

ma alla fine è riuscito a finire l'esercizio da solo. Ogni tanto l'educatore va fuori a controllare chi è uscito, verso la fine dell'ora rientrano tutti. G. prende da parte i ragazzi che avevano fatto più confusione, li motiva per l'esame e chiede loro di **fidarsi di lui e della prof.** rispetto al fatto che quello che stanno facendo ha un senso e serve, se no non glielo proporrebbero. Poi G. viene dal ragazzo che ho aiutato e gli chiede chi ha fatto la scheda, lui dice di essere stato aiutato, ma G. gli risponde che sì, è stato aiutato, ma alla fine l'ha fatta lui, poi gli ricorda che all'esame i prof. sono esterni, non conoscono i ragazzi per nome e volto e guardano al portfolio e a quello che fanno all'esame".

È lampante **la differenza tra i ragazzi della prima polivalente e della terza media**: i ragazzi del secondo anno sono più "scolarizzati", riescono a stare seduti, ad ascoltare, partecipano alla lezione, verbalizzano la loro stanchezza o il loro non farcela più prima di agire, alzarsi e uscire; i ragazzi della terza media sono molto più agitati e irrequieti, forse anche perché l'esame si avvicina, mi parlano con entusiasmo della loro scuola, ma poi molti non riescono a stare in classe, a finire la scheda, non riescono soprattutto a farla da soli e neanche in gruppo, se non c'è la guida dell'educatore o dell'insegnante.

Mi ha colpito anche **la differenza tra i ragazzi dentro e fuori la scuola**: N. ieri a Scampia era stato disponibile, attivo, si era fidato dei suoi educatori, aveva dimostrato pazienza, capacità di ascolto... oggi a scuola non riusciva a stare seduto, non aveva voglia di fare nulla, non ascoltava neanche gli educatori... un altro ragazzo, eppure N. è sempre N., e gli educatori sono gli stessi, quello che cambia è il contesto... quanto devono aver sofferto, che esperienza negativa della scuola devono aver avuto, quante ferite ancora aperte...

12.40 cambio d'ora.

"La classe si deve dividere in due gruppi per seguire la lezione di matematica o di italiano. L'educatore scrive alla lavagna i nomi, i ragazzi si lamentano, alcuni escono nei corridoi, altri non vogliono andare nell'altra aula a fare italiano. In questo momento di confusione arriva C. e mi fa cenno di uscire, è ora di andare, mentre esco incrocio G., che torna in classe con un ragazzo fuggitivo".

Il circle time.

C. mi spiega che a fine giornata o con altra cadenza a seconda dei moduli, è lasciato il tempo per un altro tipo di valutazione: il "**circle time**", un cerchio in cui ciascuno liberamente può

esprimere le proprie opinioni su come è andata la giornata, su come l'ha vissuta e come si è sentito, e in cui l'educatore è un facilitatore della riflessione e dell'auto-riflessione che i ragazzi fanno. G. aggiunge che in questo spazio *“l'accoglienza è riservata alle emozioni e ai vissuti che i ragazzi creano dentro la scuola ed è loro restituita; è uno strumento grazie al quale sono state gestite una serie di confessioni (furti avvenuti a scuola), richieste (essere accompagnati al bar, cambiare la merenda del break) e, cosa più difficile e spesso incontenibile, le emozioni che i ragazzi portano dentro scuola”*. Mi raccontano ancora gli educatori: *“la scuola tradizionale è percepita come un contesto violento dove lo spazio e la parola non ti vengono dati, lo spazio in cui puoi parlare è solo l'interrogazione”*, quindi la prima reazione dei ragazzi di fronte alla possibilità di dar voce alle proprie idee, richieste ed emozioni è d'incredulità, ne hanno quasi paura, *“vanno in fibrillazione proprio, veramente all'inizio è così, ho notato negli anni, vanno proprio in tilt”* e qualcuno abbandona il cerchio, scappa, non regge. È difficile per loro cogliere l'opportunità di essere protagonisti, quando viene loro data. È il tempo che aiuta i ragazzi a imparare a gestire questo spazio: *“sei anche in grado di chiedere, sai che in quello spazio lo puoi fare, però ci vuole tempo, cioè noi lo diciamo sempre in qualche modo, in qualche salsa: i tempi dell'educazione, della formazione, sono differenti da quelli dell'istruzione”*, non si tratta di apprendere una nozione, ma di imparare a conoscersi, sperimentarsi e mettersi in gioco nella relazioni con i pari e con gli adulti.

Il pomeriggio.

Il modulo che ho visitato non è ancora entrato a regime, anche se siamo già a Marzo, quindi i ragazzi tornano a casa per il pranzo, quando invece entrerà in vigore l'orario definitivo, ragazzi ed educatori si fermeranno a scuola per il pranzo e nel pomeriggio saranno impegnati nei laboratori condotti dagli esperti, sempre con la compresenza degli educatori. Circa una volta a settimana si organizzano visite guidate, uscite e frequenti sono anche le visite di esterni, interessati a conoscere il progetto: tutto questo fa parte dell'ordinario fare scuola a *Chance*.

Il pomeriggio non è comunque un momento vuoto: i ragazzi sono invitati a partecipare alle attività del **CAG (Centro di Attività Giovanile)**, il progetto sociale *Chance* rivolto al quartiere e condotto sempre dagli operatori del Tappeto di Iqbal.

Come mi spiega G., i CAG *“sono una risorsa di Chance e nascono dall'esigenza del suo progetto sociale di strutturare in modo stabile l'attività degli educatori di strada e di dare un altro punto di riferimento fisico, oltre alla scuola e alternativo alla strada, ai ragazzi del territorio. Sono aperti nel pomeriggio solo in alcuni giorni della settimana, sia per problemi*

relativi alla quantità di ore messe a disposizione dal progetto e alle altre funzioni da espletare a scuola coi docenti, sia perché sono spazi che sono stati ritagliati all'interno di strutture già esistenti che lavorano su altre attività simili nei rispettivi territori. Si svolgono attività laboratoriali di tipo artistico, sportivo, musicale, di giocoleria e trampoli e cineforum. Inoltre spesso sono il centro delle attività di visita nella città, di organizzazione dei campi scuola estivi, di partecipazione ad eventi di visibilità sul territorio come il carnevale o le feste popolari, oltre che ovviamente di accoglienza delle problematiche che i ragazzi portano a modo loro. Il CAG è anche una sorta di osservatorio delle dinamiche sociali e relazionali agite dai minori del territorio”.

Al CAG è molto diverso il clima e il comportamento tenuto dagli stessi ragazzi rispetto a scuola: come se nell'istituzione che per anni li ha visti inquadrati in un ruolo, continuassero a mettere in scena sempre la stessa commedia, mentre in un contesto meno formale e giudicante, dove l'obiettivo è la relazione, il gruppo, ma soprattutto il loro impegno e il loro protagonismo, il loro “esserci” cambia notevolmente. C'è comunque un continuum fra l'attività della mattina, i laboratori scolastici pomeridiani e il CAG: gli educatori. Diventano così una figura di riferimento per i ragazzi perché presenti nell'intero arco della giornata, fuori e dentro la cornice della scuola, in apprendimenti e relazioni formali e informali. Gli educatori si fanno portatori delle esigenze e delle istanze dei ragazzi, mettono a disposizione le loro competenze per le attività e promuovono una cittadinanza attiva: quanto svolto all'interno del CAG viene anche portato fuori, nel quartiere o nella città. Il **legame con il territorio** è forte, non solo perché gli educatori e le mamme sociali lo vivono e lo abitano, ma anche per una filosofia e metodologia che partendo dal concreto, dal fare, dall'attività, promuove un'educazione alla cittadinanza, alla responsabilità civile e alla coscienza civica e pubblica. Tutto questo non è facile, può sembrare una lotta contro i mulini a vento di un contesto fortemente caratterizzato dalla corruzione (che si insinua in tutti gli aspetti della vita delle persone, privati e pubblici), dalla criminalità, dal degrado, dalla povertà, dalla sofferenza. Ma questi educatori, insieme agli insegnanti e alle mamme sociali, pur alle volte non riconosciuti nella loro incredibile preziosità da parte delle autorità competenti, vanno avanti e credono in quello che fanno per il loro quartiere, la loro città, i ragazzi.

9.5.6 Trampolieri a Scampia: la pedagogia dei trampoli in azione

Di questo progetto di **riappropriazione degli spazi pubblici** faceva parte la giornata di animazione di strada alla piazza “Mammut” di Scampia, a cui ho partecipato con alcuni

educatori e ragazzi del CAG. Di seguito il resoconto della giornata nelle pagine del mio diario di ricerca:

“La jeep di G. è veramente stracolma, divido il mio sedile con un paio di trampoli che escono dal finestrino aperto: li ha costruiti lui, ma **l’idea dei trampoli è nata dai ragazzi** del CAG, come tutte le attività che fanno al centro; infatti gli educatori offrono la loro persona e le loro competenze, ma non impongono nulla, non propongono nulla, tutto parte dai ragazzi.

Mentre ci districiamo nel traffico di Napoli, G. mi racconta che il suo sogno è stato da sempre quello di fare qualcosa per il suo quartiere che ama tantissimo e in particolare per i ragazzi e i giovani. Proprio per questo nonostante il suo lavoro di educatore non sia valorizzato e riconosciuto come vorrebbe, nonostante lo stipendio non sia il massimo e non arrivi mai puntuale e nonostante la precarietà e le difficoltà siano il suo pane quotidiano, la sua **motivazione** resta alta. È proprio la **consapevolezza di fare qualcosa che migliora la qualità della vita del suo quartiere** che lo fa andare avanti.

G. crede molto nel CAG, nella sua **funzione politica** di attivare le risorse migliori non solo dei ragazzi, ma di tutto il quartiere e nella sua possibilità trasformativa. I **trampoli** sono il suo **principale strumento educativo e sono una bella metafora del percorso educativo**: quando stai imparando a camminare sui trampoli devi avere qualcuno che ti sta accanto e ti tiene la mano, se fai da solo o se non ti fidi cadi, per imparare devi fidarti della mano che ti sorregge. Nella pratica di G. con i ragazzi del CAG è proprio a partire dai trampoli e da questa prima prova di fiducia che si costruisce la relazione educativa.

Una macchina dei carabinieri e una camionetta dei militari alla nostra sinistra, a destra le famose e inquietanti “Vele di Scampia”, davanti a noi il “Mammut”, accanto il “giardino dei tossici”: siamo a Scampia. In piazza c’è già un po’ di movimento. Sono tante le realtà che hanno aderito all’iniziativa: ci sarà musica, sport, giochi, truccabimbi, si potrà dipingere, disegnare per terra, insomma divertirsi, far divertire e poi ci sarà il pranzo tutti insieme. L’educatrice trucca C. grande, N. e C., il più piccolo dei giovani trampolieri d’Italia, gli altri due educatori sistemano i trampoli e aiutano i ragazzi a vestirsi. Sono solo tre ragazzi, anzi due, perché “C. grande” è una sorta di “educatore pari”, pochi rispetto ai 20-30 che frequentano il centro, d’altra

parte il tempo stamattina non era dei migliori, andare a Scampia è un viaggio di un'oretta e negli ultimi mesi sono andati tante volte per preparare il carnevale... e poi qualcuno dei ragazzi non credeva che si andasse veramente a Scampia... Pian piano arrivano le famiglie e i bambini: non sono tantissimi, ma basta per avere una piazza viva, colorata e festante. N. ha un po' paura, non si sente ancora sicuro sui trampoli. Il mio collega Alessandro si propone di aiutarlo ad alzarsi, ma lui rifiuta, perché non lo conosce e non si fida. Solo quando è G. a dargli la mano si alza, fa qualche passo e poi può lasciare la mano dell'educatore e camminare da solo. Guardo i tre ragazzi e il rapporto che hanno con i loro educatori, di affetto e fiducia, penso a come gli educatori lascino spazio ai ragazzi, sono loro i protagonisti, gli animatori della festa, gli educatori li accompagnano, li seguono, sono una presenza forte, ma discreta: è questa la pratica educativa della **pedagogia dei trampoli**".

9.5.7 Il metodo *Chance*: "i pilastri" di una buona pratica

Chance, spiega Cesare Moreno, non è un'esperienza, **vuole essere un metodo, una epistemologia, una pedagogia**. La metodologia di lavoro (la cura dei momenti di vita comunitaria in cui sviluppare le abilità sociali e di vita, i laboratori dove apprendere le abilità costruttive, produttive ed espressive, e le attività sportive dove sviluppare abilità cooperative) è frutto dell'esperienza degli insegnanti che si è andata costruendo in corso d'opera, in dieci anni di lavoro, anche a contatto con altre esperienze italiane ed estere: la teoria continua tuttora a germogliare dalla pratica, dall'esperienza quotidiani in classe e al CAG.

Possiamo individuare alcuni pilastri su cui si fonda la scuola *Chance*:

1. *Il lavoro d'equipe.*

Andare là dove il ragazzo sta con la sua mente e il suo cuore e prendersi cura della sua persona significa inoltrarsi in zone pericolose e abitare la rabbia e il dolore che questi giovani hanno dentro e che li consuma o che scaricano su chi è loro intorno (Tavella P, op. cit). Per gestire queste situazioni, reggendo un minuto di più dei ragazzi, come dice Cesare Moreno, occorre una grandissima forza interiore che è data al singolo dal fatto di lavorare in gruppo: i maestri di strada non sono operatori individuali, ma "di gruppo" e il primo lavoro da fare è costruire la *team* e mantenerlo unito, altrimenti l'intervento risulta fallimentare per i destinatari e distruttivo per gli operatori.

2. *L'insegnante come ricercatore e sperimentatore.*

Le professionalità che operano nel progetto *Chance* si basano sulla ricerca, la creazione e la partecipazione: gli insegnanti *Chance* sono in una situazione di apprendimento continuo ed espansivo, "ossia un apprendimento che estende i campi d'azione della mente oltre i limiti prestabiliti. L'apprendimento espansivo mette i docenti nella stessa condizione in cui si trova l'artigiano che realizza il proprio prodotto sotto gli occhi del giovane apprendista per mostrargli come si fa (Moreno C., in Vivoli V., Migani C. (a cura di), *Promuovere benessere nelle scuole: esperienze e prassi a confronto*, Bologna, Carocci, 2007, p. 69).

3. *Il sostegno a docenti ed educatori.*

Grande cura viene dedicata alla crescita personale e professionale e al benessere dei professori, degli educatori e degli altri adulti impegnati nel progetto: attraverso le riunioni d'*equipe* con la presenza dello psicologo, le riunioni pedagogiche e la formazione si garantisce "un'attività permanente di discussione sulle esperienze per passare dalle scoperte involontarie alle pratiche consolidate, per trasformare la frustrazione delle sconfitte in nuova consapevolezza e solidarietà gruppal". (Gruppo di lavoro "Progetto Chance" (a cura di), op. cit., p. 25).

4. La cura.

“La scuola è una funzione della cura parentale [...] prima di essere istituzione” (Moreno C., “La scuola va nella comunità” in Vivoli V., Migani C. (a cura di), op. cit., p. 63.)

Le carenze nella cura parentale e l'esclusione e la povertà relazionale vissuta nel proprio ambiente di vita sono alla base di cattivi rendimenti scolastici, condotte irregolari, aggressività e devianza e fanno parte del vissuto di quasi tutti i ragazzi che varcano la soglia di *Chance*. “Per poter riprendere il filo della formazione occorre ripristinare le condizioni base per l'apprendimento: sentimenti di accoglienza, protezione, sicurezza per la propria persona” (Gruppo assistenza al Progetto Chance, “Chance visto da dentro. CHANCE: seconda opportunità in rete” in Moreno C., *Il chiasso e la parola. Documenti e cronache del Progetto Chance*, op. cit., p. 13): per cui l'attenzione alla persona e alla relazione diventa indispensabile per poi proporre un percorso di apprendimento e di crescita verso ruoli adulti. All'interno delle scuole *Chance* sono in modo particolare le mamme sociali e la figura del tutor a rappresentare la genitorialità e questa cura amorevole della scuola verso i ragazzi; altri strumenti, attraverso cui si esprime la cura, sono i riti che trasmettono messaggi di accoglienza e di rispetto.

5. La relazione.

“Il Progetto *Chance* parte dalla premessa che lo sviluppo personale e sociale di ragazzi *drop out* non possa avvenire senza il coinvolgimento in una relazione educativa forte, che gli consenta di riprendere un processo di consapevolezza e di autostima che le esperienze pregresse hanno svilito” (Guarino D., “Una lettura del progetto «Chance»” in *Educazione interculturale*, op. cit., p. 202). Gli insegnanti *Chance* sostengono che l'apprendimento non avviene per travaso, ma attraverso l'incontro e la comunicazione di sentimenti, emozioni e saperi: la relazione precede e condiziona la comprensione, è ciò che dà sapore e rende significativi gli apprendimenti, è il motore di ogni attività, il primo passo per il recupero scolastico (Marchetti L., “Chance visto da fuori. Chance! Un modello di scuola” in Moreno C., *Il chiasso e la parola. Documenti e cronache del Progetto Chance*, op. cit.). L'insegnamento centrato sulla relazione non è però un cammino facile, i professori e gli educatori non hanno reti protettive o un percorso già segnato, vengono coinvolti e sconvolti dai vissuti emozionali che i ragazzi ‘vomitano’ loro addosso e da quelli che, di rimando, nascono dentro di loro.

6. L'incontro.

“*Chance* non è una forza armata contro gli innumerevoli mali del secolo e della società, ma una forza di pace che pretende di vivere e far vivere un'esperienza di incontro” (Gruppo di lavoro “Progetto Chance” (a cura di), op. cit., p. 65): incontro tra la scuola e i ragazzi e le loro famiglie e tra questi e i servizi, incontro tra le diverse figure adulte che si occupano di educazione (professori, educatori, mamme sociali, psicologo, pedagogista...), incontro tra i saperi astratti e generali e la dimensione emotiva di ciascun ragazzo, incontro tra la scuola e il quartiere, incontro tra la scuola *Chance* e la scuola “normale”, incontro con altre realtà italiane ed estere.

7. Partire dai saperi e dalle emozioni degli studenti.

Chance è “una scuola centrata sui saperi dei giovani, il riconoscimento dei saperi sociali ci appaiono qui così drasticamente evidenti che siamo costretti a riconoscerli come punto di partenza per una didattica induttiva e individualizzata” (AA.VV. “Qualità e ruolo della relazione nel recupero di adolescenti drop-out ad un percorso di formazione” in Moreno C., *Il chiasso e la parola. Documenti e cronache del Progetto Chance*, op. cit., p. 36). Nei ragazzi di *Chance* colpisce la ristrettezza dello spazio della parola e il prevalere dell'azione sul pensiero: per rendere possibile l'apprendimento e la conoscenza concettuale, gli insegnanti devono prima ristabilire un canale comunicativo su basi emozionali, accogliere e accettare i sentimenti, contenere le ansie e le paure, fungere a sostegno emotivo nel percorso di apprendimento.

8. Il contenimento.

Sul lavoro dei maestri di strada di Napoli è stato realizzato un documentario, dal titolo “Pesci combattenti” (regia: Daniele di Biasio e Andrea D'Ambrosio; produttori: Andra Occhipinti, Nicola Giuliano, Francesca Cima, Gianluca Arcopinto; produzione: Indigo Film, Axelotil – Pablo, Eyescreen; anno 2002): come accade ad alcuni pesci che in mare aperto coabitano senza problemi, ma rinchiusi in un acquario si aggreddiscono, così succede ai ragazzi che frequentano *Chance*. Se i livelli di aggressività all'interno della scuola sono molto elevati, il primo compito di un percorso educativo deve essere il contenimento delle ansie e delle paure dei ragazzi. L'équipe educativa è il primo contenitore, altro strumento di contenimento è stato trovato nella “paghetta” - che i ragazzi ricevono in base alla frequenza e alla propria autovalutazione -, anche laboratori artistico-espressivi e *circle time* sono luoghi di contenimento e permettono di trasformare l'energia emozionale in modo da utilizzarla per lo sviluppo del pensiero e di aprire lo spazio della parola in un contesto in cui prevalgono gli agiti. Per gli insegnanti i *setting* contenitori sono le riunioni d'*equipe*, i gruppi di coordinamento e di assistenza al progetto.

9. *Educazione di comunità.*

Il progetto *Chance* ha fatto suo il proverbio africano che recita “Per crescere un bambino ci vuole un villaggio intero”: è la comunità e la sua rete di relazioni che fa crescere ciascun individuo e la scuola deve essere parte integrante del tessuto sociale, scuola e comunità sono l’una il contenitore dell’altra; da un lato è la comunità a creare la scuola, dall’altro è la scuola che educando le nuove generazioni rinnova la società (Moreno C. in Vivoli V., Mignani C. (a cura di), op. cit). Tutte le persone coinvolte nel progetto (professori, educatori, mamme sociali, psicologi, esperti, ragazzi) costituiscono una comunità di pratiche e di apprendimenti che condivide la responsabilità educativa e considera l’educazione come problema della comunità e non solo della scuola.

10. *L’empowerment personale e sociale.*

“La scuola della seconda opportunità rivolgendosi a soggetti che hanno già sperimentato esclusione ed emarginazione è qualcosa di più e di diverso [...] è parte di un processo più largo di *empowerment* e di riscatto sociale, non è un obbligo, né una scuola diversa, ma un processo di riappropriazione delle possibilità di vita attraverso la cultura” (Gruppo di lavoro “Progetto Chance” (a cura di), op. cit, p. 32). Lavorare per rendere i ragazzi capaci, significa misurarsi e farli misurare con quello che essi sono, esprimono, sognano, soffrono; significa favorire la crescita dell’autostima e attivare le risorse esistenti all’interno della relazione; significa aiutare ciascuno a prendere pieno possesso delle proprie capacità e possibilità per lo sviluppo integrale della propria persona, nella consapevolezza dei limiti e dei condizionamenti e a cambiare lo sguardo su di sé, come primo passo per trasformare le proprie *chance* di vita, ampliare i propri orizzonti e possibilità, iniziare a credere e toccare con mano di potercela fare.

11. *La continuità fra scuola ed extrascuola.*

I quartieri dove opera *Chance* sono luoghi in cui è presente la “malavita”, spesso i ragazzi crescono all’ombra dei boss della camorra e degli spacciatori. *Chance* vuole fare in modo che i ragazzi e i bambini si riappropriino dell’ambiente in cui sono nati e ricomincino a viverlo in quanto cittadini. Gli insegnanti e gli educatori sono consapevoli che offrire a questi giovani un percorso di legalità e cittadinanza, non significa rinnegare il loro contesto di vita, ma metterne in luce gli aspetti positivi e negativi, riflettendoci insieme e soprattutto valorizzando le risorse presenti o creandone laddove non ce ne siano, per essere nel territorio un’agenzia di sviluppo umano, inclusione e socialità. Da questa consapevolezza è nato il Progetto sociale *Chance* e in particolare i Centri di Attività Giovanile: “il progetto nel suo complesso è quindi un progetto educativo, un’impresa pedagogica rivolta insieme al ragazzo e all’ambiente sociale, perché non c’è crescita del sociale senza crescita della cultura non c’è crescita della cultura senza crescita della socialità” (Gruppo di lavoro “Progetto Chance” (a cura di), op. cit, p. 17).

9.5.8 Successi, critiche, punti di forza e dubbi per il futuro del progetto

Il progetto prevede una valutazione interna, in itinere e finale, inoltre viene monitorato annualmente dall’Istituto Innocenti/INDIRE - tale valutazione è condivisa con la Direzione Campania dell’Istruzione, il Comune di Napoli e la Regione - e ha ricevuto anche una valutazione della Commissione Coesione sociale dell’Unione Europea e una valutazione del Consiglio d’Europa⁵³.

Il successo dei ragazzi che partecipano al progetto è quasi totale al primo anno, l’89% dei ragazzi supera l’esame di terza media, circa la metà prosegue nel percorso polivalente: tra il 1998 e il 2006 sono passati 523 ragazzi sui banchi di *Chance* e di questi 465 hanno conseguito la licenza media e 330 hanno iniziato il percorso OFIS o continuato la formazione in altri percorsi. Ma qualcuno non ce la fa, **per qualcuno non basta una seconda opportunità**, soprattutto quando intervengono gravidanze, dipendenza, pressioni della famiglia al lavoro o quando i ragazzi vengono riassorbiti nelle file dell’illegalità⁵⁴.

⁵³ E. Brighetti, op. cit.

⁵⁴ Gruppo di lavoro “Progetto Chance” (a cura di), op. cit, p. 162.

Una delle critiche che viene mossa a *Chance* riguarda i **costi elevati**. Uno sguardo ai finanziamenti⁵⁵ conferma la veridicità di queste osservazioni, ma se si studia il costo in relazione al servizio erogato le cose cambiano: il costo orario per allievo è di 3,71 euro (i docenti sono stipendiati dal MIUR, quindi non sono a carico del progetto), ma “se attraverso il progetto si evitano conseguenze più gravi anche solo temporaneamente, oltre ai vantaggi umani c’è anche un risparmio. Un anno di *Chance* vale quanto 20 giorni di carcere, 50 giorni di comunità; 100 giorni di assistenza. Basta veramente poco perché il nostro lavoro oltre che essere umanamente significativo sia anche economicamente vantaggioso”⁵⁶.

Un altro punto che allo stesso tempo può costituire una forza e una debolezza è il fatto che, a livello istituzionale, *Chance* sia sempre stato un progetto di rete che ha coinvolto attori molto diversi:

- il Provveditorato agli Studi: che fornisce i docenti, le scuole⁵⁷, l’organizzazione amministrativa e istituzionale;
- il Comune di Napoli - Assessorato alle Politiche Sociali, Educazione, Politiche Interistituzionali, Cultura e Progetti all’Infanzia, garantisce la collaborazione dei Servizi Sociali e i finanziamenti per le attività;
 - l’Università Federico II di Napoli fornisce sostegno psicologico al lavoro dei docenti e organizza seminari sul tema, garantendo agli operatori *Chance* importanti occasioni di riflessività, due referenti dell’Università partecipano agli incontri del gruppo di coordinamento e di assistenza al progetto.

Il fatto di essere dentro la scuola pubblica, secondo un quadro interistituzionale è un punto di forza del progetto, ma purtroppo, alcuni nodi problematici di carattere istituzionale hanno sempre ostacolato la buona riuscita di *Chance* che è andato avanti soprattutto grazie alla perseveranza degli operatori. I tempi e le regole della burocrazia si scontrano con le urgenze e le particolarità che il lavoro quotidiano con i ragazzi *drop out* comporta; i ritardi nei finanziamenti e nell’incarico dei docenti, l’incertezza che aleggia intorno ad un progetto sperimentale mai

⁵⁵ *Chance* riceve finanziamenti dal Comune di Napoli, il MIUR campano, la regione Campania e la Provincia di Napoli, dai fondi sociali europei (vincita di bandi).

⁵⁶ E. Brighetti, op. cit., p. 63.

⁵⁷ Non sempre le scuole sono strutture belle e accoglienti: “eppure a ragazzi come questi, che pensano di non valere un fico secco, la scuola avrebbe il dovere di rimandare un’immagine migliore. Dovrebbe destinare loro un posto accogliente, pulito, allegro, che dica a chiare lettere: ecco quanto vi teniamo in considerazione, quanto ci siete mancati, che cosa vi siete persi”, Tavella P., *Gli ultimi della classe. Un anno di scuola con i ragazzi e i maestri di strada di Napoli*, op. cit., p. 174.

andato a regime e l'intermittente sostegno istituzionale hanno messo a rischio la prosecuzione del già difficile lavoro dei maestri di strada di Napoli e degli educatori.

La nave di *Chance* è ora arenata sulla spiaggia e il 2011 non la vedrà solcare i mari dell'abbandono scolastico alla ricerca di naufraghi a cui dare una seconda opportunità. Riuscirà la scuola "normale" a fare propri gli strumenti (accoglienza, ascolto, apprendimento situato, *circle time*, laboratori, uscite...) e le metodologie (lavoro d'équipe, sostegno psicologico al lavoro di educatori e docenti...) che hanno fatto funzionare la scuola della seconda opportunità o questa è stata solo un'esperienza che verrà presto dimenticata?

9.6 A scuola di buone pratiche

Denver, Los Angeles, Napoli. Tre città molto lontane tra loro, non solo dal punto di vista geografico, ma anche per il contesto etnico, culturale ed economico, eppure le povertà che possiamo incontrare nelle strade e nelle case di queste città hanno dei tratti simili oltre che aspetti distintivi: c'è una povertà economica che colpendo le famiglie di riflesso si ripercuote sui bambini e i ragazzi, c'è una povertà culturale e una povertà di istruzione che serpeggia tra le giovani generazioni e che chiama in causa la scuola.

Highline Academy, Boettcher Teacher Program, Freedom Writers e Chance. Quattro esempi di "scuole" che hanno accettato la **sfida della povertà**: quella che è entrata nelle loro aule, nella deprivazione materiale, di sapere e di futuro che tanti studenti portavano in classe, o quella che li aspettava fuori dalla scuola, nella fatica per arrivare a fine mese delle loro famiglie, nel degrado dei loro quartieri, nella necessità di lavorare, nella tentazione dell'illegalità. Queste esperienze riconoscono le conseguenze che la povertà ha in ambito educativo, oltre che economico e sociale, e quindi la responsabilità della scuola di fare la sua parte nella lotta alla povertà.

Basta fare sconti sulle rette scolastiche o esonerare dal pagamento le famiglie meno abbienti? Basta garantire il servizio mensa gratuito per gli studenti poveri? Basta dare ai poveri i libri di testo gratuiti e un servizio di doposcuola? Una scuola che fa tutto questo e magari prevede anche la colazione per tutti gli studenti prima dell'inizio della lezione e distribuisce vestiti alle famiglie che non hanno i soldi per comprare i cappotti, i calzini e i guanti ai propri figli per l'inverno ha fatto sicuramente qualcosa che va là del proprio ruolo istituzionale, perché ha cercato di dare risposta ai bisogni primari dei suoi studenti, bisogni che dovrebbero trovare altri canali di soddisfazione, eppure ciò non è ancora abbastanza per garantire ai poveri il diritto

all'istruzione... Perché la povertà da combattere non è solo quella materiale, non è solo la povertà di competenze linguistiche o di conoscenze preliminari che la scuola a volte dà per scontate: c'è una povertà più subdola, e per questo più pericolosa, quella che chiude gli orizzonti di futuro e di possibilità nella fatica della precarietà dell'esistenza e della sussistenza quotidiana, quella che chiude le porte della scelta e lascia aperta solo l'entrata precoce nel mondo del lavoro con bassa qualifica e basso stipendio, quella che imprigiona in verdetti già stabiliti (fallimento, insuccesso, povertà), quella che fa accettare le disuguaglianze come normalità imm modificabile, quella che mostra il denaro e il successo come gli unici strumenti per sapere di valere qualcosa... Sono soprattutto queste che le povertà che gli insegnanti sono chiamati ad affrontare.

Ritengo che l'importanza delle buone pratiche descritte in questo capitolo stia proprio nell'aver individuato, sperimentato e validato strumenti e metodi per offrire a tutti gli studenti e soprattutto ai più poveri la possibilità di investire sulla propria educazione e istruzione e per progettare la propria vita al di là degli ostacoli della propria condizione socio-economica e al di là dei pregiudizi e delle etichette a loro affibbate dalla famiglia o dalla società ricca, per dare agli insegnanti le competenze per incidere sulla vita dei propri allievi e per produrre un cambiamento nella società in direzione di giustizia e solidarietà. Credere sempre e comunque nei ragazzi e nelle ragazze che si hanno di fronte, perché possano guardarsi con altri occhi; valorizzare il loro vissuto, le loro conoscenze e le loro emozioni, farli sentire accolti e accogliere le loro famiglie prendendosi cura di "tutto" lo studente e non solo della sua crescita intellettuale; investire sulla formazione degli insegnanti e integrare le competenze di diverse figure professionali e la dignità di diversi saperi teorici e pratici per un fare scuola più "ricco"; dare di più a chi ha di meno per correggere le ingiustizie che caratterizzano le situazioni di partenza degli allievi; insegnare agli studenti il rispetto reciproco e il contributo della diversità alla costruzione della conoscenza, insegnare la cooperazione e l'importanza di mettersi a servizio della comunità al posto della competizione, per formare cittadini responsabili, critici e attivi... Sono solo alcuni degli spunti che possiamo trarre dall'incontro con gli insegnanti e gli educatori che lavorano in questi quattro progetti: tutto questo patrimonio di buone pratiche andrebbe condiviso e diffuso, perché da sperimentazione o lavoro del singolo insegnante diventi "sistema". Invece c'è purtroppo il rischio che gli attuali tagli previsti all'istruzione da un lato e alla ricerca universitaria dall'altro, impediscano la continuità di questi progetti e la sperimentazione di nuovi modelli, leghino le mani anche degli insegnanti più motivati e consegnino a tutti gli studenti e in particolare a quelle delle famiglie più povere - che non possono eventualmente ripiegare sulla scuola privata - una scuola pubblica più povera in termini quantitativi e qualitativi.

10. Buone pratiche di accompagnamento e reinserimento sociale dei senza dimora

Uno dei volti più evidenti della povertà è quello dei senza dimora: è a questi soggetti che sono rivolti i servizi che ho visitato nel mio viaggio di ricerca - il Nuovo Albergo Popolare di Bergamo, il San Marcellino di Genova, il Gruppo Abele di Torino, il Servizio Mobile di Piazza Grande di Bologna, l'*Urban Peak* di Denver - da me scelti per essere riconosciuti dagli esperti del settore come “buone pratiche” e modelli di intervento educativo e promozionale per il reinserimento sociale dei soggetti in condizione di povertà estrema ed emarginazione grave.

10.1 Il Nuovo Albergo Popolare di Bergamo



10.1.1. Uno sguardo d'insieme: struttura, organizzazione, finalità e metodologie d'intervento

Storia della struttura e organizzazione attuale

Il **Nuovo Albergo Popolare** di Bergamo (Nap) è una struttura di proprietà comunale data in comodato d'uso all'Opera Bonomelli che lo gestisce. Si trova nella zona della stazione, un luogo che si caratterizza per la presenza di varie forme di degrado e povertà.

Il Nap è un'istituzione storica, è nato 100 anni fa come albergo a basso costo per gli italiani che emigravano verso la Germania e il Belgio, nel dopoguerra ha accolto gli sfollati e fino agli anni '70 è rimasto un albergo a basso costo. Tra gli anni '70 e gli anni '80 si è progressivamente trasformato in mensa e dormitorio gestito dalle suore e da alcuni volontari, caratterizzandosi quindi come servizio assistenziale per i senza dimora.

Negli **anni '80** i primi **educatori** affiancano i volontari e le suore nella gestione dell'albergo e portano un'idea di **accoglienza e accompagnamento diversa dall'assistenza caritatevole**. Ancora oggi convivono all'interno del Nap queste **due anime**: quella religiosa-cattolica - c'è infatti una comunità di suore, di cui alcune sono educatrici - e quella professionale (educatori, psicologi), con due modelli e due filosofie di intervento diverse, assistenza e accoglienza per

tutti, progettualità educativa e lavoro mirato.

A partire dalla metà degli anni '80 si fa più forte la presenza di immigrati e di tossicodipendenti sia in città sia all'interno del Nap, con non pochi problemi di gestione e gli educatori, nel tentativo di rimettere ordine, decidono di lavorare per **piccole comunità** (10-18 persone):

- la *comunità accoglienza*: riceve persone inviate dai servizi territoriali e dopo un periodo variabile non superiore ai 2-3 mesi decide l'ingresso in una delle comunità interne all'Albergo o invia la persona ad altri servizi della città;
- la *comunità Arcobaleno*: è una comunità accreditata che accoglie persone (massimo 15) con problemi di alcoldipendenza;
- la *comunità Fior di loto*: accoglie persone con disagio generico;
- il *Gruppo Affari*: accoglie persone con disagio psichico;
- la comunità *Turbo Diesel*: accoglie persone (max 10) con problemi di tossicodipendenza ed è una comunità accreditata.

La divisione in comunità è nata dalla necessità di lavorare in gruppi più piccoli, dalla diversificazione delle esigenze e dal fatto che la legislazione riconosce (e quindi finanzia) solo le strutture che si occupano di alcune patologie; c'è però un **rischio** nella convivenza di comunità diverse: la **contaminazione del disagio**.

A livello organizzativo, esistono **regole** rispetto agli orari, al divieto del consumo di sostanze e della violenza, che sono valide per tutta la struttura, in più c'è un'organizzazione settimanale comunitaria (pulizie degli ambienti, pasti, colloqui, gruppi) e un regolamento progettuale individuale (Progetto Educativo Individualizzato).

L'Albergo gestisce anche altri **servizi**:

- la **mensa** per interni ed esterni, inviati dalla Caritas o da altri servizi, è frequentata anche da persone che hanno la casa, ma grandi difficoltà economiche ad arrivare a fine mese; è sempre aperta, anche la domenica, e ha 90 posti;
- c'è anche un'**infermeria** quasi esclusivamente per gli interni, con un'infermiera che gestisce le terapie degli ospiti e un medico volontario;
- più residuali sono i servizi docce e vestiario (massimo quattro utenti al giorno), un tempo invece molto richiesti.

L'Opera Bonomelli mette inoltre a disposizione dell'Albergo anche alcuni **alloggi protetti** come forma abitativa intermedia tra il Nap e la casa popolare, perché non vi sia un brusco passaggio

tra il vivere insieme ad altri e l'essere da soli a gestire la quotidianità. *“Accompagnare verso l'autonomia non vuol dire sempre ridare alla persona la capacità di gestire la propria vita da soli... gli alloggi protetti sono uno strumento di accompagnamento e osservazione”* afferma Giacomo Invernizzi, direttore del Nap.

Gli **ospiti** sono italiani e per la maggior parte persone che vengono dal territorio di Bergamo o da province vicine, è quindi un disagio collocato territorialmente. Sono persone dai 18 ai 60 anni, la fascia più rappresentata è quella 30-50 anni. L'invio è dai servizi: Ospedale, Sert, CPS, Servizi Sociali territoriali, servizi a bassa soglia. Molto spesso il Nap è l'ultima spiaggia dopo tentativi falliti in altri servizi e comunità: arrivano quindi persone con molti anni di vita in strada e/o di tossicodipendenza o alcolodipendenza, casi che qualcuno definirebbe cronici. Al di là della specifica dipendenza ci sono caratteristiche comuni nell'utenza del Nap:

- non reggono le comunità chiuse;
- spesso hanno già avuto diversi tentativi falliti di disintossicazione o reinserimento;
- l'età adulta (hanno una storia alle spalle e una personalità, un'immagine di sé già formata);
- hanno relazioni rotte o complicate con amici, familiari e servizi.

Il **tempo** di permanenza delle persone all'interno della struttura è condiviso con i servizi invianti, soprattutto nel caso delle due comunità accreditate (Turbo Diesel e Arcobaleno): i servizi pagano infatti la retta e la progettazione è condivisa. Nelle altre comunità è il Comune a finanziare i progetti.

In ogni comunità lavora un'**équipe**, composta da un coordinatore, uno o due educatori e lo psicologo o la psicologa, che si ritrova settimanalmente per la verifica della progettazione individuale e l'organizzazione della vita comunitaria. Le équipes possono scegliere se avvalersi della **supervisione** di psicologi esterni oppure no, è prevista una **formazione** annuale a livello generale per gli educatori di tutte le comunità, ma ogni settore può prevedere momenti di formazione più specifici. S., educatore e coordinatore di due comunità, è molto critico rispetto ai percorsi di formazione: *“c'è un problema, noi siamo una struttura, un servizio che ha una certa storia, un certo ruolo, una certa cultura, abbiamo un pochino il nostro orgoglio personale, la nostra poca modestia e succede che nella dimensione formativa spesso non ci sono formatori all'altezza della cultura del servizio, vengono qua dei formatori che ci raccontano cose che facciamo già, o poco utili o molto generali. L'unico che si ricorda e che era diverso dal solito era un percorso con un formatore che ci ha fatto lavorare molto sulla dimensione corporea ed*

emotiva, perché questa è una delle cose che ci vengono contestate, e forse hanno anche ragione, è che noi siamo poco emotivi, molto istituzionali, seri, professionali ma poco emotivi, sia con gli ospiti sia tra di noi”.

Ogni équipe ha un approccio di intervento simile (garantito dal coordinamento), ma ogni comunità fa una vita a sé. Agli educatori è concessa quindi grande autonomia, ma il rovescio della medaglia è la **mancanza di spazi di confronto tra gli operatori delle diverse comunità**, come evidenzia Pt. *“c’è poco senso di appartenenza al Nap, un educatore si sente parte della sua comunità e basta...”.*

Il Nap lavora in **rete** con gli altri servizi territoriali e servizi specialistici, cosa non sempre facile anche perché non sempre la lettura del fenomeno povertà è condivisa. Fa anche parte del tavolo sull’emarginazione grave, della rete delle dipendenze e della rete dell’area psichiatrica ed è in corso una collaborazione con l’Università per quanto riguarda i tirocini e la ricerca. S., rappresentante del Nap in diversi tavoli cittadini e nazionali, mi spiega che *“la rete di Bergamo è discretamente **sviluppata e coesa**, ma le dinamiche di **autoreferenzialità** sono sempre presenti e latenti. Per quanto riguarda la filosofia dell’Albergo il far parte dei tavoli e l’essere il più possibile attivi e propositivi è una componente fondamentale: il nostro intervento con le persone senza dimora, che hanno dipendenza da alcol, droga o patologie psichiatriche senza il Sert, senza i Servizi per la salute mentale, senza il Servizio sociale territoriale, senza i Servizi di inserimento lavorativo, senza una serie di mille altre opportunità non potrebbe esistere, anche perché noi facciamo un pezzo, ma è molto più ampio quello che si dovrebbe fare perché effettivamente qualcosa cambi nella vita delle persone. Negli ultimi anni inoltre abbiamo cercato di uscire dal giro dei servizi per entrare in un giro di **organizzazioni che non hanno che fare con il disagio**, ma che sono estremamente importanti in termini di **riappropriazione** di dinamiche di **appartenenze** e di **partecipazione**: collaboriamo col sindacato, con la cooperazione, con l’Equosolidale, con i Gas e tutta una serie di entità culturali, ad esempio l’Archi. Bisogna saper uscir fuori se no c’è il rischio che le persone, ma anche noi operatori, rimaniamo in circuiti di operatori e di servizi”.*

La finalità: il reinserimento sociale

Il direttore mi spiega che il cambiamento organizzativo da dormitorio a Nap è nato da una diversa lettura del fenomeno della grave emarginazione adulta: *“si è scelto infatti di guardare alla situazione delle persone accolte come a **biografie** che per diverse situazioni si ritrovano ad*

essere caratterizzate per assenza di legami familiari, amicali, con i servizi". Da servizio assistenziale il Nap si è allora posto come **promotore di reinserimento**, attraverso l'accompagnamento e il recupero delle risorse personali e sociali, secondo un percorso che prevede tre fasi:

1. *l'accoglienza*: dare risposta ai bisogni di cura della persona, aiutarla a rendersi conto del proprio stato confusionale e delle proprie possibilità. È una fase di orientamento e supporto, può essere il primo passo di un percorso di reinserimento;
2. *la fase progettuale*: accompagnamento nell'acquisizione di capacità-abilità;
3. *il reinserimento*: lavorativo, abitativo, sociale.

La finalità ultima del Nap è quindi il **reinserimento sociale** delle persone senza dimora, il che significa accompagnarli verso la casa, il lavoro, nuove relazioni. *“Non è facile per persone adulte con storie problematiche alle spalle raggiungere la piena autonomia”* - sottolinea l'educatore Pt. della comunità Turbo Diesel - *“si cerca allora di accompagnarle verso un'autonomia sostenibile. Pensare al reinserimento oggi che le risorse, sia in termini di casa, sia di lavoro, sia di rete sociale sono scarse sembra un'utopia. Ci sono difficoltà oggettive, le persone accolte hanno spesso problemi di salute e si portano dietro uno stigma sociale non indifferente: il contesto è poco accogliente sia a causa della crisi economica, sia perché Bergamo è una città cattolica e di lavoratori, qui tu sei il lavoro che fai, la vita sociale non è molto viva, si dice che a Bergamo si lavora 5 giorni e nel week-end si costruisce la casa... è ancora vero... e chi non rientra in questo standard è escluso”*.

Per aiutare gli utenti dell'Albergo a trovare un lavoro e una casa è nato il **servizio reinserimento**, un ufficio in cui lavorano due educatori che si occupano nello specifico di trovare opportunità di tirocinio e lavoro, delle domande per l'integrazione del reddito e dell'accesso alle liste d'attesa per le case popolari.

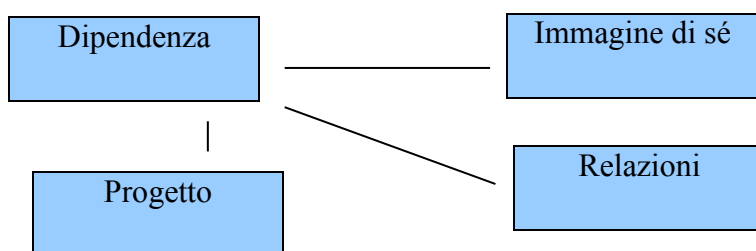
Per quanto riguarda invece l'inserimento sociale, due anni fa è nato il **Tira e Molla**, un appartamento gestito da due educatori, aperto tre sere a settimana per momenti di gioco, attività culturali e cene conviviali: è uno **spazio sociale nel quale incrociare storie di vita** diverse, quelle degli ospiti dell'albergo e quelle dei volontari.

Metodologia d'intervento

Il filone su cui si fonda l'intervento è **pedagogico**: come spiega Invernizzi, le équipe lavorano sul *“potenziamento delle capacità individuali di riprogettazione, su cui poi si innestano*

interventi più specialistici. Le stesse comunità, pur essendo connotate, hanno una matrice di fondo comune, il focus non è tanto sull'aspetto patologico, ma sull'incapacitazione e il disorientamento che contraddistingue le persone che arrivano al Nap dopo anni di vita in strada, di carcere o dopo varie esperienze in comunità di disintossicazione”.

L'intervento avviene in 4 ambiti:



L'**approccio di intervento** degli educatori del Nap è **grupitale**: lavorano sui singoli attraverso la vita quotidiana in comunità e le discussioni e le attività di gruppo proposte per condividere i problemi, le difficoltà, i sogni e accompagnare il cambiamento. In ogni comunità i **gruppi di discussione** sono condotti da persone diverse (il direttore, i responsabili di comunità, gli educatori, lo psicologo) che propongono un lavoro sull'immagine di sé, sulle relazioni e sull'organizzazione della vita comunitaria. Accanto a questi momenti di gruppo vi sono poi i colloqui individuali.

La comunità è **aperta**: gli ospiti hanno la libertà di uscire, anche se si insiste molto sull'importanza di partecipare ai gruppi e alle attività nessuno viene obbligato. Per alcune persone questa libertà è la spinta per prendere in mano la propria vita, per altri è il "paradiso"... *"è un arma a doppio taglio. Sono persone che in strada hanno relazioni, non sono quelle che noi riteniamo normali, ma è difficile a cinquant'anni uscire da questi giri. Cerchiamo di lavorare sull'immagine di sé e sulle prefigurazioni: si è visto che è più difficile farlo con chi è uscito dal carcere, mentre è più agganciabile chi viene dalla strada"* dice Pt.

Il fatto che l'Albergo Popolare sia dentro la città, che non sposti o isoli l'emarginazione, ma anzi la metta al centro della città, la rende una presenza politica e culturale importante per Bergamo, però ci sono anche degli aspetti negativi, come evidenzia F., educatore della comunità Gruppo Affari: *"non è una comunità isolata e questo ha i suoi pregi e i suoi difetti, porti il discorso della povertà dentro i tessuti urbani, però il supermercato LD qui di fianco, la vicinanza della stazione... alcol e droga sono troppo vicini, a portata di mano, o sei motivato o... però non si possono tenere sotto una campana di vetro, il banco di prova è il territorio"*.

10.1.2 Uno sguardo dall'interno: la vita delle comunità raccontata dagli educatori

a) La Comunità Accoglienza

A. è la **responsabile** delle accoglienze al Nap: “*significa fare da filtro per tutti gli ingressi, essere l'interfaccia tra il Nap e i Servizi invianti: Ospedale di Bergamo, Sert, CPS, Caritas, NOA, Comune, Comitato carcere e territorio, Servizio integrazione sociale (l'ufficio per chi non ha residenza), Sportello 1 (il coordinamento dei servizi a bassa soglia che operano su Bergamo)*”. Non c'è una lista d'attesa, entro 48 ore dalla segnalazione la persona va collocata. Il primo colloquio avviene con l'operatore del servizio inviante, a seconda dei tempi può essere seguito da un secondo colloquio di restituzione.

La comunità può accogliere fino a 17 ospiti. Le **persone** che arrivano in accoglienza sono uomini e maggiorenni, la fascia più rappresentata è quella tra i 40 e i 55 anni, anche se ci sono stati periodi con 7-8 giovani; si tratta soprattutto di senza dimora con o senza residenza, persone inviate al Nap perché necessitano di:

- un periodo di osservazione in un ambito protetto;
- l'occasione di sperimentarsi in un progetto;
- un luogo dove passare la convalescenza dopo essere state dimesse dall'ospedale;
- un luogo dove ripensare la propria vita dopo aver perso il lavoro o la casa, o dopo la separazione o l'uscita dal carcere;
- fare percorsi terapeutici in una comunità aperta;
- un'ultima spiaggia o un trampolino da cui ritornare nel contesto sociale.

Alcuni soggetti rimangono nel servizio pochi giorni, altri, la maggior parte fanno una richiesta indifferenziata di permanenza, legata alla confusa percezione del loro disagio. Le persone sono molto **eterogenee** e questo è una risorsa perché permette di ragionare sul disagio in senso lato. Durante il periodo di accoglienza, agli ospiti viene fatto uno *screening* medico e una diagnosi psicologica e alcuni colloqui con l'educatore in cui si cerca di aiutare la persona a prendere **consapevolezza** della propria situazione e di attivare la **motivazione al cambiamento**: “*già dal primo incontro si cerca di fornire alla persona una lettura del suo percorso diversa da quella eterodiretta, magica, deresponsabilizzante che questa di solito porta. Questo genera rabbia, ma anche la possibilità di mettersi in gioco*” spiega A. Non è un passaggio facile, e se l'arrivo all'interno della comunità accoglienza può avere il significato simbolico e reale di un **nuovo inizio**, con la costruzione di una nuova appartenenza e una nuova identità, tuttavia permangono all'interno del nuovo spazio le **dipendenze** (dalle sostanze, da certi stili di vita, dalle relazioni)

legate al vecchio contesto e alla vita in strada, che sono molto difficili da abbandonare. Il **gruppo** di discussione **dipendenza affettiva dall'operatore** e dal nuovo contesto sono un buono strumento per contrastare le vecchie dipendenze, formulare una domanda di aiuto e rendersi conto dei limiti e delle potenzialità di cambiamento.

L'équipe cerca di dare poche **regole** e molto chiare (rispetto per gli orari, no alla violenza, divieto di far uso di sostanze all'interno dell'albergo) e di garantire un'organizzazione della **giornata** semplice da ricordare:

- tutti i giorni la sveglia è alle 8,15 e la colazione entro le 9;
- poi c'è il tempo per le pulizie;
- segue la riunione di gruppo, momento fondamentale a cui tutti sono tenuti a partecipare; ogni giorno la discussione è guidata da una persona diversa: la responsabile lavora sulla motivazione, lo psicologo sui vissuti emozionali, l'educatrice sulle relazioni e l'organizzazione della vita comunitaria;
- una volta a settimana viene organizzato il pranzo e la cena in comunità e ogni ospite ha il suo ruolo (chi fa la spesa, chi cucina, chi apparecchia e sparcchia, chi lava i piatti);
- dopo il pranzo, che sia in comunità o in mensa, ci si ritrova per il caffè;
- nel pomeriggio ci sono i laboratori di assemblaggio fino alle 16,30 poi gli ospiti hanno un momento libero.

Nei 2 mesi di permanenza sono previsti 3 colloqui individuali con lo psicologo e 2 con il referente del servizio inviante.

Gli **strumenti** messi in campo dagli educatori sono: *“la **relazione** che motiva, la **motivazione** che fa muovere, il principio di **speranza** che dà la direzione. Lavorare con la relazione significa dover affrontare alcuni rischi: le simpatie e le antipatie personali, la manipolazione. Si lavora molto sull'**immagine di sé**: c'è chi arriva con un'immagine di sé altissima e vuole fare tutto da solo, chi vede solo le parti brutte”*.

Aggiunge l'educatrice **E.**: *“tu educatore, come **persona**, sei il primo strumento educativo nella relazione con le altre persone. Il secondo è l'**équipe**, come momento di condivisione. La **formazione** potrebbe essere uno strumento, ma ultimamente durante la formazione uscivano tutti i problemi interni del gruppo educativo e anche nella scelta degli argomenti c'è stata una sorta di manipolazione per non andare a toccare certi tasti dolenti. Tra colleghi non sempre si parla la stessa lingua... Ci sono tanti altri strumenti, tutti i canali di **comunicazione** non verbali, il **setting**, la struttura degli spazi, le **attività**, poi il **colloquio** e il **gruppo**: il cambiamento avviene*

se c'è uno scambio, se c'è aperto un canale comunicativo puoi sempre chiarirti, è un'esperienza di scambio reciproco. È importante lasciare alla persona la possibilità di scegliere l'interlocutore".

Il compito della comunità accoglienza è **osservare**, **motivare** al cambiamento e **valutare** se, come e dove continuare il percorso. Solo il 25-30% delle persone accolte di solito prosegue in una delle altre comunità del Nap: il passaggio avviene in seguito all'incontro con l'équipe della comunità che si ritiene più adatta e dopo un colloquio tra un educatore dell'area e la persona. Viene redatta dall'educatrice dell'accoglienza una scheda di passaggio che accompagna la scheda compilata dallo psicologo. Qualcun altro viene dimesso, qualcuno trova una soluzione autonoma, qualcuno viene inserito in casa di riposo o in altri servizi.

b) Il Gruppo Affari

Questa comunità accoglie persone con **disagio psichico**. Racconta E., educatore che lavora qui da due mesi: *“sono persone che hanno bisogno di affetto e fiducia; le prime due settimane non sono state facili, ti sperimentano, ti tengono un po' alla larga, poi piano piano dimostrano affetto. Una cena è saltata per lo scarso coinvolgimento e un ragazzo è venuto da me, mi ha preso le guance e mi ha detto “ma io ti voglio bene!”.*

Sono persone difficili da coinvolgere nelle attività dell'Albergo e in un percorso di reinserimento: *“un ospite che era qui da 4 anni, aveva il lavoro, stava iniziando un percorso per il reinserimento abitativo e poi ha avuto un **blocco** autistico... un altro ragazzo invece è entrato da 2-3 mesi e ora sta facendo un corso per badanti... un'altra persona è qui da 7-8 anni e non se ne vuole andare. Arrivano persone adulte con una **personalità molto strutturata**”.* Gli strumenti per promuovere il cambiamento sono principalmente:

- il **progetto educativo**: il darsi un obiettivo, un tempo di lavoro e un termine per la verifica è una forma di responsabilità verso l'utenza contro il rischio di cronicizzare le situazioni;
- la **relazione**: il vivere insieme, il mangiare insieme crea la quotidianità, che è lo strumento specifico dell'educatore;
- la **persona** dell'educatore: *“tu sei lo strumento, con le tue emozioni, i tuoi pensieri e i tuoi limiti, vanno messi in campo anche i limiti e non nascosti”.*

Il punto di forza della comunità è, secondo F., il dare agli ospiti la possibilità di avere un luogo in cui **fermarsi, rielaborare e ritessere le trame della propria vita**: *“gli strappi si possono*

ricucire, ma può rimanere la debolezza di un punto. È una zona di passaggio e a volte gli educatori sbagliano e non riescono a sostenere i percorsi di vita. Ci manca la supervisione... ci stiamo pensando, ci serve, ma come farla?"

c) La Comunità Arcobaleno

Arcobaleno è una comunità accreditata per il trattamento di persone adulte con dipendenza da alcol o polidipendenti. Per alcuni si tratta della prima esperienza comunitaria, per altri è l'ultima spiaggia: arrivano dopo anni di vita in strada e un'immagine di sé come dipendente, fallito, vittima, difficile da scardinare. Mi spiega l'educatore L.: *“è una comunità aperta che lascia libere le persone di scegliere cosa vogliono fare. La comunità non serve tanto per condividere il passato, ma per condividere il presente e darsi una possibilità diversa per il futuro, a partire da una diversa immagine di sé”*.

La giornata è scandita da alcuni appuntamenti fissi:

- alle 8 c'è la colazione insieme,
- alle 9 il gruppo organizzativo,
- poi le pulizie
- e alle 10,30 il gruppo di discussione organizzato dagli educatori o lo psicologo sul bere e sulle dinamiche relazionali.

All'inizio la persona vive dentro la comunità, successivamente si propongono attività esterne e si cerca un inserimento lavorativo, un confronto con l'esterno. Gli educatori lavorano sulla relazione, sul quotidiano, sull'accompagnamento: *“la **dimensione emotivo-affettiva** è il punto di partenza. Serve un forte **accompagnamento** per dare importanza a quello che fanno o sentono. Vanno responsabilizzate, da persone bisognose, vittime, abbandonate devono vedersi come persone con capacità e risorse. Sono persone che hanno relazioni inaridite o strumentali, senza progettualità e tramite la **relazione** si scardinano le storie che le persone si raccontano (sono un fallito, disperato, senza futuro...). Il gruppo dei pari permette di vedere la propria vita ampliando lo sguardo”*.

Nel disagio grave per di più alcolista la delega alla sostanza a volta è totale: *“vino sostituisce nel farmi dimenticare delle cose, nel darmi coraggio per fare delle cose, nel riempirmi la giornata, nell'essere mediatore tra me e gli altri... per cui **l'attivazione** delle persone è fondamentale, ma è fondamentale che qualche cosa la devono far succedere gli educatori, perché se no non succedono”* commenta il coordinatore S. Per promuovere il cambiamento gli

educatori lavorano sulla **motivazione** e questo lavoro passa attraverso il far prendere consapevolezza al soggetto degli aspetti positivi e negativi che costituiscono il proprio sé, dei propri limiti e delle proprie possibilità-capacità: *“lavoriamo sulle biografie delle persone per trovare punti di vista diversi, per sondare le difficoltà e i nodi problematici irrisolti. La quotidianità crea **appartenenza** e gli **altri** ti fanno da **specchio**. **Accompagniamo le persone alla presa di coscienza di chi sono oggi e di come vogliono-possano essere domani**”*.

L'équipe educativa lavora molto per incentivare la **partecipazione** degli utenti alla progettazione sia del loro progetto sia della vita della comunità: non è però facile, anche perché la consapevolezza che gli ospiti hanno del proprio problema e delle proprie risorse, elemento indispensabile per ragionare insieme sul progetto e per verificarlo, è uno degli obiettivi da raggiungere. Nella vita comunitaria le persone hanno ruoli e compiti e quindi sono molto attive, ma il coordinatore sta cercando di lavorare per migliorare la qualità, il modo in cui gli ospiti fanno le cose: *“lunedì parlavo nel gruppo di discussione con gli ospiti del tema del bello, cioè quanto qui dentro noi riusciamo a riconoscerci una dignità e la necessità di abitare e vivere un luogo bello e non sciatto lasciato andare, a partire da cose molto semplici, l'organizzazione delle colazioni ad esempio. Sono banalità, ma sono le cose su cui lavoriamo in concreto per fare passaggi evolutivi. Ogni settimana c'è un colazionario incaricato di preparare le colazioni per tutti: vorrei che gli ospiti capissero che fare il colazionario non è solo preparare il cestino con tutto il necessario per le colazioni e due moka di caffè, ma è rendere abitabile, vivibile, bello questo ambiente... che uno la mattina arriva e trova qualcuno che lo saluta, gli chiede come sta, che gli ha preparato la tavola in maniera decente, che gli offre qualcosa di buono, che fa partire la giornata nel modo giusto. C'è invece una logica molto legalista, di funzione istituzionale «io ho fatto il mio compito e sono a posto». È una sfida: lavorare sul protagonismo degli ospiti nella comunità è propedeutico al farli diventare cittadini attivi e partecipi anche fuori da qui”*.

Altro aspetto su cui gli educatori puntano molto è il **desiderio**: quando a un alcolista togli l'alcol gli togli di fatto gran parte del desiderio e del divertimento e quindi si tratta di ricostruire in queste persone la voglia di essere vivi, vitali e desideranti, di recuperare una parte di divertimento e socialità senza l'alcol: *“è fondamentale”* sostiene S. *“aprire spazi nuovi, diversi e io sono convinto, rispetto all'esperienza che ho maturato in questi anni, che tantissimi in realtà non si siano mai divertiti in vita loro e che questo sia un grosso problema, perché quando vai in un quartiere, in una casa nuova, se non hai di questi spazi di desiderio e di divertimento, non solo di legami, è chiaro che poi la solitudine non è “una” delle campagne della vita, ma diventa “l'unica” e questo è un grossissimo problema; però, ti assicuro, è veramente difficile fargli*

aprire spazi di desiderio e di divertimento”.

Rispetto alle **regole** il coordinatore ammette di essere molto lassista: certo vi sono orari da rispettare, attività da fare, vi è il divieto di consumare in struttura che se infranto può comportare le dimissioni, *“ma l’astinenza non è un requisito per l’accesso alla comunità, bensì il frutto di un percorso e paradossalmente funziona di più il tenerli dentro. Siccome lavoriamo con persone in condizioni di marginalità grave, se noi fossimo stretti sulle regole ne perderemmo in partenza la metà e invece l’appartenere, il partecipare, il sentirsi dentro diventa un altro dei passaggi del percorso senza chiudere gli occhi, senza dire «vabbè è buono tutto», ma lavorare su passaggi e traguardi sostenibili per le persone”.*

Il **tempo** di permanenza delle persone in comunità, secondo quanto stabilito dalla Regione, dovrebbe essere di 18 mesi, ma come mi spiega S., molto spesso vengono richieste proroghe perché l’ospite necessita di tempi più lunghi per portare a termine il percorso di disintossicazione e reinserimento: *“si tratta di persone che sono fortemente segnate dalla dipendenza anche nel fisico, quasi tutti sono invalidi, con patologie molto compromettenti, dalla cirrosi all’epatite C, dal decadimento cognitivo ai tumori, persone che sono segnate nella biografia da rotture molto forti e quindi hanno una forte sfiducia nell’altro, persone che hanno abbandonato la casa a 20 anni e non hanno più rivisto il padre e la madre, persone che sono sposate e i figli non li vogliono più rivedere, le mogli neanche a parlarne”.*

d) Turbo Diesel

Questa comunità accoglie persone tossicodipendenti: proprio la **dipendenza** è al centro del trattamento e viene letta attraverso la **biografia** *“e quindi facendo riferimento all’immagine di sé, al progetto e alle relazioni. Lo sguardo sul presente permette di capire chi si è, i limiti e le possibilità, lo sguardo all’indietro permette di decostruire il proprio passato e di sciogliere i nodi critici, lo sguardo in avanti permette la progettualità”* mi spiega l’educatore **P.**

Non si tratta di un lavoro facile, specie nel caso in cui alla tossicodipendenza si accompagnino problemi psichici o dipendenze da altre sostanze che aumentano l’aggressività, di fronte alla quale l’educatore non è tutelato.

Il **percorso** proposto agli ospiti, li porta gradualmente a sperimentarsi prima dentro il Nap, nelle attività quotidiane della comunità, e poi anche al di fuori: borse lavoro, tirocini, volontariato, attività nel tempo libero che ampliano i riferimenti territoriali. I percorsi non sono lineari, i tempi delle persone non sono quelli dei servizi e l’esito dell’intervento non è mai scontato: *“quando il lavoro e la casa sono una certezza concreta e si avvicina l’uscita dal Nap, possono avvenire*

crisi e regressioni. Di fronte alle ricadute degli utenti l'educatore fa fatica a ripensare un progetto".

Alla persona si chiede l'accettazione del percorso e delle regole. Ogni tre mesi il progetto educativo viene verificato e nel caso di comportamenti illegali l'utente viene immediatamente dimesso. In alcuni casi può essere concordato un percorso alternativo insieme ai servizi invianti. Su 10 utenti l'anno scorso 2 sono stati reinseriti, 4-5 dimessi, gli altri sono ancora al Nap.

L'educatore ha ampio spazio per progettare con libertà e creatività, il suo è un agire responsabile come emerge dalle parole di P.: *"non sono un mentore o una guida, ma **accompagno il cambiamento** attraverso la prossimità, l'affiancamento, il sostegno, il rapporto con l'altro; la **relazione** è il **fine** e lo **strumento**. È una relazione **educativa** e **mediata** dalle attività, più o meno strutturate, e dai colloqui. La **biografia**, il ricollocarsi nella propria storia e il mettere in gioco l'immagine che si ha di sé, è lo strumento di osservazione e di verifica. Altro strumento è il **contratto educativo**. Inoltre io scrivo un **diario** giornaliero per prendere le distanze da ciò che è successo e tenere memoria. La documentazione è uno strumento fondamentale nel lavoro degli educatori e avere il proprio percorso scritto nero su bianco serve anche agli utenti".*

e) Fior di Loto

La comunità Fior di Loto si occupa di situazioni di cosiddetto **disagio generico**, ossia accoglie persone che non hanno dipendenze o patologie conclamate, ma che vivono situazioni di disagio (povertà economica e relazionale).

Gli educatori lavorano molto per incentivare la **partecipazione** degli ospiti sia alla stesura del progetto sia alla vita di comunità e alle attività esterne: *"sono quelle attività proattive, presupposti che permettono di essere più cittadino una volta che non sei più ospite di una struttura come questa, ma sei abitante di un quartiere. Secondo noi, proprio perché lavoriamo sull'esclusione sociale, è importante lavorare su tutto ciò che è inclusione, che rende più cittadino una persona che invece è stata relegata ai margini"* spiega il coordinatore S.

L'**organizzazione comunitaria** e i **gruppi di discussione** sono gli strumenti principali degli educatori: *"la vita comunitaria è rappresentazione e preparazione alla vita fuori dall'Albergo; mentre nei gruppi educativi si lavora sul noi qui e ora, in quello psicologico si aiutano gli ospiti a rielaborare la storia affettiva e i legami che hanno rotto, perché il tema della biografia e della rottura dei legami e delle relazioni è quello fondamentale. La solitudine sarà una compagna sempre presente nella vita di queste persone, ma lavoriamo il più possibile per creare una **rete** intorno alla persona: attivando i servizi, cercando di recuperare il contatto con l'amico, il*

parente, il conoscente. Qualche volta il territorio è ricettivo, qualche volta invece si evita di tornare sui “luoghi del delitto”, perché la persona è troppo stigmatizzata e segnata e non avrebbe futuro”.

Altri strumenti importanti, secondo l'educatrice V., sono i **colloqui** individuali e le **attività** pomeridiane e serali: laboratori artistici o di scrittura creativa, gite, piscina, passeggiate, serate al cinema, feste... ad esempio di recente alcuni ospiti del Fior di Loto hanno partecipato come camerieri-volontari alla festa cittadina “Il Pianeta dei popoli”. Strumenti di cui invece il coordinatore sente la mancanza sono quelli specifici per contrastare la **dipendenza da gioco**: *“abbiamo un certo numero che se hanno in mano 200-400 euro li vanno a spendere in una serata alle macchinette o ai cavalli... al momento nessuno che io sappia ha strumenti d'intervento sulla dipendenza da gioco”.*

10.1.3 Il Lavoro del Nap sul territorio

a) Servizio Reinserimento

È nato dieci anni fa, quando gli educatori si sono resi conto che un momento delicato come l'**uscita** dal Nap aveva bisogno di essere seguito da un servizio specifico, con finanziamenti esterni.

Mi spiega C., la responsabile: *“un tempo il Reinserimento aveva la presa in carico totale della persona in uscita: dal punto di vista abitativo, lavorativo e relazionale. Oggi è un servizio che segue persone inviate dai settori per il **reinserimento lavorativo e la ricerca di un'autonomia reddituale**. Sono rari i casi che seguiamo per l'inserimento abitativo, gli alloggi sono utilizzati dai settori che seguono l'inserimento della persona, a me rimane però il coordinamento delle risorse, la manutenzione e le procedure per la richiesta della casa popolare. Non seguo più neanche la parte relazionale, se non per quel che concerne il lavoro. Per il reinserimento sul territorio lavorano le comunità e lo spazio Tira e Molla, che è nato come parte di questo servizio e poi si è staccato”.*

Gli **strumenti** del servizio sono principalmente:

- il **bilancio di competenze**: attraverso i colloqui, le schede di valutazione, l'analisi dei percorsi lavorativi passati, la costruzione del curriculum si cerca di capire qual è il lavoro più adatto e di inserire la persona in una situazione ottimale;
- i **tirocini** di osservazione: in cooperative, bar, ristoranti, il sindacato o in altre situazioni che rispondono a esigenze specifiche degli ospiti del Nap. Durante il tirocinio la persona è seguita da due tutor (uno del NAP e uno dell'azienda) che lavorano in stretta

collaborazione;

- la gestione di un **bagno pubblico**: il Nap può inserire tre persone con una certa autonomia come guardiani e addetti alle pulizie;
- l'inserimento nei **NIL** (nuclei di inserimento lavorativo) per chi ha più del 46% di disabilità, oppure la ricerca di un lavoro o di **ammortizzatori sociali** e attività occupazionali, come il **volontariato**;
- il **lavoro di rete**: con il Patronato san Vincenzo, che finanzia con 3.000 euro progetti di riqualificazione professionale e di monitoraggio di lungo periodo per disoccupati con un minimo di svantaggio, con il Sindacato, il SIL, le ATS.

*“Lavoriamo sull’**emancipazione**, in un rapporto più alla pari, meno protettivo o paterno, perché vogliamo **responsabilizzare** le persone di fronte alle scelte, all’autonomia e alla solitudine. Il lavoro sul territorio è ancora insufficiente, anche se ci sono i tavoli di lavoro... dobbiamo mediare con i servizi perché si prendano in carico le persone”*, conclude C.

Ogni mercoledì sera il Servizio Reinserimento propone agli ospiti del Nap un gruppo di discussione sul tema del lavoro e delle relazioni esterne all’Albergo, ma la partecipazione è scarsa. Gli educatori del Reinserimento partecipiamo anche a un’*équipe* al mese in ogni comunità per confrontarsi con gli educatori di settore sulla visione che hanno della persona e sull’organizzazione e il senso del progetto.

Nel 2008 il servizio ha realizzato 2 inserimenti lavorativi, nel mese di aprile 2009 erano attivi 14 tirocini.

b) Tira e Molla

Il Tira e Molla (T&M) nasce da una duplice riflessione:

1. ci sono persone che hanno fatto percorsi straordinari al Nap, ma fuori hanno avuto **ricadute** pesanti: la casa è diventata uno sfacelo, non curavano più l’igiene, non avevano routine, si chiudevano in se stesse fino ad arrivare, in un caso, al suicidio. Gli operatori del Nap hanno sentito quindi l’esigenza di creare un **punto di riferimento esterno**, per staccare le persone dall’Albergo e inserirle in nuove dinamiche, interessi, relazioni più “sane” e “pulite” di quelle che avevano in strada;
2. la **città** di Bergamo è **escludente** nei confronti di chi non può pagare la socialità e/o si sente vittima di uno stigma.

Inizialmente si era pensato di creare uno spazio dove realizzare diverse iniziative tra cui:

1. “Ebla”: un giornale di strada scritto dalle persone con esperienza di esclusione e disagio e dagli operatori, per dare di Bergamo uno sguardo dal basso verso l’alto. Il numero 0 è andato malissimo, nessuno a parte un’educatrice e un volontario era veramente convinto e chi scriveva riportava dinamiche interne al Nap, incomprensibili per gli esterni;
2. “la panchina d’oro”: doveva essere un’inchiesta sull’inclusione/esclusione nei bar, le piazze i locali di Bergamo, l’idea era di andare in questi luoghi pubblici e giocare a carte senza consumare per vedere quanto tempo passava prima di essere mandati via; dall’inchiesta doveva nascere una guida in cui avremmo assegnato le panchine d’oro a seconda dell’accoglienza. Ma gli ospiti non erano interessati, gli educatori erano conosciuti in città e l’inchiesta quindi sarebbe stata falsata, di conseguenza alla fine non è stata fatta.

Racconta S, educatrice del Tira e Molla: *“tra la progettazione e l’inizio delle attività sono passati alcuni mesi, perché il Comune aveva tempi molto lunghi e il posto che aveva intenzione di assegnare al Nap era da ristrutturare e inoltre non era logisticamente il più adeguato: sperduto in mezzo a un parco vicino agli impianti sportivi. Per fortuna è intervenuta l’agenzia immobiliare della curia, la MIA, che ci ha dato uno spazio in un condominio. Abbiamo passato i primi mesi a ristrutturare l’appartamento e a mettere in campo un po’ di idee per le attività. In questi mesi è anche uscito il numero zero del giornalino (EBLA). Da settembre 2008 il progetto è stato ritarato ed è diventato operativo: Martedì **internet**, Giovedì **serata culturale** e Venerdì **teatro**. Io e il mio collega abbiamo iniziato a partecipare alle équipes dei settori del Nap per allargare il giro del T&M, io mi sono occupata della gestione dello spazio e delle attività e dei rapporti con il settore, mente il mio collega del coordinamento e dei volontari”*.

I primi **volontari**, che hanno partecipato alla progettazione, si definiscono frequentatori del T&M e si sentono alla pari delle altre persone; visto che oltre a queste presenze storiche non erano arrivate altre persone dall’esterno a usufruire dello spazio, come invece si aspettavano gli ideatori, tranne alcuni amici degli educatori, questi ultimi hanno deciso di collaborare con il CSV per trovare dei volontari: *“il CSV organizza il Corso “Scopriti volontario”, noi siamo andati a presentare il T&M e ora abbiamo 5 tirocinanti del corso, più alcuni volontari che hanno seguito lo stage in altri servizi e due tirocinanti di un Master in Mediazione Sociale e Familiare, di cui una ha scritto la tesi sul T&M come spazio di mediazione sociale”*.

Una delle prime **attività** del centro è stato il **laboratorio di teatro**, aperto a tutti gli ospiti del

Nap, tenuto una volta ogni tre settimane dalla compagnia di trampolieri “Bilico teatro”: *“all’inizio ha avuto un grande successo: persone di 50 anni hanno scoperto abilità e passioni che non avrebbero mai pensato di avere con ripercussioni positive anche in settore. Il laboratorio di teatro è stato terapeutico, antistress!! Poi la partecipazione è un po’ calata, soprattutto per le persone in prima fase, che dovevano seguire il proprio percorso o avevano problematiche fisiche. L’anno prossimo la compagnia darà l’opportunità ad alcuni ospiti di entrare a far parte del Bilico teatro con differenti ruoli”*.

Dall’incontro con uno studioso che nel ‘78 aveva presentato e donato alla biblioteca del Quartiere una mostra sulla storia del quartiere Malpensata (dove si trova il Nap) - che è stato uno dei primi in Italia ad avere case popolari - agli educatori del T&M sono venute due idee per nuove attività da proporre ai frequentatori del centro:

1. **digitalizzare** tutto il **materiale fotografico** della vecchia ricerca per creare all’interno del Nap un archivio pubblico: *“abbiamo visionato al T&M le diapositive e le abbiamo scelte per la digitalizzazione, abbiamo iniziato a riversare i nastri, ma purtroppo alcuni sono appiccicati e il restauro costa troppo ed è troppo complicato”*;
2. **continuare la ricerca**: *“abbiamo invitato al T&M alcune persone del quartiere, per ora sono venute alcune “vecchiette” della parrocchia che sono state intervistate dagli utenti del Nap e hanno raccontato come è cambiato il quartiere. Dovrebbero venire anche dei giovani. Abbiamo anche fatto alcune foto alla città”*.

Alcuni volontari hanno organizzato un **corso di cucina** con apprendisti cuochi ospiti o ex ospiti del Nap, ma la partecipazione è stata scostante. Sono andati meglio gli **incontri culturali**: *“abbiamo invitato due partigiani ottantenni che hanno fatto le staffette durante la resistenza, autori di libri e racconti, abbiamo organizzato un ciclo di incontri sui movimenti dagli anni ‘70 a oggi, invitando alcuni protagonisti di quegli anni: anche alcuni ospiti del Nap avevano partecipato alle lotte e alle proteste ed è stata l’occasione per riparlarne. Questo inverno abbiamo invitato gli organizzatori del Bergamo film festival e di Frontiere a presentare le iniziative e poi, fuori dagli orari del T&M siamo andati con chi era interessato”*.

Il T&M ha appena vinto un **bando** della Fondazione bergamasca per un **corso di ripresa e montaggio** cinematografico legato alla zona Zingonia, con un progetto dal titolo “Educazione alla responsabilità di cittadinanza attraverso lo strumento audio-video”. “Zingonia”, mi spiega S., *“è presentata dai media come il ghetto degli stranieri, il regno dei clandestini dello spaccio e della prostituzione. È nato come quartiere per gli immigrati del Sud Italia, con due edifici*

chiamati “Le Torri” con gravi problemi strutturali, poi questi hanno affittato o venduto agli immigrati. Ora si prevede la distruzione delle torri: dove andranno gli immigrati? Si prevedono possibili scontri e proteste”. Il corso sarà gratuito e sarà aperto per il 50% o il 60% ai frequentatori del T&M e per il restante a esterni interessati, da cui ci aspettiamo che aiutino chi ha meno dimestichezza con il computer. “Intanto io e le mie due colleghe stiamo realizzando un documentario su Zingonia che presenteremo come modello di comunicazione sociale e in cui coinvolgeremo i partecipanti come intervistatori e per le riprese e il montaggio. Vogliamo portarli sul campo non solo per imparare a riprendere, ma per confrontarsi con situazioni di disagio simili alle proprie, ma che toccano situazioni sociali diverse, un po’ anche per smorzare l’odio razziale che spesso chi vive in strada ha nei confronti degli stranieri”. Questa esperienza, secondo l’educatrice, sarà propedeutica alla realizzazione di un video per la notte dei senza dimora, questa volta realizzato da ex senza dimora e non dagli operatori...

E i sogni nel cassetto per il futuro del T&M non sono finiti: “insieme al Nap stiamo scrivendo un progetto per un altro **bando della Cariplo sull’inclusione sociale**: vorremmo unire le iniziative dei vari settori e coinvolgere altre realtà (Gas, Des, Bilanci di giustizia, Banche del tempo) per aprire nuove porte e relazioni per le persone svantaggiate. Altra idea è la creazione di una squadra di **calcio** che partecipi al torneo UISP di calcio a 7. Se questa va in porto, la successiva è aprire la **palestra popolare** del Centro Sociale (la cui gestione è basata sulla partecipazione) agli ospiti del Nap e ai frequentatori del T&M. Ci piacerebbe anche creare al T&M un **info-point** per la città, un punto di incontro da cui partire per andare al cinema, a teatro a fare una passeggiata, ma dobbiamo implementare e migliorare il servizio: l’idea è di collaborare con gli organizzatori del festival del cinema per poter avere un punto vendita e informazioni gestito dal T&M”.

Forse in un futuro il T&M potrà essere un luogo autogestito da utenti del Nap, ex utenti, cittadini interessati, ma l’autogestione non è cosa automatica e la figura dell’**educatore** è al momento fondamentale: “l’educatore è il punto di riferimento e di sfogo per l’organizzazione. Tengo i rapporti con settori a cui riporto le osservazioni sugli interni per dare un altro punto di vista e su chi è uscito dai settori: al T&M le dinamiche sono più libere ed escono meglio sia le problematiche che le risorse. Ad esempio c’è un’ospite psichiatrico che al Nap non partecipa ai pranzi o alle cene di settore, mentre al T&M parla, interagisce, fa battute, ride, resta a tavola, non si oppone al contatto fisico”.

10.1.4 Spunti per l'intervento educativo con le persone in condizione di grave marginalità: la pedagogia della narrazione

A partire dal materiale che ho raccolto attraverso le interviste e dalle relazioni e gli scritti prodotti dal direttore e dagli educatori¹ che ho potuto consultare, mi è possibile ora delineare le caratteristiche che rendono il Nap una buona pratica e le teorie, i metodi e gli strumenti, elaborati e sperimentati in questi anni all'interno del servizio, che potrebbero arricchire il lavoro svolto in altre strutture per il reinserimento dei senza dimora.

Il Nap si propone come servizio non assistenziale, ma **educativo**, volto a favorire il cambiamento e il reinserimento delle persone che vivono in condizione di povertà estrema, lavorando contemporaneamente sul singolo e sul contesto. La persona viene accolta in un ambiente accogliente e familiare, dove può trovare risposta ai propri bisogni sanitari, psicologici e relazionali; viene aiutata a riconoscere il proprio problema e a formulare una domanda di aiuto e un percorso all'interno del servizio o in altri servizi del territorio; ha l'opportunità di sperimentare capacità e sviluppare nuovi interessi sia all'interno della comunità, nelle attività della vita quotidiana, nei gruppi di discussione e nei laboratori, sia all'esterno, grazie a tirocini, gli alloggi protetti e le borse lavoro.

Man mano che il soggetto inizia a superare problemi e dipendenze e a riprendere in mano la propria vita, gli educatori del settore cercano di ritessere intorno lui una rete di relazioni e servizi con il territorio e il Servizio Reinserimento lo assiste nella ricerca di un lavoro e di una casa. Riprendendo le parole di Invernizzi e Rinaldi, possiamo ripercorrere il percorso proposto agli utenti attraverso alcuni concetti-chiave:

1. l'**aggancio** e la **relazione**: l'educatore cerca innanzitutto di creare una relazione con l'ospite, un legame di fiducia finalizzato alla crescita del soggetto, anche attraverso l'asimmetria del rapporto stesso: la differenza che l'educatore pone tra se' e l'ospite non è questione di sapere o potere - "io so più di te", "io posso più di te" - quanto piuttosto nel ruolo - "io ti accompagno e ti aiuto a fare i conti con il tuo stato di sofferenza, ma sei tu a decidere cosa fare della tua vita". L'aggancio non è tanto o non è solo la fase iniziale della costruzione di questa relazione, ma un processo da tenere costantemente monitorato;
2. la **comunicazione**: è uno degli strumenti fondamentali del lavoro educativo al Nap.

¹ Articoli scritti ad uso interno: G. Invernizzi, "Accoglienza e gestione di un progetto di aggancio per soggetti in condizione di grave marginalità"; G. Invernizzi, "Biografie dell'abbandono" (scaricabile dal sito del Nap: http://www.nap.bg.it/public/s32_159_biografie%20dell'abbandono.doc; G. Rinaldi "Agganciamento, ... in connessione! Viaggio dentro l'interazione educativa con i senza fissa dimora (scaricabile dal sito del Nap: http://www.nap.bg.it/public/s32_159_Aggancio%20connessioni.doc (consultati il 15 Giugno 2010).

Attraverso la parola da un lato l'utente trasmette i propri stati d'animo, le difficoltà, le sofferenze, il proprio vissuto e dall'altro l'educatore accoglie i sentimenti positivi e negativi, contiene ansie e paure, fornisce regole, supporto, consigli. Non si tratta di un semplice scambio di informazioni, ma di un atto intenzionale finalizzato alla crescita e al cambiamento;

3. le **regole** e il **contratto educativo**: le regole consentano di definire gli spazi e i tempi del percorso di reinserimento e del progetto educativo, che è scritto nero su bianco nel contratto stipulato con l'utente e i servizi. Questo contratto educativo è uno strumento di programmazione, di verifica e di partecipazione del soggetto al proprio percorso;
4. il **fare**: il fare insieme i lavori di casa e il partecipare ai gruppi di discussione, ai laboratori artigianali e artistici, alle uscite sono tutte attività che mediano la relazione tra l'educatore e l'utente e tra quest'ultimo e gli altri ospiti, dando concretezza alla relazione educativa e permettendo alle persone di sperimentarsi, di recuperare o imparare routine e abilità che aveva perso o non credevano di possedere;
5. lo **sganciamento**: la dimissione dell'ospite dal Nap è il fine ultimo dell'aggancio e della relazione educativa, che infatti non vuole creare dipendenza, ma autonomia, intesa però non in termini assoluti, ma come capacità di riconoscere e gestire le proprie dipendenze.

Pratica efficace elaborata dal Nap per accompagnare gli utenti in questo percorso verso l'autonomia e il reinserimento è il lavoro sulle **biografie**. Secondo il direttore, Giacomo Invernizzi infatti: *“le biografie possono essere uno strumento operativo pedagogico per elaborare il percorso che porta il soggetto dal disagio a una condizione di possibile benessere. Compito della pedagogia in questo ambito è quello di valutare come sia possibile aiutare un soggetto, in condizione di marginalità, a raccontare la propria storia in modo che questo esercizio sia significativo rispetto alla rilettura del proprio passato e all'apertura di possibilità evolutive della condizione del soggetto”*.

Nei gruppi di discussione si cerca di aiutare le persone a riscoprire parti biografiche dimenticate o riaprire capitoli della propria vita chiusi a causa del dolore o della confusione del presente e a trovare un filo conduttore che dia senso al percorso fatto e permetta di guardare al futuro, aprendosi al cambiamento. Nelle narrazioni delle **biografie dell'abbandono**, come le definisce Invernizzi, i canoni narrativi più usati sono quelli del dramma o quelli fatalistici: è infatti molto difficile per i soggetti senza dimora, soprattutto se dipendenti da sostanze o affetti da patologie psichiche, riconoscere le proprie responsabilità e intravedere spiragli di cambiamento. La

dimensione principale che emerge dalle storie di vita narrate dagli ospiti del Nap è quella delle **fratture relazionali** - operate o subite -, altri temi ricorrenti sono:

- **la colpa senza riscatto:**

spesso la gravità degli eventi e l'irrimediabilità delle rotture relazionali portano il soggetto a considerarsi colpevole e senza possibilità di riscatto. Il senso di colpa, schiacciando il presente sotto il peso del passato, impedisce l'apertura al futuro, soprattutto se viene rinforzato dallo stigma sociale. Serve quindi un lavoro educativo capace di mostrare gli errori fatti in passato non solo come limiti del soggetto ma anche come esperienze da cui imparare;

- **la progettualità impossibile:**

la vita in strada porta i senza dimora a vivere alla giornata, pensando solo alla soddisfazione dei bisogni fondamentali e questo a lungo andare soffoca ogni capacità ideativa e progettuale del soggetto, appiattendolo sul presente. Scopo dei gruppi di discussione e del lavoro biografico in questo caso è aprire uno spazio per il pensiero, i sogni, i desideri, in modo da consentire alla persona di fare i conti con il proprio passato, riempire il vuoto del presente e guardare al futuro;

- **il rancore senza oggetto:**

alcuni soggetti sono affetti da manie persecutorie e si ritengono i capri espiatori di una realtà cattiva e ingiusta di fronte alla quale sono vittime impotenti. Questa situazione può sfociare nella rabbia verso tutto e tutti o nell'indifferenza più totale con il conseguente isolamento. Compito dell'educatore è aiutare il senza dimora a riconoscere le proprie responsabilità e le risorse, interne ed esterne, per riprendere in mano la propria vita;

- **la solitudine esistenziale:**

il soggetto senza dimora vive una solitudine rispetto ai servizi e alle risorse che permettono di rispondere ai propri bisogni e di vivere appieno i diritti di cittadinanza e una solitudine relazionale per l'assenza o la precarietà dei legami parentali e amicali. Queste rotture sono vissute come esperienze di abbandono e mancanza di cura - data e ricevuta - e soprattutto come forma di esclusione: in questi casi i gruppi di discussione, la vita comunitaria, la relazione educativa hanno lo scopo di immettere l'ospite in un ambiente relazionale accogliente e stimolante; inoltre gli educatori hanno cura di riallacciare rapporti con persone e servizi in modo che l'inserimento non avvenga nel vuoto relazionale, ma all'interno di una rete protettiva;

- **il desiderio di autoannientamento e la dipendenza inscindibile:**

il lento processo di "decomposizione del sé" porta il soggetto senza dimora a perdere legami, appartenenza, salute e identità fino a percepirsi come "nullità" e a mettere in atto, nei casi estremi, forme di autoannientamento. La dipendenza da sostanze può aggravare ulteriormente la

situazione incidendo negativamente sulla volontà e la possibilità di cambiamento. In queste situazioni è importante offrire ai soggetti un'accoglienza non giudicante e paziente ed esperienze che rimandino una diversa immagine di sé.

Il percorso di aiuto proposto, attraverso la narrazione biografica, secondo Invernizzi, prevede tre momenti:

1. *lo svelamento*: in questa prima fase, per stimolare i soggetti a riprendere in mano la propria biografia, gli educatori possono consigliare la lettura di racconti di altre biografie o la visione di film sui viaggi nel mondo interiore, o ancora la stesura di un diario, come strumento di consapevolezza dei vissuti passati e presenti e come testimonianza del percorso che si sta facendo. L'educatore e il gruppo dei pari hanno inoltre una fondamentale funzione di accoglienza non giudicante dei vissuti espressi e di valorizzazione dei pezzetti di storia di vita che vengono condivisi dall'ospite;
2. *il riconoscimento*: quando il soggetto riesce a immaginare la possibilità di un futuro altro dalla strada, con le sue dipendenze e l'appiattimento sui bisogni primari, riesce anche a venire a patti con il proprio passato e prendere in mano il presente. Si tratta di una fase caratterizzata dalla presa di consapevolezza delle proprie competenze ma anche dei propri limiti e quindi la persona, soprattutto se presenta fragilità a livello psicologico, ha bisogno di essere supportata e orientata dall'educatore nella riprogettazione esistenziale senza essere caricata di troppe responsabilità;
3. *l'orientamento*: a partire dall'individuazione di responsabilità, opportunità, diritti, risorse interne ed esterne il soggetto può concretizzare il proprio progetto di reinserimento. L'educatore in questa fase ha una funzione di orientamento rispetto al progetto e al contesto, ma non si sostituisce mai alla persona nelle decisioni: infatti anche se la condizione di marginalità riduce gli spazi di scelta del soggetto non li elimina del tutto e va quindi riconosciuta a tutti la libertà di fare scelte per la propria vita, anche se non corrispondono al percorso pensato dall'educatore.

10.2 Il San Marcellino di Genova



10.2.1 Storia, *mission* e struttura dell'organizzazione

La storia e la scelta del target

L'attività dei gesuiti del San Marcellino è iniziata a Genova nel 1945, con l'arrivo di padre Lampedosa, che ha rivolto la sua attenzione soprattutto ai bambini e alle famiglie sfollate a causa della guerra. Negli anni '60, sotto la guida di padre Carena, l'attività si è indirizzata verso le famiglie emigrate dal sud Italia e alle persone definite "inabili al lavoro", cioè tutti coloro che faticavano ad inserirsi nel mercato del lavoro. Verso la metà degli anni '80 i giovani padri gesuiti Remondini e Gay si sono trovati di fronte a un numero crescente di stranieri, tossicodipendenti e soprattutto senza dimora e hanno deciso di dedicarsi a questi ultimi, tanto che oggi **l'operare con le persone senza dimora italiane** è il segno distintivo del san Marcellino di Genova.

Il San Marcellino è una realtà complessa, composta da una Fondazione, che fa capo ai Gesuiti, e un'Associazione onlus con circa 500 volontari, impegnati nei diversi servizi, accanto ai circa 30 dipendenti. Oltre che dalla Fondazione, le attività sono finanziate attraverso sovvenzioni pubbliche e donazioni di privati.

Finalità e metodologia di lavoro sociale

“La **centralità della persona** è il valore attorno a cui si muove tutta la nostra attività e influenza tutto il “sistema San Marcellino”², la cui *mission* è avere un'attenzione particolare per le persone senza dimora e **contrastare** la loro condizione di **disaffiliazione**. In questa logica, la risposta ai singoli bisogni (un tetto, il cibo, il lavoro, la relazione...) diventa uno strumento, il mezzo per “una preziosa occasione di incontro che va messa a frutto nella costruzione comune di una progettualità più ampia”³.

Il focus del lavoro del San Marcellino è la “**mediazione** di quel **conflitto** costantemente aperto tra l'individuo e il sociale. [...] questo modo di pensare il lavoro sociale in generale e, nel caso particolare, con le persone senza dimora, prevede la costruzione di contesti differenziati per tipologia e facilità d'accesso, dove costruire sempre una **esperienza educativa**, cioè una

2 D. De Luise, A. Gagliardis, “L'Associazione San Marcellino, Genova”, in D. De Luise (a cura di), *San Marcellino: operare con le persone senza dimora*, FrancoAngeli, Milano 2006, p. 20.

3 Idem, p. 21.

situazione in cui i protagonisti della relazione, operatori e “utenti”, possano dare senso a ciò che stanno vivendo”⁴.

La **metodologia** di lavoro dell’Associazione, al di là della specificità dei singoli servizi offerti, si concretizza in “quattro” azioni - “*osservare, riflettere, fare, riflettere*” mi spiega il responsabile di tutti i servizi, Danilo De Luise - e si basa su alcuni elementi comuni:

- la **relazione**: se al centro dell’intervento c’è una persona da incontrare e non semplicemente un bisogno a cui rispondere, non basta dare al senza dimora un letto e un piatto di pasta, occorre chiedersi se e come la persona faccia propria l’esperienza d’aiuto o se ne rimanga estranea. L’operatore è responsabile prima di tutto della qualità della relazione che diventa lo spazio e il tempo in cui il soggetto senza dimora può riprendere in mano la propria identità e pensarsi nel futuro;
- l’**accoglienza**: è un’attività che non si può pianificare a priori ed è connotata da una forte carica emotiva che oscilla tra l’accettazione e il rifiuto. Lasciare aperto questo binomio accettazione-rifiuto significa “scegliere e, soprattutto, testimoniare nella relazione d’aiuto, che ogni uomo, per riconquistare dignità, ha necessità di scelta, necessità di accettare o rifiutare, necessità di esprimersi”⁵;
- la **gradualità**: per costruire un’esperienza condivisa in cui operare scelte e pensare un progetto di vita ci vuole tempo e spazio e non bisogna avere fretta;
- la **mediazione**: “*San Marcellino è prima di tutto un luogo di incontro e per questo di mediazione sociale, si cerca cioè di dare un senso condiviso*” afferma De Luise;
- il **riconoscimento delle diversità**: “essere aperti alle differenze vuol dire ricercare il limite di cui l’altro, come ognuno di noi, è portatore e di cui spesso non è consapevole, senza farlo sentire un diverso, un uomo di serie inferiore”⁶.

La struttura del servizio

Il san Marcellino offre alla città di Genova diversi servizi, che possiamo raggruppare in 5 macro-aree:

1. Centro d’ascolto (Cda):

- *accoglienza*: sala d’attesa in cui le persone sono accolte da alcuni operatori e volontari,
- *ascolto*: il centro è aperto quattro giorni a settimana dalla 9 alle 12, vi lavorano due psicologi e due educatori che si occupano della prima accoglienza, della presa in carico

4 Idem, pp. 21-22.

5 Idem, p. 26.

6 Idem, p. 30.

delle persone e del sostegno-monitoraggio dei percorsi,

- *segreteria*: fornisce alcuni servizi, come la residenza anagrafica e la gestione economica.

2. **Pronta Accoglienza:**

- *assistenza medica*: è un servizio offerto ogni domenica dopo la messa ad opera di medici volontari,
- *farmacia*: gestito da una volontaria storica,
- *l'Archivolto*: dormitorio di bassa soglia in cui operano un responsabile, 4 operatori e diversi volontari, può accogliere 10 persone (su invio dei servizi) e solo per 15 giorni, si può rientrare dopo un mese,
- *settore diurno*: su invio del Centro d'ascolto, offre la possibilità di un caffè, di fare la doccia e il bucato, di stirare e trascorrere la mattinata in compagnia.

3. **Alloggiamento:**

- *accoglienze notturne*: Angolo e Gradino sono le strutture di seconda accoglienza maschili, la Treccia è una seconda accoglienza femminile, in tutto ospitano 23 uomini e 6 donne,
- *il Boschetto*: è una comunità a forte valenza riabilitativa, stimola infatti le 6 persone accolte a impegnarsi nella gestione della casa e della vita quotidiana e nella relazione con l'autorità (il responsabile) e i pari,
- *il Ponte*: si tratta di una comunità residenziale che risponde alle esigenze di quelle persone che, pur avendo già sviluppato una buona autonomia, non si sentono in grado di avere un alloggio da sole,
- *Alloggi assistiti*: monocali o bilocali in cui la persona può sperimentarsi per sei mesi (rinnovabili) nella gestione di una casa in autonomia.

4. **Educazione al lavoro:**

- *laboratori* (pulizie, lavanderia, cambusa, manutenzioni): sono strumenti di formazione al lavoro, contesti protetti dove sperimentarsi sia rispetto al compito sia al rapporto con i colleghi e i datori di lavoro,
- *borse lavoro*: attivate in aziende,
- *accompagnamento lavorativo*: per le persone che trovano un lavoro.

5. **Animazione:**

- *liturgia*,
- *la Svolta*: circolo pomeridiano dove le persone accedono su invio del Centro d'ascolto,
- *settore attività ricreative*,

- settore attività culturali,
- settore *Rollieres*: organizza il soggiorno estivo in montagna.

Il lavoro di rete

Il San Marcellino crede molto nel lavoro di rete, sia **intorno alla persona** senza dimora - collabora infatti con il Comune, l'Ausl, la Caritas, diverse associazioni e organizzazioni del privato sociale, alcune aziende - sia **intorno all'organizzazione** - ha stretti rapporti per il reciproco confronto e formazione con altre associazioni e realtà che si occupano di senza dimora in Italia, in Spagna e in Francia, fa parte della Fio.psd, collabora con le Università di Bologna e di Urbino. Mi confida G., responsabile dell'area accoglienza: *“noi facciamo anche il gioco di chi rompe un po' le balle. A Genova siamo quelli che offriamo più posti letto di tutti e prendiamo meno soldi e questo è un punto di forza: ricevendo donazioni da privati possiamo fare le cose come preferiamo senza obblighi di gestione e possiamo anche permetterci di incrinare i rapporti, perché non siamo dipendenti dai soldi che ci dà il Comune e questo ha creato un legame di cresciuta antipatia che però funziona. Siamo visti come quelli che vogliono insegnare come si fanno le cose, il che crea antipatia, però questo tira e molla fa sì che il Comune a certe cose debba aderire: ad esempio siamo nel 2009, il dormitorio Massoero non è ancora chiuso e questo grazie soprattutto alle pressioni che ha fatto San Marcellino”*. Buona invece è risultata l'esperienza di collaborazione pubblico-privato nell'emergenza freddo.

10.2.2 Uno sguardo ai servizi

Tutte le strutture e i servizi del San Marcellino sono nati a partire dalle esigenze manifestate dalle persone senza dimora incontrate: gli operatori si interrogano costantemente su quale sia lo strumento migliore per affrontare queste esigenze e di solito l'Associazione cerca di modulare internamente le strutture o di crearne di nuove, così è nata la Treccia, il dormitorio femminile, così sono nati il centro diurno e il circolo pomeridiano, così è nato il Boschetto, la comunità maschile, così è nata la comunità residenziale.

a) La Pronta Accoglienza: il dormitorio, il centro diurno, l'unità mobile notturna

Il primo servizio di pronta accoglienza, il dormitorio di bassa soglia l'**Archivolto**, è stato aperto nel 2001, ma la costituzione dell'intera area è successiva, risale al 2003-2004. Accoglie sia persone conosciute dall'Associazione, ma che non hanno ancora manifestato il desiderio-bisogno di una presa in carico, sia utenti seguiti da altri servizi della città, alcune persone sono solo di

passaggio, altre rimangono anni in quest'area. G. mi spiega che *“il fine a lungo termine quello è di creare una relazione con le persone, affinché si instauri e sviluppi una relazione di fiducia per la quale poi possa scaturire la domanda di una presa in carico. E quindi visto che i tempi sono molto differenti da persona a persona è aperta a qualsiasi possibilità, nel senso che ci sono persone che circolano da sempre nella prima accoglienza e rimangono lì. Noi non facciamo pressione di alcun tipo. Siamo in attesa”*.

L'Archivolto è nato da un progetto del Comune di riduzione dei posti letto nel vecchio dormitorio del Massoero da 50 a 20 e di apertura di dormitori in vari punti della città gestiti da privati. L'accesso è a bassa soglia: *“una volta che garantiscono un comportamento più o meno corretto all'interno delle strutture, possono venire in qualsiasi stato, e noi chiediamo appunto di avere rispetto per gli altri e basta e questo è proprio il filo conduttore di tutti i servizi di prima accoglienza”*.

L'accoglienza non è “a campanello”, ma è filtrata dai servizi, per evitare il formarsi di code davanti alla struttura già nel pomeriggio e possibili risse per entrare; l'invio viene fatto dal Centro d'ascolto del san Marcellino, dalla Caritas, dall'Ufficio Comunale dei Cittadini senza territorio del Comune di Genova, dal Massoero e dalla cooperativa nata da un'ala del dormitorio che coinvolge persone senza dimora: *“io ho un cellulare esclusivamente per l'Archivolto che accendo il mattino in cui ho disponibilità di posti letto, gli uffici chiamano, se trovano acceso sanno che c'è il posto e lo occupano e quando non ho più posti io spengo il cellulare. In un territorio come quello genovese con solo 30 posti a disposizione, a volte capita che io accenda il cellulare alle 9.00, alle 09.05 è già spento”*.

L'accoglienza è di 15 notti non prorogabili, per permettere un ricambio continuo e le persone devono attendere 30 giorni prima di rinnovare la richiesta. In entrata non vengono chiesti documenti, la persona viene registrata con il nome che dichiara: *“però io in dieci anni ho solo due casi di nomi fittizi, le persone sono abituate a fidarsi a non aver bisogno di nascondere l'identità”*. Il dormitorio apre alle 19,30 e le persone possono entrare fino alle 22; il mattino alle 7,15 devono uscire, questo in accordo con tutti gli altri settori di San Marcellino e agli orari del dormitorio comunale. *“La variante che abbiamo introdotto negli ultimi anni è che attualmente alle 19,30 entra chiunque, noi li segniamo come visitatori per distinguerli dagli ospiti, e ci stanno fino alle 21. Abbiamo una sorta di **circolo serale** di persone che stanno con noi, chiacchierano, giocano a carte e poi alle 21 se ne vanno e resta chi dorme. Noi abbiamo avvertito che era molto brutto che le persone potessero stare con noi solo quando avevano il letto assegnato e poi per un mese suonavano alla porta e noi dicevamo «non si può entrare», e*

c'era questo gioco di accoglienza-rifiuto continui che non creava continuità nella relazione e poi le persone avevano bisogno di passare per chiedere quando si liberavano i posti. La cosa straordinaria dell'Archivolto è che succedono pochissimi momenti di tensione e, secondo me, questo gioco dei visitatori è stato un punto di forza; per dare degli esempi alle 21 noi non dobbiamo mai mandare via nessuno, vanno via in autonomia. Abbiamo avuto delle situazioni di rissa, pochissime, negli anni, però le persone andavano a picchiarsi fuori, quindi anche in situazioni in cui perdono il controllo è uno spazio che difendono, addirittura subentrano delle persone per dire «no qua non fate niente». Perché poi la prima accoglienza è un mondo di persone che in qualche maniera è condannata a incontrarsi, a incrociarsi nei vari servizi e quindi magari può essere che ci siano conflitti che non hanno origine all'Archivolto, ma vengono dall'esterno. L'Archivolto è quasi un posto autogestito, nel senso che le persone si fanno un caffè, si fanno la barba, giocano, stirano e poi se ne vanno”.

Al momento il dormitorio accoglie solo 10 persone, tutti uomini e di nazionalità italiana, si sta però pensando a una ristrutturazione del servizio per permettere l'accoglienza notturna anche di **donne**, in quanto, a parte l'iniziativa di alcune suore, non è prevista in città nessuna struttura a bassa soglia per le senza dimora. E occorrerà presto pensare anche a un servizio per gli **stranieri**, il cui numero nelle strade di Genova è in aumento: “*San Marcellino si rivolge solo a italiani, tra questi ci sono alcuni sudamericani che però hanno la nazionalità italiana. Avevamo deciso di non accogliere stranieri perché i servizi di prima accoglienza non sono adatti a loro, perché sono storie di vita diverse, con bisogni diversi e quindi rischiamo di imbarbonire lo straniero che arrivi qui. Adesso chiaramente dovremmo iniziare una riflessione su questo perché ci sono stranieri che vivono a Genova da molti anni e potrebbero accedere ai servizi per persone senza dimora perché sono senza dimora e quindi prima o poi ci dovremmo trasformare in questa direzione. Il Massoero fa accoglienza a stranieri e ha un'ala per i richiedenti asilo: questo crea conflitti tra le persone italiane e straniere, perché gli italiani si sentono privati di posti in un contesto in cui ce n'è bisogno e questo aumenta una politica di chiusura nei confronti degli stranieri”.*

Lavorano all'Archivolto otto **operatori**, che si ruotano per coprire le notti: “*sono tutte persone che hanno altri impegni lavorativi, però è una struttura che crea abbastanza appartenenza quindi vanno avanti per molti anni, 5 o 6 anni, perché poi alla lunga è stressante; è un luogo di sofferenza, è un servizio che sulla prima esalta, diverte, fa piacere sia conoscere un mondo nuovo, sia vedere come si sta bene, però comunque sei a contatto con una sofferenza, quindi capisco gli allontanamenti. Ho operatori che apparentemente sembrano fortissimi e poi gli*

arriva un ventenne e saltano, hanno difficoltà a relazionarsi con lui perché vedono se stessi, magari si innervosiscono perché il ragazzo dice «Io o trovo un lavoro da 3000 euro o non vado a lavorare, perché il mio standard di vita che voglio raggiungere è questo», e quindi lo prenderebbero a schiaffoni; ci sono persone che saltano in questo e ci sono persone che quando vedono un settantenne che finisce le 15 notti e il Comune non ha fatto niente per trovargli un altro posto, mettono in discussione il loro lavorare all'Archivolto perché dicono «Basta io non ce la faccio» e quindi ci sperimentiamo in queste cose».

Gli operatori seguono la formazione comune a tutti i settori del San Marcellino e sono affiancati dai più esperti per le prime serate in modo da apprendere sul campo tutto quello che devono sapere. Tutto il lavoro si concentra sulla **relazione**: dopo aver fatto vedere il letto, ricordato l'orario di entrata e di uscita e le regole - rispettare gli orari e non bere o fare uso di stupefacenti dentro la struttura, avere un comportamento coretto nei confronti degli altri - gli operatori stanno con le persone, uno gioca e parla con loro, l'altro si occupa di rispondere alle richieste (la lametta, il bagnoschiuma...) e dell'accoglienza. *“Offriamo il caffè e basta, non c'è cena, proprio per non spezzare i ritmi delle persone, perché standoci 15 notti se ti diamo la cena magari perdi la mensa; abbiamo in dotazione dei biscotti, che erano previsti per la colazione del mattino e invece ormai in automatico prepariamo sul tavolo dei biscotti, ma sono più una golosità, è raro che arrivi qualcuno che deve mangiare, a Genova non c'è il problema del mangiare. E quindi il lavoro è sulla relazione ed è una **relazione d'attesa**, noi stiamo lì e non ci rivolgiamo mai alle persone per chiedere qualcosa di personale, non facciamo neanche interventi del tipo «Ti coinvolgo a..., vieni a giocare a carte con noi...», se una persona ha voglia di sedersi e stare seduta in disparte, possiamo stare anche 15 giorni senza rivolgergli la parola, se non per dire «Buongiorno e buona sera, ha dormito bene questa notte?», cose molto operative, «Se ha bisogno di qualcosa chiedi a noi», però non chiediamo mai come è andata la giornata e questa è una cosa molto apprezzata dalle persone, che arrivano, ci osservano e poi decidono quando rompere il ghiaccio. C'è uno ad esempio che conosco da quando è aperto l'Archivolto, viene tutte le sere, è una persona molto distinta, non lo riconosceresti come persona che vive in strada, lo incontriamo con il giro notturno, sappiamo dove dorme, viene a farsi la barba perché ci tiene a stare sempre in ordine, però non ce la fa a dormire nel dormitorio”. Ma è un caso raro, di solito, anche se con tempi diversi, gli operatori riescono a creare una relazione con gli ospiti e a indirizzarli al Centro d'ascolto per una presa in carico: “tutto è facilitato da un contesto in cui le persone arrivano, ci danno del tu, scherzano con noi, i visitatori sono molto confusi con gli ospiti, sono le stesse persone, 30-40 persone che vediamo tutti i giorni e quindi questo crea un*

clima abbastanza rilassato che anche il nuovo arrivato coglie. Questo in un contesto di prima accoglienza per cui c'è la serata che arrivano due davvero alterati dall'alcol infastidiscono i presenti, creano un clima di tensione, e quindi ci sono le volte in cui devi fare un intervento più duro, allontanare le persone, però il nostro stile di allontanare è «Stasera sei di disturbo, ci vediamo domani sera»». Ai recidivi viene chiesto di fare un colloquio al Centro d'ascolto prima di essere riammessi in struttura, “però in 9 anni l'ho fatto solo con una persona e l'ho beccata 3 volte a bere nella struttura di cui 2 di seguito, quindi era anche l'occasione per fargli parlare del suo problema”.

Sono pochi i **volontari** che prestano servizio all'Archivolto: “abbiamo avuto dei volontari, però l'Archivolto è abbastanza difficile, perché se uno ha la disponibilità di una sera al mese, non ha il tempo di conoscere le persone ed è l'unica struttura che non ti permette di fare delle cose: mentre in altre aiuti a cucinare, a preparare la tavola che sono tutti strumenti che facilitano la relazione, all'Archivolto all'inizio entri, stai lì in piedi, vedi tutta questa gente che si muove e che si conosce, è un po' di difficile l'entrata, poi dipende dal carattere delle persone e quindi richiede almeno una presenza quindicinale, partendo magari da tre settimane consecutive: conosci le persone, giochi a carte, ti invitano loro, ed è molto più semplice”.

Il dormitorio fornisce agli ospiti anche un servizio lavanderia e la possibilità di stirare i vestiti, esigenza venuta dalle persone senza dimora stesse, e un servizio bagagli di cui usufruiscono 30-40 persone. “Le **scomodità** che abbiamo sono quelle che vogliono mettere in contatto le persone con il fatto che comunque stare in prima accoglienza è scomodo, è scomodo alzarsi tutti i giorni alle 6,30 del mattino, anche se per loro meno perché sono abituati, però insomma come struttura ha dei limiti, però è diventata un luogo di espressione delle persone e di richiesta”.

Ad esempio è dagli ospiti dell'Archivolto che è nata l'idea del **Centro diurno**: “a Genova il Centro diurno per le persone senza dimora è quello della Caritas, che però è aperto al pomeriggio e quindi la mattina c'era questo buco; soprattutto per le persone che vivono in strada, alzarsi al mattino e avere un punto di riferimento dove svolgere le più comuni azioni di igiene intima mancava e allora abbiamo cominciato ad aprire l'Archivolto dalle 8 alle 10 per chi non era ospite: le persone potevano venire per fare la lavatrice, la barba, la doccia. C'è stata un'adesione così alta che l'Archivolto essendo un dormitorio pensato con due bagni e due docce non la poteva sostenere e quindi abbiamo costruito un diurno”.

Il Centro diurno è strutturato su tre piani: al piano terra si trova il bar che funge da sala d'attesa, sotto ci sono tutti i servizi, le docce il guardaroba, tagliacapelli, al piano di sopra la sala giochi

(biliardino e biliardo) e l'*internet point* utilizzati nel pomeriggio dalla "Svolta", il centro pomeridiano. Il Diurno è stato pensato per restituire alle persone senza dimora uno spazio di intimità che raramente possono trovare in strada o nei servizi a bassa soglia: *"avevamo degli spazi che potevano prevedere un numero di bagni e di docce piuttosto elevato, abbiamo rinunciato a questa idea per costruire 5 bagni completi di tutto: lavandino, water, doccia. Quindi uno ha questi 20 minuti - perché poi bisogna limitare i tempi per motivi organizzativi - in cui arriva e finalmente si chiude e fa quel che deve fare. Noi ci tenevamo a fare così, anche per stimolare le persone a uscire da una situazione che prevede docce a schiera, bagni a schiera, e quindi magari può essere di stimolo per i senza dimora a sentirsi meglio, a essere riconosciute di più come persone. Al Diurno le persone hanno il diritto a un caffè, leggono il giornale, chiacchierano e poi alle 12 escono, vanno alle mense, su 50-60 persone che passano al Centro diurno una trentina fa richiesta di qualcosa"*.

Il servizio è aperto dalle 10 alle 12, quattro giorni a settimana. L'invio è dal Centro d'ascolto, ma non è necessaria la presa in carico: *"è chiaro che passare tutti i giorni è di stimolo, vedono che ci sono persone che si fermano, vedono che le persone fanno delle richieste e hanno un operatore che le segue. Se una persona arriva al Diurno senza biglietto, viene accolta, gli offrono il caffè e poi lo accompagnano al Centro d'ascolto. Abbiamo scoperto che la nascita del Centro diurno ha migliorato tantissimo il lavoro degli operatori del Centro d'ascolto, che soffrivano della pressione delle persone che venivano tutti i giorni e stazionavo là, adesso sono tutte persone che vanno al Diurno"*.

Tra gli altri servizi che rientrano nell'area accoglienza c'è l'**Unità Mobile Notturna**: un pulmino che da un anno esce la sera fino alle 23,30-24. Si tratta di un servizio gestito in collaborazione con la cooperativa Massoero 2000 e nasce dall'esigenza di conoscere più a fondo la realtà della vita in strada a Genova. Il Prof. Bergamaschi, sociologo dell'Università di Bologna, ha collaborato alla stesura delle schede di rilevazione utilizzate dagli operatori durante le uscite, necessarie per poi dare un ritorno al Comune, anche per saper affrontare meglio le situazioni di "emergenza" freddo che si ripresentano ogni anno.

L'Unità Mobile offre caffè e tè, come strumenti per iniziare a chiacchierare: *"a Genova ci sono una moltitudine di unità mobili serali che tendenzialmente distribuiscono panini e vestiario, noi volevamo uscire per conoscere le persone, farci conoscere nella speranza di creare anche lì un minimo di relazione e in qualche maniera nel tempo riuscire ad avvicinare le persone ai servizi, in modo che nelle situazioni di emergenza freddo puoi agire con serenità: un esempio,*

quest'inverno io mi sono permesso di svegliare alcune persone, se non le avessi conosciute non mi sarei permesso, solo che faceva freddo, c'era la neve e avevo la possibilità di offrire un posto dove dormire al riparo; conoscendoti so che non ti spaventi, ecco appena ti svegli vedi un viso che hai conosciuto, senza avere alle spalle 8 mesi di uscite non mi sarei permesso. Poi ci sentiamo più a nostro agio nel dire «abbiamo un posto dove portarti, abbiamo il mezzo, se vuoi vieni», da sconosciuti è abbastanza brutto montare con persone che non conosci, farti portare chissà dove...». All'inizio le persone, saputo che gli operatori non portavano né cibo né vestiti, chiedevano: «Ma allora cosa siete venuti a fare?»: “adesso questa difficoltà è superata, le persone davvero ti aspettano, chiacchierano, a volte ci danno dei consigli su dove andare. L'esperienza di collaborazione è stata davvero utile, Massoero ha un'esperienza di diversi anni e quindi ci ha facilitato molto in questo”.

Le uscite sono due a settimana e in due sere è difficile fare tanti agganci, ma l'idea è di raddoppiarle in modo da poter allargare il giro: “avremo due mezzi, due gruppi che escono in contemporanea che possono essere in comunicazione tra loro per ritornare anche un po' a una fase di sperimentazione”.

Sono attivi anche un **ambulatorio medico** e la **farmacia**: si tratta di due servizi storici, nati 50 anni fa, aperti solo la domenica mattina, dopo la messa. Vi sono un gruppo di volontari medici che fanno consulenza alle persone che lo richiedono, anche perché molte persone hanno difficoltà a rivolgersi all'istituzione medica, hanno paura, oppure non hanno residenza: “noi abbiamo una serie di residenze, non so dirti quante, che possiamo dare, e sono tutte segnate al Centro d'ascolto, quindi è una residenza fittizia però ha la bontà di essere anonima, tu risulti residente in Piazza San Marcellino 1, che potrebbe essere un'abitazione veramente. E quindi tutte le residenze vengono date così”.

Fino a poco tempo fa il settore accoglienza gestiva anche la **Stiva**, una bottega alimentare, ora chiusa per motivi economici dopo 15 anni di attività: “servivamo 200 famiglie del centro storico: avevano una tessera a punti, che era il potere d'acquisto che avevano all'interno, quindi non era la classica distribuzione del pacco viveri, loro arrivavano lì e sceglievano i prodotti che volevano”. Il servizio era aperto due pomeriggi la settimana, ogni tre mesi le famiglie andavano al Centro d'Ascolto per rinnovare la tessera e parlare con gli operatori delle difficoltà a pagare la bolletta o l'affitto e lì potevano trovare un sostegno prezioso. Si trattava di un **servizio di prevenzione**, che seguiva famiglie al limite della soglia di povertà, a rischio di finire in strada, e

le persone che erano in alloggio protetto e nelle case popolari: *“le persone hanno cominciato a raccontarsi, tipo avevano bisogno dell'intervento di un idraulico, ma per delle scemate, non quando ti si allaga la casa, e in qualche modo avevamo anche il nostro laboratorio di manutenzione, magari era una cosa da stringere. Oppure ci sono delle situazioni in cui le persone perdono casa per delle stupidate, gli dai un sostegno di 100 euro al momento giusto e non la perdono più. Come la chiusura della luce è una cosa che ti blocca la casa. Avere uno spazio dove puoi raccontare queste cose qua era utilissimo”*. Ed era anche un importante **osservatorio** della condizione socio-economica del centro storico di Genova. *“Era bello perché era un servizio innovativo e ho visto che nel territorio tanti ci hanno copiato, nel senso buono del termine. Però negli ultimi anni il nostro Centro d'ascolto ha avuto una pressione sempre maggiore di persone e faticava a seguire queste famiglie e quindi un po' perché erano seguite male, un po' perché dovevamo fare i conti con la difficoltà economica - e noi viviamo di donazioni che sono le prime a venire a mancare in situazione di crisi - abbiamo dovuto chiudere il servizio che ci costava tantissimo”*.

b) Il settore Alloggiamento: i dormitori di seconda accoglienza, le comunità, gli alloggi assistiti

L'area alloggiamento comprende:

- due dormitori di seconda accoglienza maschili,
- un dormitorio femminile di seconda accoglienza,
- la comunità di recupero-riabilitazione,
- gli alloggi singoli assistiti
- e una comunità residenziale.

E, il responsabile del settore, mi spiega che inizialmente il San Marcellino offriva ai senza dimora la possibilità di passare direttamente dalla strada alla casa: ma questa non era la soluzione al problema, gli alloggi diventavano luogo di ritrovo per altri senza dimora o addirittura, in alcuni casi, luoghi di prostituzione. Serviva un **percorso educativo** che accompagnasse la persona **dalla strada all'alloggio**: non si tratta solo di imparare a tenere pulito l'appartamento o far da mangiare o pagare le bollette con puntualità, ma di vivere in un condominio con dei vicini, di ospitare persone senza che diventino coinquilini. *“Il percorso che si fa con le persone è un percorso di **creazione di fiducia reciproca** e di **creazione di senso**. C'è il Centro d'ascolto che, dovunque la persona si trovi, a qualsiasi punto del suo cammino, offre*

*uno spazio di confronto settimanale cercando di condividere il senso del percorso e la fiducia reciproca tra le persone e gli operatori. Ci vuole tempo e durante questo tempo noi facciamo delle cose che da un certo punto di vista non sono così importanti, nel senso fornire un posto letto, la cena per una sera, fare le carte di identità, trovare un medico del territorio, inviare alla salute mentale, sono cose che, pur essendo importanti, non sono il fuoco del lavoro, che è creare la fiducia e aumentare il livello di appartenenza. Ora tutto questo ha un tempo lungo e una gradualità e questi dormitori, queste comunità, questi alloggi danno l'idea della **gradualità dell'intervento**". Il fine è di trovare lo strumento giusto di contenimento/autonomia per le persone, monitorare i cambiamenti e verificare come procedere, come ricalibrare il progetto.*

Il **dormitorio di seconda accoglienza** è il primo passo del percorso di presa in carico e reinserimento: *"quello che si fa nel dormitorio è cominciare a dare delle cose e a chiedere delle cose, quindi iniziare un processo di **reciprocità** per cui noi chiediamo alle persone tre cose, ci sono tre regole base nei dormitori: sobrietà, puntualità e pulizia, oltre al normale comportamento all'interno. La **sobrietà**, perché poi l'alcol nasconde tutti gli altri problemi, finché non togliamo di mezzo l'alcol non riusciamo a lavorare sulle altre cose quindi il dormitorio deve insistere su questo, se tu non sei sobrio e l'operatore ha sentore che hai bevuto, anche se non sei ubriaco, vieni invitato a uscire e a tornare il giorno dopo. Non c'è l'espulsione, c'è il rimando. Sulla **pulizia** abbiamo una tolleranza maggiore, perché non è facile stando in strada, però si fa pressione per la cura personale e l'igiene. Invece la **puntualità** è molto richiesta, si entra dalle 19,30 alle 20,30 e chi arriva alle 20,31 non entra, a meno che non abbia avvisato".* La finalità che sta dietro a queste regole non è tanto proteggere i volontari, le persone, gli operatori, ma vedere come si comportano le persone: se riescono a rispettare le regole o invece sfidano gli operatori arrivando sempre un minuto in ritardo oppure bevendo un bicchierino al pomeriggio. Il periodo di permanenza in seconda accoglienza può durare massimo uno o due anni: ci sono persone che si trovano molto bene e questo è un problema, perché invece il messaggio che gli operatori vogliono dare è che il dormitorio non è un gruppo vacanza, o una comunità di amici, uno non può desiderare di rimanerci per sempre, l'obiettivo è uscire. Altre persone invece non vogliono restare neanche due notti: in ogni caso si cerca di condividere con gli utenti il senso della loro scelta e le conseguenze, anche se con soggetti che hanno disturbi psichiatrici o dipendenti da sostanze non è sempre facile fare un esame di realtà e parlare lo stesso linguaggio.

I posti a disposizione sono 22 per gli uomini, in due appartamenti (è in procinto una

ristrutturazione dei due servizi e la creazione di un unico dormitorio con 23 posti) e 8 per le donne.

Per quanto riguarda le **donne**, è vero che hanno degli ammortizzatori sociali per cui è più difficile che finiscano per strada rispetto agli uomini ed è vero che hanno più possibilità di farsi ospitare, ma sono il 30% degli utenti del Centro d'Ascolto e se ci fossero più strutture le donne accederebbero ai servizi, mentre la maggior parte ora è in strada. Mi racconta G., *“una signora che ora è alla Treccia”* il dormitorio femminile *“conosciuta con il pulmino, ha vissuto per 3 mesi in una macchina che le dava una vicina di casa ed è una di quelle persone che non diresti mai, non riuscivo a riconoscerla come senza dimora, e lei era troppo timida per avvicinarsi”*.

Non esistendo ancora una prima accoglienza femminile di bassa soglia, per le donne viene un po' a saltare il discorso della gradualità. Il dormitorio la **Treccia** è stato aperto 7 anni fa sul modello delle strutture maschili: *“è nato sull'impronta di quelli maschili, ma lo stiamo modificando perché abbiamo capito che il lavoro è diverso. In questo dormitorio femminile stiamo facendo pronta accoglienza direttamente dalla strada, si tratta di persone che vanno a convivere con altre donne che stanno lì magari da due anni e hanno fatto di quella struttura non dico casa loro, ma una **comunità** e quindi la cosa è abbastanza difficile da gestire. L'idea è quella di aspettare la pronta accoglienza per poi ridefinire la seconda accoglienza femminile”*, spiega E. Inoltre per le donne manca il passaggio nelle comunità, dal dormitorio si passa direttamente alla casa: con due donne è stato possibile, per il rapporto di fiducia che si era creato, ma per altre i tempi sono molto lunghi. *“Noi abbiamo delle donne che sono rimase tre anni in dormitorio e di lì sono passate in alloggio, ma perché le abbiamo tenute tre anni. Dopo un anno non glielo diamo l'alloggio, non si crea questa fiducia, per cui si tende ad allungare i tempi in dormitorio, se no è la donna stessa che se ne va. Poi si creano lo stesso dei legami, tornano, vengono a chiedere qualcosa, San Marcellino diventa un punto di orientamento anche per le persone che non sono inserite nelle sue strutture, magari sono in case popolari, vengono a San Marcellino quando ci sono delle problematiche e quello è già un successo. E poi perché le donne in strada genericamente sono un pochino più disturbate rispetto agli uomini, intanto in caso di rottura familiare è l'uomo che esce, prima che una donna molli l'aspetto casalingo ce ne vuole e poi i servizi l'accudiscono di più in quel senso e quindi le donne sono più complicate, non lo scopro io, ma lo verifichiamo sul campo”*.

Fino a qualche anno fa gli **operatori** nelle seconde accoglienze avevano un basso livello di professionalità, perché si riteneva che questi servizi fossero un luogo più semplice da gestire rispetto alle comunità e al Centro d'ascolto. *“Oggi abbiamo cambiato linea e l'équipe delle*

seconde accoglienze è qualificata e formata. Un tempo si facevano aprire le porte di un dormitorio anche a un solo operatore, oggi sono in due, perché c'è la serata più faticosa, una porta avanti la serata e l'altro gestisce la difficoltà, oppure ci si confronta". Agli operatori viene richiesta una **professionalità** non tanto e non solo in termini di studi, ma anche di esperienza di lavoro in questo campo. Viene fatto un grosso investimento sia sul **piano formativo** - gli operatori delle seconde accoglienze partecipano ogni anno a un ciclo di incontri che risponde alle specifiche esigenze da loro espresse - sia per quanto riguarda la **supervisione** - è prevista un'equipe settimanale con il responsabile del settore e una supervisione psicologica.

Il **Boschetto** è la **comunità maschile** e ospita 8 persone a cui è proposto un percorso di circa due-tre anni: *"è una comunità che determina un salto qualitativo a livello relazionale tra le persone e l'Associazione, nel senso che le persone hanno un'autonomia maggiore, una responsabilità interna alla comunità: si fanno da mangiare, fanno le pulizie, a turno fanno il mastro di casa - che ha le chiavi di casa, va a comprare la frutta e fa entrare gli altri, collabora con il responsabile per la lista della spesa - la domenica uno a turno resta in casa e ha il compito di aprire agli altri che così possono uscire. Quindi tutta una serie di dinamiche interne che ti mettono alla prova. Hanno una riunione in cui discutono delle problematiche interne, convivono a tutti gli effetti, mentre in dormitorio tu hai solo da tenerti la branda, i pasti, arrivare in orario, e poi un po' di convivenza forzata, nella comunità devi collaborare con gli altri ospiti, ospiti che tra l'altro non ti sei scelto. Inoltre al Boschetto iniziamo a chiedere un contributo, chiediamo 50 cent al giorno".* Nel periodo di permanenza al Boschetto le persone continuano ad essere seguite dall'educatore del Centro d'ascolto, che attiva anche una borsa lavoro, la richiesta per il sussidio o quella le pensione d'invalidità. **In comunità si lavora sul gruppo e al Centro d'ascolto sul singolo:** questo permette di rimette insieme i pezzi, passato-presente-futuro, prospettive economiche, lavorative e abitative, cercando di arrivare definire le modalità di uscita che possono essere: la domanda di una casa popolare, la ricerca di un alloggio operata dal soggetto in autonomia, l'inserimento in alloggio protetto oppure il passaggio nella comunità residenziale.

Il **Ponte** è una comunità nata per venire incontro alle esigenze di un ospite del Boschetto che dopo 5 anni di comunità non era ancora in grado di andare a vivere in autonomia: *"era molto limitato dal punto di vista delle capacità intellettive a causa di un deficit, non è mai riuscito a sradicare il problema dell'alcol, abbiamo ottenuto questo, ogni tre mesi si fa una bevuta, lo*

sappiamo, gli diciamo «stai attento, non farti del male, non fare del male, non fare danni, non farti beccare dalla polizia», lui si fa la bevuta e quella sera non rientra e poi ricominciamo, però questo non è gestibile in un alloggio, è gestibile in comunità. Torna, «Allora come stai, hai picchiato qualcuno, ti sei fatto male?», «No no», «Va bene vai a riposarti»... lui sa che c'è qualcuno che lo ri-accoglie». Questa struttura è aperta 24 ore al giorno, le persone hanno le chiavi di casa, hanno una stanza singola, ma hanno i doveri della comunità, far da mangiare e tenere puliti i propri spazi e gli spazi comuni e convivere nel rispetto reciproco.

I **volontari** e gli **operatori** sono presenti in struttura **solo due ore al giorno**, dalle 19 alle 21, per la cena: “sostanzialmente **sei ospite** da loro e infatti quando qualcuno vuol fare volontariato al Ponte gli spieghiamo bene come funziona, perché sostanzialmente uno quando va a fare volontariato va a fare qualcosa: vai al Ponte e sei accolto, sei ospite e non devi fare niente, se non chiacchierare, stare con loro, cercare di andarci nella maniera più agiata, come quando vai a trovare uno zio, fai due chiacchiere e poi te ne vai, è un accompagnamento, una compagnia. Le persone sono talmente affiliate con l'Associazione per cui noi ci fidiamo che là dentro non succede niente, nessuno ruba mai niente, nessuno fa casini e tutto quello che succede viene riportato dagli altri, se qualcuno rompe due piatti e fa finta di niente tutto il resto della comunità ti dirà chi ha rotto due piatti, quindi nessuno pensa neanche di nascondere. Quindi noi abbiamo molta **fiducia** in queste persone e queste persone hanno molta fiducia nell'Associazione”.

È una struttura in cui vengono inserite per la maggior parte persone che hanno dei **problemi da un punto di vista relazionale, intellettuale, comportamentale**, sono abbastanza autonome, ma non riuscirebbero a gestirsi da sole, vanno verificate ogni sera rispetto alla pulizia, all'ordine: “«V. ti ho detto di cambiarti al camicia che ce l'hai da una settimana», «Tu cosa fai, hai bruciato tutta la roba», «Adesso andiamo in camera tua e mettiamo tutto in ordine», su questo piano riusciamo a tenere una dignità di vita che da soli non avrebbero”. C'è anche chi avrebbe le capacità per vivere da solo, ma ha paura della solitudine, di deprimersi e di tornare a bere, come M. che solo dopo cinque anni al Ponte ha deciso di provare ad andare in alloggio.

A differenza del Boschetto, al Ponte c'è un **basso senso di solidarietà** tra gli ospiti: “non puoi fare molto affidamento sul reciproco accudimento delle persone, c'è chi si cura di più degli altri, ma ricordo ad esempio che una volta una persona stava male e gli altri ci hanno messo un giorno prima di prendere il telefono e chiamare, perché c'è chi scappa di fronte alla sofferenza dell'altro, c'è la paura della morte, non possiamo chiedere a queste persone di prendersi cura degli altri”.

La maggior parte degli ospiti del Ponte sono persone vicine all'età anziana e man mano che le

autonomie diminuiscono e l'età avanza per loro si prospetta l'inserimento in casa di riposo.

Il San Marcellino gestisce anche 15 **alloggi singoli**, in cui le persone pagano una retta forfettaria che varia a seconda delle possibilità, chi 50 chi 300 euro, che va a coprire tutte le spese. Le persone devono pagarsi il vitto, tenere pulito l'alloggio, non possono ospitare nessuno, non possono avere il telefono fisso e neppure prendere la residenza lì. Si tratta infatti di una situazione temporanea, è uno strumento a **metà tra la comunità e la casa di proprietà**: *“L'Associazione ha sempre una voce in capitolo, nel senso che io posso entrare quando voglio, posso verificare e posso chiedere conto dei comportamenti e le persone allo stesso tempo si sentono contenute. Una persona ad esempio non ce la faceva in alloggio: aveva ricominciato a bere, ospitava persone a cui non riusciva a dire di no, teneva sporco, cadeva perché deambulava male, è stato passato in comunità, è due anni che è in comunità ed è un gioiellino”*.

Secondo il responsabile del settore, il 50% del lavoro che si fa nell'area alloggiamento è con i **volontari**: *“non si ritiene che il volontario sia solo manodopera e risparmio, perché se io dovessi pagare qualcuno per fare le notti è evidente che terrei aperto una struttura su tre, ma è la **risorsa principale**. Noi riteniamo di fare un lavoro di **mediazione** tra le persone che sono sulla strada e la società, ma prima ancora tra le persone e l'Associazione, gli operatori e i volontari. Questo è il fulcro del nostro **modello educativo**: è inutile riprendere queste persone che magari hanno subito per cause varie interne ed esterne determinate storie di vita e rimettere i pezzi insieme, assomiglia un po' all'idea del muro che è bucato ed esce acqua da tutte le parti tu ci metti le dita e continuano ad aprirsi buchi, allora l'idea è come facciamo a sistemare il muro? Il muro lo sistemiamo se la **coscienza civile** percepisce questo come un problema e lo affronta in maniera congruente”*. Le strutture sono luoghi di incontro tra persone che in altri contesti non si incontrerebbero mai: i volontari del San Marcellino sono avvocati, giudici, medici, parrucchieri... *“noi chiediamo ai volontari di entrare in un dormitorio e di stare banalmente con le persone, di giocare a carte, parlare. Non raccontiamo niente degli ospiti perché la relazione tra le persone e i volontari sia la più pulita possibile, piuttosto fai la gaffe, ma la gaffe è ben riconoscibile e passa inosservata, se tu invece sai che quello lì è stato in carcere e quindi non parli di carcere, allora è più complicata la tua relazione. Quindi il grosso del lavoro che fanno gli operatori, soprattutto i responsabili, è gestire il gruppo dei volontari”*. Sono moltissime le persone che operano come volontari nelle seconde accoglienze: 100 in ciascuno dei due dormitori maschili, 15 in ciascuna delle comunità, quasi 50 nel dormitorio

femminile: *“quindi sono numeri, sono problemi certe volte, sono incomprensioni, sono difficoltà, sono arricchimento. Stiamo facendo un ciclo di 12 incontri con i volontari, perché alla fine sono 400 volontari circa, se tu fai una riunione con 400 volontari non puoi chiedere di avere un ritorno, allora facciamo 12 riunioni, ne incontriamo circa 20 alla volta. Iniziamo le riunioni chiedendo «che cosa capite voi delle persone e che cosa capite voi di voi stessi quando entrate in contatto con queste persone?». Gli chiediamo il feedback sul servizio che fanno, non ci interessa che vadano lì a coprire una serata, ma ci interessa quello che pensano, quello che fanno, l'idea è che dopo vanno a casa e raccontano alla famiglia e ai loro amici questa esperienza e questo cambia la percezione che hanno della realtà”*.

c) Educazione al lavoro

A., responsabile del settore **Educazione al lavoro**, mi spiega che la scelta del termine “educazione” è nata dalla constatazione che molti utenti portavano come spiegazione del loro essere senza dimora l'aver perso il lavoro, ma spesso una volta avuta la possibilità di un inserimento lavorativo non reggevano. *“Questo ha dato l'idea di aprire, nel 1985-86, dei luoghi che in qualche modo simulassero il lavoro: abbiamo iniziato con le pulizie in un dormitorio e abbiamo capito che i problemi erano un po' più articolati, non bastava fare i “collocatori” per risolvere i problemi e l'attenzione si è spostata dal lavoro alla relazione, per capire come mai avessero tanti problemi con l'autorità, le gerarchie, i ruoli. Si chiama **educazione** al lavoro perché non è tanto la ricerca lavoro che ci interessa, ma scoprire insieme al nostro interlocutore il limite di quello che uno può fare e la modalità più indicata per lui e questa può essere anche il laboratorio o la borsa lavoro oppure quando va bene l'assunzione”*. Per molte delle persone senza dimora seguite dal san Marcellino il **lavoro** è considerato un oggetto che c'è o non c'è, che arriva o non arriva: *“in inglese lo chiamano job, un piccolo mucchietto di carbone da spostare. Quindi educare al lavoro significa provare a inserirli dentro una capacità di valutazione e di scelta verso la collocazione possibile, affinché il loro desiderio possa emergere senza essere subito castrato o violentato dal primo che passa. Questo è il fondamento della riabilitazione: io ti proteggo perché non sei in grado di proteggerti da solo, o almeno di avere questa coscienza”*. L'educazione al lavoro non è il modo per risolvere il problema delle persone senza dimora, è il modo per affrontare con alcuni di essi una possibile reintegrazione, una possibile ferita che magari è ancora sanguinante: *“il lavoro restituisce autostima e dignità, però non è possibile per tutti e soprattutto non è sempre possibile come progressione verso l'inserimento lavorativo. Negli anni abbiamo visto che magari con una pensione di invalidità civile, un piccolo rimborso*

*in laboratorio e l'alloggio assistito cambia completamente la qualità della vita". Quindi l'obiettivo non è per tutti l'autonomia lavorativa e soprattutto non è subito l'inserimento lavorativo: "ci abbiamo messo tanti anni a capirlo, perché all'inizio pensavamo dovessero andar via subito, invece in questo gruppo di persone i problemi sono così tanti che quello che è importante è ingaggiare una **relazione significativa**, che diventa lo strumento di **orientamento** e di scelta e per attraversare le crisi che comunque ci saranno, perché anche le aziende muoiono e i meccanismi di protezione, soprattutto nelle piccole aziende, non ci sono, la cassa integrazione e il ricollocamento funzionano male soprattutto con persone così deboli".*

L'educazione al lavoro permette di realizzare una **simulazione di contesto lavorativo**: c'è il capo squadra, i colleghi, la paga alla fine del mese, la gestione dei soldi, tutti gli elementi di una vita ordinaria e questo nel bene e nel male rigenera una socialità che magari è stata perduta da tanto tempo e questo fa aumentare l'autostima, fa aumentare il desiderio, fa aumentare la capacità di scelta e autodeterminazione.

Il settore ha attivato tre laboratori che negli anni sono diventati cinque, per un totale di 16 posti di lavoro, poi nel triennio '98-2000, grazie a un progetto europeo, sono stati aperti alcuni *stage* in aziende, borse lavoro e successivamente è iniziata l'attività di monitoraggio delle persone assunte in azienda.

La scelta delle persone da inserire nei **laboratori** è presa da un coordinamento che comprende il referente del Centro d'ascolto e i responsabili delle comunità e dei dormitori: a fronte di 800 persone che ogni anno passano al Centro d'ascolto, solo 30 entrano nei laboratori. A una persona viene proposta l'educazione al lavoro quando sono state poste le basi per una relazione di fiducia - in modo che il soggetto possa sopportare eventuali critiche senza scappare o entrare in crisi - e quando è emerso un desiderio di cambiamento e quindi di mettersi in gioco, di sperimentarsi: *"la maggior parte delle persone senza dimora nell'incontro con l'altro ha un eterno conflitto: o lo sente un persecutore o come un nemico. Le persone che entrano nei laboratori sono interessate a una relazione che non sia solo ti do qualcosa; Canevaro parla di **reciprocità nella relazione d'aiuto**: quando vediamo che c'è un riconoscimento delle diverse funzioni e della relazione, allora possiamo avviare un discorso di educazione al lavoro"*.

I laboratori impiegano le persone dalle 17 alle 24 ore settimanali per un compenso di 3,50 euro all'ora, non si tratta infatti di un'assunzione, ma di un'attività di volontariato o di formazione, le persone sono assicurate tramite l'Inail, ma non ricevono contributi Inps: *"è un donativo e tutto questo impianto dal punto di vista pedagogico e riabilitativo funziona abbastanza, dal punto di vista giuridico non funziona, non ha nessuna dignità, anche la borsa lavoro stessa non va, non*

c'è un inquadramento nella giurisprudenza del lavoro”.

L'organizzazione dei laboratori è centrata sul **fare**: si tratta di attività di manutenzione, lavanderia, cucina, lavori elettrici, imbiancatura, pulizie che rispondono ad esigenze interne delle strutture del San Marcellino. Ogni gruppo di lavoratori segue le direttive di un operatore-caposquadra, la cui attenzione è rivolta contemporaneamente al compito da svolgere, su cui di solito il gruppo è debole, e alle relazioni ed è prevista una riunione settimanale con il responsabile del settore per parlare di eventuali problemi. Agli operatori non è richiesta una particolare formazione professionale: ci sono degli educatori, un assistente sociale, uno psicologo, un lavoratore edile. *“Serve osservazione e riflessione. È un mestiere che si impara sul campo, io poi sono dell'avviso che bisogna anche studiare, leggere, però è un mestiere artigianale, bisogna imparare facendo, azione e riflessione vanno messe insieme, bisogna avere questa attitudine”.* Non è prevista una formazione specifica per gli operatori, ma è in corso un piccolo progetto europeo di scambio tra educatori tedeschi, spagnoli e italiani sulla metodologia dell'educazione al lavoro per persone senza dimora.

Al momento della mia visita erano 5 le **borse lavoro** in piedi in diverse aziende con cui negli anni il San Marcellino ha creato un rapporto di collaborazione: *“cerchiamo di fare inserimenti abbastanza mirati, però queste persone hanno tempi di adattamento molto lunghi rispetto a esperienze di borse lavoro di 3-6 mesi. Quando la borsa termina, se l'azienda decide di non assumere la persona, noi proviamo a farla rientrare in laboratorio o cerchiamo un'altra borsa lavoro, comunque cerchiamo di mantenere il legame”.*

Il settore collabora con l'Ufficio Inserimenti Lavorativi del Quartiere: *“con loro abbiamo un buon rapporto, però le procedure istituzionali sono sempre lineari, mai circolari, non fanno mai feedback, poi se tu perdi il lavoro e ti trovi in una situazione di difficoltà e non hai nessun ammortizzatore sociale, che quello più importante in Italia è la famiglia, magari vai all'agenzia per l'impiego e ti dicono «Vada lì che ci sono 10 giorni di lavoro», però tutta **questa frammentazione è inconciliabile con persone che già sono frammentate”.*** Delle ultime 12 **assunzioni**, la maggior parte delle persone lavorano 25 ore - e hanno quindi bisogno di integrare lo stipendio con altri sussidi - solo 2 o 3 hanno avuto un contratto di 40 ore.

d) Animazione

Sono varie le attività legate all'organizzazione del tempo libero e delle vacanze e agli aspetti più legati all'anima religiosa del San Marcellino. Tra questi servizi ho visitato solo la **Svolta**: si tratta **di un circolo pomeridiano** gestito da due operatori e frequentato da senza dimora e volontari. È

un servizio storico del san Marcellino, è nato prima dell'Archivolto, inizialmente si trovava al piano superiore del vecchio dormitorio, adesso è stato trasferito vicino al Centro d'ascolto, nei locali del Centro diurno.

L'educatore M., mi spiega che *“la **Svolta** non è sotto la giurisdizione della prima accoglienza perché è frequentato da persone conosciute, devi avere una tessera per entrare, che viene rilasciata del Centro d'ascolto, devi essere sobrio, e basta. È molto a bassa soglia, però richiede qualcosa di più. La tessera non è la presa in carico, però la persona ha un suo operatore, ha avviato almeno un inizio di percorso e ogni tanto chiede qualcosa”*. Inizialmente il circolo era gestito da un ex-utente del San Marcellino, anzi si può dire che sia nato proprio per lui: *“la porta era sempre aperta, però entrava veramente di tutto, M. lo ascoltavano, ma quando sono passati a gestirlo gli operatori... era difficile. Ora siamo in due, un uomo e una donna, quasi a ricoprire i ruoli genitoriali”*.

È un luogo di **incontro**, c'è il bar, le carte, i giochi di società, il biliardo e il biliardino, una zona lettura e una sala computer; nei pomeriggi in cui ho partecipato alle attività del circolo si respirava un'aria di serenità e divertimento: chi chiacchierava davanti a un caffè o a un bicchiere di succo di frutta, chi leggeva in disparte, chi era impegnato in combattute partite a carte o avvincenti scontri a biliardino, chi preferiva la concentrazione del biliardo. Le persone si conoscevano tutte e alcuni in particolare sono stati molto accoglienti con me nuova arrivata, altri preferivano confidarsi a tu per tu con i volontari o gli operatori.

È anche un luogo di **osservazione**: gli operatori hanno modo di parlare con le persone, di vedere come si comportano, di cogliere subito cambiamenti di umore o ricadute nell'alcol: *“il ruolo dell'operatore è quello di **mediatore, animatore, ascolto**. Sono qui tre ore al giorno e parlo e ascolto... non lo faccio così tanto neanche a casa o con i miei migliori amici”*.

10.2.3 Principi pedagogici e punti di forza del San Marcellino

In quanto servizio nato in seno ai gesuiti, anche se oggi gli operatori sono per la gran parte laici, il San Marcellino segue il paradigma pedagogico ignaziano. S. Ignazio ha avuto una storia molto simile a quella di S. Francesco: è andato a combattere, è rimasto gravemente ferito, ha avuto delle visioni nei momenti di malattia e una volta guarito ha iniziato un lungo pellegrinaggio dal quale sono scaturite riflessioni, che poi lo hanno portato a fondare la Compagnia di Gesù. *“E il suo paradigma pedagogico si basa su cinque punti, che sono: contesto, sentimento, sedimentazione, azione e verifica. Per lui era uno stile di vita, una regola di vita, i gesuiti l'hanno fatta propria e nel mondo agiscono facendo riferimento a questi aspetti”*, mi spiega G.

Il lavoro dei gesuiti parte da un'attenta **analisi del contesto**, cioè *“non arrivano in un luogo per imporre il loro stile, ma per cercare di comprendere le abitudini locali e sfruttare le risorse sia culturali che umane presenti, per potenziare le ricchezze del luogo. I gesuiti sono molto consapevoli di questo e lo propongono nelle loro attività. Lo hanno fatto anche a Genova: i primi due gesuiti che sono arrivati qua hanno osservato bene il territorio prima di iniziare a fare qualcosa, un'idea te la può dare il fatto che l'Associazione nasce nell'immediato dopoguerra e alla fine degli anni 80 decide di lavorare con le persone senza dimora, si è sviluppata così come è cambiato il territorio, le persone che lo abitavano, le problematiche”*.

Oggi è quasi scontato prestare attenzione anche agli aspetti emotivi e ai **sentimenti**, ma nel 1500 si trattava di una novità: *“si comincia a porre l'attenzione su qualcosa di astratto, i sentimenti, cioè per noi, quasi ovvio, ma riportato ai tempi è quasi geniale”*.

La **sedimentazione** si riferisce all'interiorità della persona: *“le persone devono avere un periodo in cui lasciar sedimentare le emozioni vissute nel contesto e rielaborarle per conviverci e farne una ricchezza. Solo successivamente si passa all'**azione** con dei momenti di **verifica** regolarmente previsti. Ora magari non tutti gli operatori di san Marcellino hanno consapevolezza di muoversi dentro questo paradigma, perché non abbiamo lezioni in cui viene spiegato, però hai occasione di leggerlo qua e là, di sentirne parlare ogni tanto e ti rendi conto che molto dello stile del San Marcellino ha a che fare con questo”*, conclude G.

Al di là dell'origine religiosa, penso che analisi del contesto, lavoro sulle emozioni e sull'interiorità, inteso soprattutto come coscientizzazione - consapevolezza di sé, dei propri limiti e delle proprie possibilità -, azione e verifica siano strumenti importanti del lavoro sociale con persone in condizione di marginalità e povertà estrema.

Certo la strutturazione di alcuni servizi del San Marcellino come ad esempio il servizio medico e la farmacia aperti solo la domenica dopo la messa, possono suscitare **critiche** e accuse di **proselitismo**, un altro **limite** può essere la scelta di dedicarsi **solo ai senza dimora di origine italiana**, anche se come già spiegato questa decisione era maturata in seguito alla constatazione della diversità di esperienza tra italiani e stranieri e all'esistenza di altre strutture dedicate agli stranieri e oggi che il contesto è cambiato, per l'aumento degli stranieri che dopo un periodo di integrazione si ritrovano in strada, l'Associazione sta ripensando il suo ruolo e i suoi servizi nell'ottica dell'accoglienza degli stranieri.

Al di là di questi punti deboli, ritengo che sia a livello di strutture sia di pratiche ci siano spunti interessanti per tutti i servizi e le realtà che si occupano di senza dimora:

- **La scelta educativa:**

la finalità del San Marcellino non è erogare servizi, dare beni primari per rispondere ai bisogni dei senza dimora della città, ma agganciare le persone, incontrare i poveri e accompagnarli in un processo di **cambiamento** e reinserimento che prevede un lavoro sul sé (aumentare la consapevolezza di sé nei propri limiti e nelle proprie capacità, affrontare il problema della dipendenza laddove presente, sentirsi accolto e rispettato nella propria libertà di scelta) e sulle **relazioni** (con gli educatori, gli operatori, i senza dimora, i volontari, i servizi, i datori di lavoro, i colleghi, la città), in cui è fondamentale il dare un **significato** condiviso al percorso, nelle singole azioni e nel suo complesso, e ai vissuti delle persone.

- **La centralità della relazione:**

“relazione” è la parola più ripetuta dagli operatori e dai responsabili dei servizi da me intervistati. L’instaurare una relazione significativa, che dia appunto senso al percorso, è il fine e lo strumento del lavoro degli operatori del San Marcellino. La cura dedicata alla costruzione di un rapporto con gli utenti basato sul riconoscimento e la fiducia reciproci mi ha ricordato il famoso passaggio del *Piccolo Principe* su cosa significhi addomesticare: la volpe insegna al piccolo Principe che per **creare legami** occorrono **tempo, costanza, gradualità e riti**. Nei servizi del San Marcellino troviamo gli stessi ingredienti: non si ha paura di perdere tempo o di cronicizzare, si dà alla persona tutto il tempo di cui ha bisogno per entrare in rapporto con gli operatori e con l’Associazione in generale e si prediligono gli interventi di lunga durata, con soggiorni in struttura di due-tre anni proprio per favorire il consolidarsi di una relazione che non finisca con l’uscita dai servizi. Questa scelta è dovuta, secondo me, anche al fatto di lavorare con persone che hanno sulle spalle già alcuni anni di vita in strada e devono quindi ristrutturare un sistema di vita e di rapporti oltre che la propria immagine di sé. Gli operatori si offrono come presenza costante e accogliente, che non forza i tempi dei soggetti, si lascia mettere alla prova e non abbandona anche di fronte a comportamenti che infrangono le regole. Le regole, poche e chiare, e il colloquio settimanale con l’educatore o lo psicologo al Centro d’ascolto, come anche il passaggio al Centro d’ascolto per avere l’accesso al Centro Diurno e alla Svolta, sono i riti che strutturano e danno sicurezza al percorso.

- **La gradualità dell’intervento:**

i diversi servizi realizzati negli anni dal San Marcellino rappresentano la scelta di affrontare un problema complesso come quello dell’*homelessness* in modo **articolato**, così da accogliere e accompagnare le persone senza dimora prendendosi cura di tutti gli aspetti che compongono il soggetto (corpo psiche, interiorità, sentimenti, desideri, limiti, relazioni...) e dei loro bisogni

(cibo, cure mediche, alloggio, lavoro, relazioni, divertimento...) che cambiano nel tempo. Da qui l'esigenza di avere servizi **diversificati** (area dell'ascolto, della prima accoglienza, dell'alloggiamento, dell'educazione al lavoro, dell'animazione) che offrono la possibilità di un **percorso graduale**: dalla bassa soglia, alla seconda accoglienza, alle comunità, agli alloggi, al lavoro. I passaggi sono decisi in base all'osservazione della persona, operata dagli educatori dei servizi e del Centro d'ascolto, e alle richieste del soggetto stesso.

- **I servizi centrati sulla persona:**

le strutture e le attività del San Marcellino non nascono da un'immagine stereotipata di senza dimora, non rispondono a categorie di utenza stabilite a priori, ma prendono il via e si **evolvono** costantemente in base all'**esperienza concreta**, all'**analisi del contesto** e ai **feed-back** degli utenti, degli operatori e dei volontari. In questo modo il San Marcellino combatte il rischio sia di creare un *gap* tra i servizi offerti e i reali bisogni degli utenti sia di fossilizzarsi in un modello, di chiudersi al cambiamento.

- **L'importanza della formazione:**

non solo l'Associazione investe sulla formazione del **personale**, la supervisione e l'aggiornamento continuo degli operatori e gli incontri con i volontari, ma si propone come **agenzia formativa per l'esterno**, attraverso corsi annuali che coinvolgono esperti dell'Associazione e partner italiani e stranieri (Professori universitari, direttori di altri servizi simili) e che si rivolgono a operatori, studenti, persone interessate ad approfondire i temi della povertà estrema e dell'intervento sociale.

- **Il coinvolgimento dei volontari:**

la realtà San Marcellino opera grazie ai circa **500** volontari che offrono il loro tempo e le loro capacità nei diversi servizi: chi fa lavoro di segreteria, chi offre le sue conoscenze e competenze mediche, chi organizza le vacanze per gli utenti, chi fa le notti in dormitorio, chi frequenta il circolo pomeridiano, chi partecipa alle cene in comunità... senza di loro quantità e qualità dei servizi offerti probabilmente sarebbero inferiori. La forza del volontariato risiede però in qualcosa che va al di là del lavoro svolto: avere 500 genovesi che partecipano alle attività del San Marcellino significa aver fatto **incontrare** a 500 persone la realtà della povertà, **sensibilizzare** 500 persone significa iniziare a **cambiare**, attraverso di esse, **la società** e creare relazioni tra i volontari e i poveri significa creare una **rete** sociale per il reinserimento.

- **La mediazione sociale:**

credo che il punto di maggior forza del San Marellino sia costituito dal considerare parte indispensabile del lavoro con i senza dimora la **mediazione sociale con il territorio**. Per riuscire

a reinserire i poveri nella società, non basta lavorare sul soggetto, occorre un intervento anche sul contesto, infatti come ci ricorda Castel “in linea generale, gli specialisti dell’inserimento sono stati finora inclini a rendere prioritaria la norma dell’interiorità, e cioè a tentare di modificare la condotta degli individui in difficoltà spingendoli a cambiare il loro modo di pensare e a rinforzare le loro motivazioni a “uscirne”, come se fossero essi stessi i principali responsabili della condizione in cui si trovano. Ma perché l’individuo possa realmente fare progetti e stipulare contratti affidabili, deve poter contare su una **base sicura di risorse oggettive**”⁷: casa, lavoro, servizi, rete di relazioni.

In quest’ottica il san Marcellino vuole anche sviluppare un progetto di **trasformazione sociale**, verso una società più coesa e solidale, che non frammenta la persona, non la espelle, ma crea appartenenza e inclusione. Come produrre questo cambiamento? Attraverso la formazione interna degli operatori, la presenza dei volontari, i corsi e le conferenze pubbliche di sensibilizzazione della società civile rispetto alla condizione delle persone senza dimora.

10.3 Il Gruppo Abele di Torino



Il Gruppo Abele è un’Istituzione a Torino e don Ciotti ne è l’anima e il simbolo. L’Associazione è nata nel 1966, per dare risposte ai problemi delle tante persone che vivevano situazioni di disagio ed emarginazione, partendo dall’andare loro incontro, sulla **strada**. “L’identità del Gruppo Abele si è così progressivamente definita e rafforzata come soggetto politico e culturale, come esperienza radicata nel territorio e interagente con le altre realtà del pubblico e del privato sociale, come punto e snodo di una rete sociale in grado di produrre **percorsi di cambiamento**”⁸. Ancora oggi il Gruppo porta avanti il proprio impegno nell’**accoglienza**, la **cultura**, la **giustizia sociale** e la **politica** attraverso più di **sessanta strutture, servizi e attività**:

- i servizi a bassa soglia,

⁷ R. Castel, *L’insicurezza sociale*, Einaudi, Torino, 2004, pp. 80-81, in D. De Luise (a cura di), *San Marcellino: operare con le persone senza dimora*, op. cit., p. 49.

⁸ Gruppo Abele, *Centro di osservazione diagnostica e trattamento “Centro Crisi Gruppo Abele” - Carta del Servizio*, Gennaio 2010.

- le comunità per persone con problemi di tossicodipendenza,
- gli spazi di ascolto,
- i centri di mediazione del conflitto,
- i servizi di aiuto alle vittime della tratta,
- i servizi per i migranti,
- le attività di reinserimento sociale,
- la cooperazione allo sviluppo,
- la biblioteca e il centro studi,
- la libreria e le riviste,
- i percorsi educativi per giovani e ragazzi, per operatori sociali e per famiglie,
- *Libera* e l'impegno contro le mafie,
- la promozione dei diritti di cittadinanza,
- le pratiche di solidarietà...

è un “mondo” e sarebbe alquanto presuntuoso pensare di poter raccontare che cos'è il Gruppo Abele o anche solo il suo impegno per i poveri nel capitolo di una tesi.

Ho avuto l'opportunità di effettuare due brevi soggiorni a Torino, in cui ho potuto visitare alcune strutture del Gruppo: in questa sede mi limiterò a presentare i servizi che si occupano di senza dimora e le pratiche efficaci individuate attraverso l'osservazione del lavoro degli operatori e i colloqui con alcuni responsabili ed educatori.

10.3.1 Il Gruppo Abele a servizio dei poveri

“La strada ci ha educato a mettere al centro la persona, la sua originalità, l'irripetibilità della sua storia. Ci ha insegnato che non esiste “il povero”, “l'emarginato”: esistono storie personali di difficoltà e di fatica. Storie, non derivate irreversibili: molte persone che paiono sconfitte, rassegnate, possono ritrovare motivazioni e progetti se non vengono abbandonate al loro destino, liquidate come “vite di scarto”. Se sono accompagnate a ritrovare una speranza, una prospettiva. La vita in strada non è quasi mai una scelta, ma piuttosto il segno della distanza delle persone dai propri diritti” (Noialtri - Gruppo Abele, 2009).

a) Il servizio Accoglienza

L., responsabile dell'**Accoglienza**, mi spiega che si tratta di un servizio accreditato sull'area della dipendenza, ma in realtà ha uno sguardo molto più ampio: è rivolto alla città e in particolare alle persone che hanno problemi di **dipendenza** (48%) diretti (54%) o indiretti

(familiari) e a chi vive un **disagio sociale** (16%), **relazionale** (23%) o **giovanile** (13%).

Gli **strumenti** di contatto e intervento del servizio sono principalmente due:

1. una **linea telefonica**: gli operatori ricevono telefonate da tutta Italia da persone che cercano orientamento per precorsi di uscita dalla tossicodipendenza (circa 2.000 telefonate all'anno);
2. **colloqui** gestiti da personale con formazione **educativa** o **psicologica**: in alcuni casi basta un incontro di orientamento, in altri servono 3-4 incontri per inquadrare la situazione. Per alcuni senza dimora l'incontro con l'educatore o lo psicologo è un punto fermo settimanale, altri si servono del servizio per avere informazioni sulla casa e sul lavoro e come ponte con i servizi territoriali.

Gli operatori dell'Accoglienza portano avanti anche alcuni **progetti** in diversi ambiti di povertà e disagio:

- il progetto “**liberare gli affetti**” in **carcere**: prevede corsi di formazione per il personale del carcere (il primo anno su carcere e maternità e il secondo su carcere e paternità), un gruppo di discussione ed espressione per le donne, attività ludiche con i bambini della fascia 0-3 anni che vivono in carcere con le madri e uno sportello condiviso con gli avvocati dell'ASGI per dare informazioni e consulenza agli immigrati;
- un progetto sulla **cura di sé** rivolto alle **donne tossicodipendenti**, in particolare senza dimora, che frequentano la struttura del *Drop-in* del Gruppo Abele;
- un progetto di aggancio del disagio giovanile che ha per teatro lo spazio pubblico di fronte a uno dei supermercati cittadini;
- diverse attività di **sostegno, confronto e narrazione**: con i genitori che hanno figli con problemi psichiatrici, un gruppo con problemi di dipendenza, un gruppo di genitori con figli adolescenti, un gruppo di persone uscite dalla comunità ma che sono in crisi e sentono il richiamo della sostanza.

Gli **operatori** sono sei, tutti educatori o psicologi. I colloqui possono essere con un singolo operatore o con una coppia composta da educatore e psicologo. È prevista una **supervisione** casi due volte al mese e una relazionale una volta la settimana. L'Accoglienza fa parte del Servizio Sovra-zonale per la Famiglia e lavora in rete con altri servizi del gruppo e del territorio.

Rispetto agli utenti, la responsabile evidenzia uno scarso accesso degli stranieri al servizio: forse la soglia è troppo alta e gli stranieri preferiscono rivolgersi al Sert e a servizi di bassa soglia.

b) Il Centro Crisi

Il **Centro Crisi** è una struttura socio-sanitaria, residenziale e terapeutica, privata ma accreditata dal Servizio Sanitario. È nato nel 1992, in un periodo in cui in Italia andava diffondendosi la cultura della riduzione del danno. Costituisce un **primo baluardo dopo la strada** per i **tossicodipendenti** che non possono contare sulla rete familiare e sociale o che non vogliono o non possono entrare in comunità. Il Centro Crisi lavora in stretta collaborazione con altri servizi pubblici e con strutture comunitarie del privato sociale per cercare di rompere il circolo vizioso che porta i tossicodipendenti dalla strada al carcere, dal carcere alla comunità e da questa al Sert e poi di nuovo alla strada, aiutando il soggetto a staccarsi dalla sostanza.

Il centro è composto da un ufficio-portineria, una cucina con sala da pranzo, alcuni ambienti per il tempo libero, un giardino, alcune stanze singole e doppie. Accoglie persone adulte in situazioni di **disagio-sociale** legate all'uso o alla dipendenza da sostanze: **uomini, donne** e dal 2006 anche coppie. L'accoglienza di **coppie** costituisce una particolarità nel panorama dei servizi per senza dimora e per tossicodipendenti, che dimostra gli sforzi del Gruppo Abele di rimanere aperto e attento ai nuovi bisogni. Alle coppie vengono riconosciuti alcuni momenti settimanali di intimità e uscite in autonomia, ma, almeno in un primo tempo, si lavora principalmente sui singoli - attraverso i colloqui con l'educatore, i gruppi di discussione, le attività culturali e ludico-sportive, la terapia farmacologica - anche perché spesso venuto meno il legame della sostanza la coppia si distrugge; il lavoro di coppia riguarda invece il tema della genitorialità se sono presenti figli, della gestione della sessualità e del ruolo della sostanza nella relazione. Delle 18 coppie ospitate dal 2006 al 2010, di cui 7 con figli, 5 si sono separate durante il percorso, 11 sono state poi inserite in comunità, 3 hanno abbandonato.

Le persone arrivano su **invio** del Sert o all'interno di progetti particolari come ad esempio il rimpatrio di un tossicodipendente dall'Olanda, caso di cui il Centro si sta occupando al momento. Ogni ospite ha un educatore di riferimento e il progetto individualizzato è determinato per il 25% dal Sert, il resto dagli operatori e dal coordinatore del Centro Crisi.

Il Centro offre diversi **servizi** di tipo sanitario, educativo e psicologico:

- gli **accompagnamenti** presso i servizi sanitari, l'assistente sociale, la famiglia,
- la terapia **farmacologica**,
- i **colloqui psicologici**,
- gli **interventi educativi**: colloqui, gruppi di discussione e verifica, laboratori ricreativi, sportivi, di animazione, attività culturali, uscite collettive,
- gli interventi di tipo **sociale-lavorativo**: gestione della quotidianità in struttura, pratiche

burocratiche per ricevere sussidi, inserimenti lavorativi, preparazione al reinserimento nel proprio contesto abitativo o all'entrata in comunità di recupero.

M., il coordinatore, mi spiega dell'importante **riorganizzazione** del servizio realizzata nel 2004 sotto la supervisione di Leopoldo Grosso (professore di sociologia, vicepresidente del Gruppo Abele e membro della Consulta degli esperti presso il dipartimento politiche antidroga): negli ultimi anni tutte le comunità terapeutiche si sono trovate a dovere ripensare il proprio lavoro di fronte alla diminuzione dell'utenza e all'aggravarsi dei casi, che sempre più spesso presentano unitamente alla dipendenza patologie psichiatriche. Questi cambiamenti hanno infatti messo in crisi i principali strumenti terapeutici utilizzati in precedenza: il gruppo come fattore di cambiamento, il rispetto dei tempi del progetto stabiliti a priori, la rigida organizzazione della giornata e le regole. Nello specifico il Centro Crisi è stato ripensato per uscire dalla logica perversa in cui gli operatori erano entrati e che li aveva portati a diventare vigilanti del rispetto di regole ormai incongruenti con i percorsi di soggetti adulti (ad esempio i lucchetti al frigo e alla dispensa, la regola che il caffè dovesse essere distribuito solo dagli operatori...). Si sono abbandonate le sanzioni e si è scelta la strada della:

- **professionalità** degli operatori e della loro **formazione continua**: si è costituita un'**équipe multiprofessionale**, composta da educatori, assistenti sociali e psicologi, un medico, un'infermiera, uno psichiatra sotto il coordinamento dal responsabile del Centro. Sono previste riunioni d'équipe settimanali, una supervisione casi e una relazionale al mese, più 70-80 ore di formazione all'anno;
- **relazione vs regole e sanzioni**: come strumento e luogo di contenimento dell'uso di sostanze, ridefinizione degli stili di vita, promozione dell'autonomia, costruzione di una nuova identità, elaborazione della propria storia di vita e progettazione del proprio percorso. Al sistema di regole e sanzioni si è sostituita la ricerca di un senso comune al fare e al vivere insieme: *“le norme sono state riviste e decise insieme agli ospiti e da quanto si è iniziato a lavorare sulla relazione è diminuita la violenza sia fisica che verbale”*;
- rivalutazione dell'**uso dei farmaci**: le terapie iniziate al Sert o prescritte dallo psichiatra, per dare alla persona la stabilità necessaria per svolgere le attività quotidiane e relazionarsi con gli altri, non vengono interrotte ma ridefinite con il procedere del percorso;
- l'**individualizzazione** del percorso: obiettivi, tempi, tappe, strumenti sono calibrati sui

bisogni, sui limiti e sulle potenzialità delle singole persone, a cui è riconosciuto un ruolo decisionale in merito al proprio progetto;

- **reinserimento sociale** come parte integrante del percorso e non come ultima tappa: è prevista la possibilità di uscire in autonomia e di ricevere visite della famiglia che, laddove è possibile, viene coinvolta nel progetto.

Il nuovo **approccio** del servizio è di stampo **terapeutico-educativo**: si basa sul riconoscimento della **dignità** della persona e vuole **emancipare** gli ospiti dal ruolo di utenti a quello di persone che partecipano attivamente alle decisioni che riguardano il proprio progetto di disintossicazione, sono in grado di acquisire maggior consapevolezza di sé e modificare il proprio stile di vita, hanno voce in capitolo nella valutazione della qualità del lavoro del Centro.

La struttura vuole simulare il concetto di abitazione, in cui coesistono storie di vita e progetti diversi e dove si impara a collaborare e a rispettare gli altri, e vuole riprodurre le stesse situazioni-tentazioni-difficoltà-sfide della realtà esterna: *“si lavora sulle contraddizioni, si cerca di creare un ambiente **il più possibile vicino alla realtà**”* - quindi non una campana di vetro protettiva rispetto al mondo esterno come invece si è scelto di fare in altre comunità - *“per verificare la voglia e il desiderio di cambiamento e calibrare i progetti”*.

Nell'idea dei riorganizzatori si volevano avere in uno stesso centro tre servizi: l'accoglienza, la comunità e il servizio **reinserimento**. L'esperienza pratica ha dimostrato che su quest'ultimo aspetto non è così semplice lavorare, soprattutto visti i tempi limitati dei progetti (5-6 mesi, massimo un anno). *“Non si parla quindi di reinserimento, ma si preferisce lavorare sull'**autonomia**. Anche le uscite fanno parte del progetto autonomia e sono un momento di verifica per confermare la fiducia e costruire una rete territoriale”*. Lavorare per l'autonomia significa educare a tollerare le frustrazioni, sostenere l'autostima per aiutare la persona ad assumere il proprio ruolo decisionale con protagonismo e responsabilità.

c) Drop-In, Drop-House e Dormitorio

Si tratta di tre servizi diversi, ma che condividono la stessa struttura e sono gestiti dagli stessi operatori. L'edificio in cui si trovano *Drop in*, *Drop House* e *Dormitorio* è di proprietà comunale, data al Gruppo Abele in comodato d'uso, e si trova in un isolato “dedicato” ai servizi alla persona: c'è la biblioteca, la sede dei vigili, i servizi sociali e la sede dell'Associazione Acmos che si occupa in particolare dei giovani.

Il **Drop-in** è nato nel 1998 come servizio di bassa soglia per tossicodipendenti nell'ottica della

riduzione del danno, sul modello dei *drop-in* anglosassoni: i tossicodipendenti che vivono in strada hanno infatti un rischio sanitario maggiore, perché il loro corpo è debilitato dalla vita di strada, oltre che dalle sostanze. Il *Drop-in* è un **spazio di sosta** in cui poter fare una doccia, lavare i vestiti, bere un caffè e fare colazione, scambiare due chiacchiere, guardare un film in compagnia, ricevere materiale sterile in cambio delle siringhe usate.

L'**accesso è diretto**, agli ospiti si richiede il rispetto degli orari di apertura del servizio e delle tre regole:

1. non fare uso di sostanze all'interno del centro;
2. non usare la violenza, fisica o verbale, contro gli altri;
3. rispettare la struttura.

Fra gli ospiti del *Drop-in* è forte il tasso di persone coinvolte in **attività illegali** e delinquenti, questo richiede agli operatori la capacità di **sospendere il giudizio**, **accogliere** la persona per quello che è e proporre, attraverso la **relazione**, il **cambiamento**.

Nei primi anni di apertura il *Drop-in* è stato frequentato non solo da tossicodipendenti, ma anche da senza dimora, soprattutto **stranieri**, magrebini in particolare, in seguito anche albanesi e rumeni, che a quel tempo non facevano uso di sostanze: questa presenza ha allontanato i tossicodipendenti che si sentivano giudicati e che non volevano incontrare i propri spacciatori, c'era infatti un pregiudizio diffuso che portava a identificare il magrebino con lo spacciatore. Si è quindi deciso di riorganizzare il servizio dividendolo in due settori:

- mattutino: *drop-in* aperto esclusivamente ai **tossicodipendenti** e un giorno alla settimana dedicato in particolare alle donne - *“le donne senza dimora tossicodipendenti soffrono molto più degli uomini la vita di strada: spesso si prostituiscono e sono molto logorate nel fisico dalle sostanze, per cui si propone loro un progetto di cura del sé”*, mi spiega l'educatrice che mi accompagna nella visita al servizio;
- pomeridiano: servizio aperto a **tutti i senza dimora**.

Torino ha diversi servizi collegati al Ser.T, ma solo questo ***Drop-in* mattutino** del Gruppo Abele ha una chiara **impronta educativa**, tutti gli altri sono legati all'Asl e propongono interventi sanitari. L'obiettivo del Gruppo Abele è stare con le persone e, attraverso la relazione, essere loro di stimolo perché possano immaginare una vita diversa, nel rispetto dei tempi e delle scelte dei singoli: *“noi accompagniamo le persone, ma non le prendiamo in braccio”* dice Cr., responsabile della *Drop-House*. *“I progetti non sono calati dall'altro, ma fatti e scelti con le persone.*

Dobbiamo anche fare lo sforzo di accettare le persone che non vogliono, per il momento, cambiare e cercare di restituire a tutti dignità. Questo significa rimandare un'immagine di realtà rispetto ai pregi e ai difetti, alle scelte sbagliate alle sfortune avute". Nel caso in cui la persona abbia bisogno di un **sostegno psicologico**, viene attivata l'Accoglienza del Gruppo Abele per colloqui di elaborazione e riorientamento.

Il *Drop-in* collabora anche con i Servizi territoriali ed è un **ponte** tra la persona e i servizi.

Il centro **pomeridiano** al momento è chiuso, perché in fase di riprogettazione. Era dedicato ai senza dimora e forniva servizio **docce** e **lavanderia**, **laboratori** di italiano e informatica. *"Eravamo arrivati a 200 ospiti! La maggior parte erano immigrati con problemi legati all'uso di alcol e di psicofarmaci: a differenza dei tossicodipendenti e degli alcolodipendenti, chi abusa di psicofarmaci è meno sgamabile e gli effetti sono imprevedibili, per cui c'erano spesso episodi di tensione e violenza"* spiega Cr. Il servizio pomeridiano si sta quindi riorganizzando sulla base delle criticità incontrate in passato e dei nuovi bisogni che vengono dalla strada. L'obiettivo è la non-cronicizzazione: *"il drop-in non è una casa, non è la soluzione definitiva"*.

I problemi maggiori che si notano dall'osservatorio della strada sembrano riguardare gli **stranieri**: *"questo è un momento difficile per gli immigrati, il clima politico di diffidenza ha diffuso l'immagine dell'immigrato come delinquente in potenza e questo ha ripercussioni psicologiche fortissime sugli stranieri che sentono il pregiudizio sulla loro pelle e vedono la diffidenza negli sguardi delle persone. Per questo uno dei nostri obiettivi è quello di creare una cultura dell'integrazione attraverso il loro protagonismo. Non vogliamo parlare per loro, ma far loro capire che hanno una dignità, un valore e una voce. È difficile soprattutto con i giovani: arrivano qui pensando di essere liberi e di avere potere e invece scoprono che quello che gli aspetta è la vita di strada e allora cercano guadagni facili nel mercato della droga. Con i magrebini è facile entrare in relazione, ma molti hanno problemi psichiatrici e agiti di violenza incontenibili. I rumeni sono aumentati, per loro essendo comunitari le cose dovrebbero andare meglio, invece non è sempre così. Secondo la legge possono rimanere in Italia per tre mesi, poi devono prendere la residenza o andarsene. Per prendere la residenza devono avere una casa e un lavoro e dimostrare di non dipendere in alcun modo dallo stato italiano. I tre mesi partono da quando la polizia li scopre. Quindi i rumeni sono una zona grigia, sono più penalizzati degli extracomunitari con permesso di soggiorno, ad esempio non possono stare in dormitorio più di tre mesi"*.

Il **dormitorio** è attivo dal 1998. Fino al 2001 era privato, ora è convenzionato con il Comune,

ma continua a gestire alcuni posti come privato. La sezione comunale ospita **donne**: ha a disposizione 20 posti, le residenti hanno diritto a 30 notti di permanenza, le non residenti solo 7 - secondo le norme di tutti i dormitori del Comune - e i progetti sono in collaborazione con gli altri servizi, in particolare il Ser.T e il Servizio adulti in difficoltà. Nella sezione privata possono essere ospitati 5 **uomini** e gli ingressi e i tempi dei progetti sono a discrezione del Gruppo Abele. Le utenti sono soprattutto persone di origine straniera, vengono dal Maghreb e dall'Europa dell'Est, non tutte parlano bene l'italiano, alcune hanno lavorato come badanti; tra gli uomini c'è chi ha qualche "lavoretto" e la mattina deve uscire molto presto. Ci sono anche italiani, soprattutto tra le donne: c'è chi ha un passato di tossicodipendenza, chi ha chiari sintomi di disturbi psichiatrici, ma anche chi non riconosceresti come donna senza dimora.

Fino alle 22 sono presenti due educatori, di cui uno rimane per la notte a volte insieme a un volontario.

*"Il dormitorio è un momento di tregua dalla strada", dice Cr. Le persone entrano dalle 20 alle 22, viene offerto qualcosa da bere, tè, caffè e biscotti e anche la cena, cucinata dal Centro Crisi. A turno si lavano i piatti e si pulisce la sala. C'è la possibilità di fare la doccia, la barba, cambiarsi, consegnare vestiti o oggetti nel deposito-bagagli, a turno è possibile fare una lavatrice. C'è chi dopo cena esce a fumare una sigaretta e a fare quattro chiacchiere, chi si appisola sul divano davanti a un libro, chi si mette in disparte, chi cerca l'educatore per chiedere informazioni o parlare. Alle 24 si spengono le luci e cala il silenzio, fino alla mattina alle 7. Dopo la colazione gli ospiti devono uscire e dalle 8 alle 9 educatori e volontari puliscono tutti gli ambienti e preparano per accogliere le donne della *Drop-House*.*

La **Drop-House** è la realtà più giovane presente in questa struttura: è stata aperta il 7 aprile del 2008. Si tratta di un servizio per **donne non tossicodipendenti**, in particolare per mamme con bimbi: *"è nato dall'osservatorio del Servizio Tratta e del dormitorio: dal 2001 infatti si era riscontrato un aumento delle violenze e della prostituzione e un aumento dell'impovertimento di donne normali... potevano essere le nostre mamme, si ritrovavano in strada in seguito a crisi finanziarie o divorzi. Non erano donne abituate alla vita di strada, erano disorientate per cui dovevamo farle uscire al più presto per evitare una cronicizzazione o che finissero vittime di persone più scafate",* spiega la responsabile, Cr. Oggi le frequentatrici sono soprattutto donne magrebine con bimbi piccoli, *"è stato l'emergere di un sommerso"*: alcune di queste donne che non sono senza dimora, ma vivono in case, se così possiamo definire stanze sovraffollate senza un bagno...

Continua Cr.: *“la soglia di accesso è bassa, ma la progettualità è alta. Il progetto è sempre in fase di ridefinizione, dobbiamo essere **sempre pronti a cambiare**. Facciamo lavoro di **accompagnamento** sia per le donne senza dimora sia per chi ha una casa in condizioni di degrado: nel primo caso facciamo da ponte con i servizi, nel secondo caso forniamo pannolini, accompagniamo dal pediatra, facciamo fare il bagno ai bimbi, qualche volta alle mamme, ma è una eccezione, perché si è scelto di non fornire servizio docce e lavanderia, se no saremmo stati visti come erogatori di servizi e basta. Quando si riesce e qualcuna di loro cucina offriamo il pranzo. È importante che partecipino. Organizziamo dei laboratori con l’aiuto di volontari, una risorsa indispensabile”*. Sono tante le attività proposte:

- scuola di italiano;
- laboratorio di sartoria;
- attività di espressione corporea;
- cucina multietnica: *“è bello poter risentire gli odori e i sapori di casa propria e farli sentire anche agli altri...”*;
- lettura e commento di articoli, poesie, miti.

Io ho potuto partecipare ad alcuni momenti della vita della *Drop House*, riporto di seguito uno stralcio dal diario di osservazioni tenuto in quei giorni:

“Colori caldi, angolo giochi per i bimbi: la prima impressione è di un luogo molto accogliente! Ci sono alcune donne intorno a un tavolo che fanno colazione, altre chiacchierano sulla porta, ci sono dei bambini che giocano. La responsabile mi invita a entrare in ufficio. L’educatrice S. sta organizzando la serata di lunedì per i volontari (più di 20). Cr. deve risolvere un problema che riguarda un progetto, un’ospite chiede delle siringhe per l’iniezione che deve farsi per altri due giorni, ci sono 4 donne “nuove” che chiedono di parlare con le operatrici, lei e S. si dividono i colloqui.

Appena ha un attimo Cr. mi accompagna fuori per fare due chiacchiere. Sulla porta tre ospiti parlano con un’operatrice: capisco che sta per cambiare servizio e la donna che era seguita da lei è molto dispiaciuta, si sente abbandonata e dice che è come una mamma. Un’altra donna si rivolge a Cr. e chiede se anche lei se ne va: Cr. dice di no e aggiunge anche che loro non sono le loro mamme. La signora le risponde che per lei però è come essere in famiglia.

Arriva un ragazzo a salutare Cr. e a raccontare le ultime vicissitudini giudiziarie

subite per colpa del fratello e le paure per una proposta di lavoro come giardiniere. Dopo la chiacchierata con Cr. mi fermo al laboratorio di italiano, condotto da due volontarie. Intanto le operatrici si riuniscono per l'équipe. Ci sono 16 donne, di cui alcune parlano pochissimo italiano. C'è una gioiosa confusione. Un'ospite esce dalla cucina urlando contro una ragazza di colore, che se ne va senza risponderle. Lavoriamo con le sillabe fino a ora di pranzo.

Si apparecchia insieme. La pasta è stata cucinata da una volontaria e da un'ospite: le operatrici sono piacevolmente stupite e valorizzano l'ospite. Dopo pranzo le operatrici parlano con alcune utenti, mentre le volontarie giocano con i bimbi e chiacchierano con le madri. Si formano vari gruppetti di donne. Alle 13 sono tutte invitate a uscire. Le operatrici si riuniscono in équipe”.

*“Gli **operatori** sono tutti molto motivati e condividono un ideale, hanno una passione, non sono qui solo per portare a casa lo stipendio”*, mi spiega Cr. Inizialmente al *Drop-in* si era cercato di inserire operatori pari, ma poi per tutti e tre i servizi si è preferito ricorrere a operatori professionali: hanno tutti un titolo di studio come educatore o psicologo e alcuni anni di esperienza in questo campo. Sono molto seguiti, con **formazioni** interne ed esterne, riunioni settimanali e le **supervisioni**: c'è una supervisione casi al mese - in cui gli operatori presentano ogni volta il caso che più li preoccupa o di fronte al quale sentono di avere più limiti o problemi e necessitano di più strumenti interpretativi e di intervento - e una relazionale, sempre mensile, sui rapporti interni all'équipe, la cui manutenzione è fondamentale per garantire un servizio di qualità.

I problemi maggiori che gli educatori incontrano rispetto agli utenti sono:

- la difficoltà di **farsi riconoscere** come educatori e non come amici: *“è dura rimanere operatori e non diventare amici, fa star male a volte: sono persone che hanno bisogno di affetto, calore, umanità e il rischio di coinvolgimento e immedesimazione è forte”* spiega Cr.;
- il dover **dare limiti e regole a persone adulte** può mettere in difficoltà soprattutto gli educatori più giovani;
- la gestione delle persone con **problematiche psichiche o dipendenza da psicofarmaci**: come lavorare con chi è preda di deliri? Come sapere se sta raccontando cose vere? Come ricostruire la storia? C'è poi chi non riconosce di avere un problema e rifiuta il contatto con i servizi di salute mentale.

Attualmente è in corso una **ricerca** del Centro Studi del gruppo Abele, che coinvolge proprio le donne della *Drop-House*: E., una delle ricercatrici, mi spiega che *“la ricerca è in collaborazione con l’Istituto San Gallicano INMP di Roma, che si occupa della presa in carico sanitaria degli ultimi: senza dimora e immigrati senza permesso di soggiorno. Vogliamo indagare i percorsi di impoverimento attraverso storie di vita e interviste in profondità (per gli italiani) o semi-strutturate (per gli stranieri con più difficoltà linguistiche) di alcune persone appartenenti ai gruppi più vulnerabili: donne immigrate con figli, donne italiane over 60, uomini separati, uomini magrebini e uomini rumeni”*.

10.3.2 I capisaldi educativi e i punti di forza del Gruppo Abele nel lavoro con le persone e con il territorio

Il Gruppo Abele ha scelto di operare nei contesti di disagio sociale, povertà e dipendenza, con un **approccio** non assistenziale (erogare servizi per rispondere a bisogni), ma **educativo**. Per questo la filosofia dell’intervento si basa su:

- **l’accoglienza:**

tossicodipendenti, alcolisti, senza dimora, delinquenti, donne che si prostituiscono... sono **accolti come persone**, gli educatori si fanno loro incontro cercando di sospendere il giudizio e di mettersi in ascolto. *“Non sempre accogliere vuol dire tenere dentro”* precisa Cr. *“ci sono regole minime, che servono per dare limiti e in questo modo restituire dignità alle persone. Chi non ci sta è invitato a uscire, quando sarà pronto potrà rientrare”*. L’accoglienza, oltre che dalle persone degli educatori, passa attraverso la **cura del contesto**: ambienti puliti, luminosi, colorati sono un primo messaggio di cura e attenzione;

- **la relazione:**

il rapporto educativo disegna dei **limiti**, un *setting* e allo stesso tempo fornisce gli **stimoli** per il **cambiamento**;

- **la promozione:**

gli educatori del Gruppo cercano di promuovere la **partecipazione** degli utenti alle attività del servizio, ma soprattutto al proprio percorso. Non vogliono sostituirsi alle persone nelle scelte, non vogliono parlare al posto loro, ma ridare il diritto, la dignità e gli strumenti perché i poveri e gli emarginati possano **far sentire la propria voce**.

Uno dei punti di forza nel lavoro con le persone senza dimora è il fatto di avere **équipe multiprofessionali**: secondo Cr., *“gli educatori sono abituati a lavorare con strumenti semplici,*

per gli psicologi è più difficile, ma sono una grande risorsa, insieme costituiscono un puzzle forte”.

Altre buone pratiche sono il grande investimento sulla **formazione** degli operatori, costantemente seguiti e aggiornati, e il legame tra teoria e pratica, **lavoro sul campo e ricerca**: i servizi del Gruppo nascono dall’analisi del contesto e alla strada ritornano in continuazione per evolvere, cambiare, migliorare.

Questa ricchezza di formazione e ricerca è garantita da:

- l’**Università della Strada**, nata in seno al Gruppo Abele nel 1978, per creare un ponte tra il mondo della ricerca e quello dell’esperienza del lavoro sociale fatto sul campo, offre numerose opportunità di aggiornamento e studio in tutti i campi in cui il Gruppo è attivo: giovani ed educazione, migranti, dipendenze, lavoro di strada, emarginazione, violenza sulla donne, tratta e sfruttamento della prostituzione, famiglia;
- il **Centro Studi, Documentazione e Ricerche** del Gruppo Abele, nato nel 1975 proprio per raccogliere il materiale prodotto nel lavoro degli operatori dei diversi servizi, al fine di documentare e diffondere il sapere frutto della loro esperienza, per l’aggiornamento e la formazione interna e come materiale per un pubblico più ampio. Attualmente il Centro Studi gestisce l’Archivio storico, la Biblioteca e un’intensa attività di ricerca sociale.

Il lavoro con il **territorio** e con la cittadinanza è un obiettivo di tutti i servizi del Gruppo Abele: *“questo quartiere è uno dei più disagiati e non siamo qui per caso!”* sottolinea Cr. È attraverso il volontariato e il mettersi al servizio della città che si possono raggiungere i cittadini e si può **lottare contro i pregiudizi** che ci sono verso i senza dimora, i tossicodipendenti e gli stranieri in particolare, per creare un clima di integrazione. Vengono organizzate feste insieme agli ospiti del dormitorio, del *Drop-in* e della *Drop-house*, momenti pubblici aperti a tutti, attività per mamme e bambini in cui persone di diversa origine etnica e status economico si trovano fianco a fianco e possono incontrarsi.

Inoltre il Gruppo Abele può contare sull’attività editoriale della Torre di Abele, le serate del Progetto Genitori-Figli, la Biblioteca... che promuovono la cultura dell’accoglienza, dell’incontro e della solidarietà.

10.4 Piazza Grande: il Servizio Mobile di Sostegno



10.4.1 Piazza Grande: un po' di storia...

È difficile attribuire una data di nascita precisa al gruppo *no profit* Piazza Grande. La sua genesi ha preso avvio dalle nuove ipotesi di intervento sociale maturate all'interno di un gruppo di lavoro della Cgil, che si occupava di varie forme di marginalità; il **gruppo di sindacalisti** si è interessato inizialmente all'inserimento lavorativo di persone tossicodipendenti e dei diritti dei detenuti, ma ha finito per diventare da catalizzatore di tutte le fasce deboli e si è accorto che accanto alle forme di marginalità ben conosciute stavano emergendo nuovi soggetti a rischio di esclusione per le precarie risorse economiche, le povertà relazionali, le instabili condizioni di salute fisica e mentale, eventi traumatici non superati, connessi a esperienze di detenzione o custodia ospedaliera-psichiatrica o più semplicemente a una precoce recisione di legami affettivi o alla perdita del lavoro e quindi al cambiamento del proprio status sociale⁹. Da questa esperienza è nata l'idea del **giornale di strada**: sul modello di "Le voci dentro", giornale redatto prevalentemente da detenuti, e prendendo spunto dalle esperienze statunitensi ed europee di una nuova forma di editoria che interviene sull'emarginazione sociale coinvolgendo la partecipazione dei senza dimora alla stesura, produzione e distribuzione di giornali di strada, si è ipotizzata la nascita di un nuovo giornale, realizzato da una redazione di senza dimora e pensato per produrre conoscenza sulle vecchie e nuove marginalità a rischio di invisibilità e per fornire indicazioni utili sui servizi della città.

Piazza Grande nasce come modalità di intervento sociale basata sul *self-help* e l'*empowerment* e con intenti economici e culturali; la scelta di coinvolgere i senza dimora non è stata casuale, ma guidata dal fatto che questa categoria è trasversale alle diverse forme di marginalità. La prima assemblea di presentazione si è tenuta al dormitorio pubblico, il Centro Beltrame, il 26 ottobre 1993. Il percorso proposto non era semplice: per le persone in difficoltà implicava di diventare

⁹ A. Martelli, M. T. Tagliavento, P. Zurla (a cura di), "I laboratori di Piazza Grande" tra lavoro e intervento sociale, Milano, Franco Angeli, Milano, 2000, p. 39.

gruppo promotore attivo di una cultura diversa nei confronti dell'emarginazione e non sono mancate le resistenze e i conflitti.

Nel 1994 il gruppo, la cui identità era oramai consolidata, si è affrancato dagli ideatori e, alla ricerca di una propria autonomia, ha costituito l'“**Associazione Amici di Piazza Grande**”; si tratta di un'associazione mista, fondata da soggetti svantaggiati e non: il fatto di poter collaborare e confrontarsi alla pari con persone che non hanno alle spalle lo stesso percorso costituisce una risorsa per le persone che provengono da condizioni di marginalità, abituate a rapportarsi esclusivamente con individui nelle stesse condizioni o con operatori sociali in qualità di assistiti. “Amici di Piazza Grande” nasce per essere il luogo in cui “i cittadini svantaggiati si organizzano per risolvere i propri problemi, per mettere insieme capacità e idee, per costruire occasioni di reddito, per affrontare il problema dell'abitazione, per migliorare le prestazioni e i servizi della città, per autogestirsi”¹⁰. L'Associazione è nata quindi con una progettualità di tipo culturale e l'intento di creare un rapporto di appartenenza comunitaria tra i soggetti coinvolti e di creare un dialogo con le persone in difficoltà, le autorità politiche e i cittadini.

La storia dell'Associazione è fatta di scontri e fratture, di incrinature e momenti di difficoltà in cui è prevalsa una mentalità rinunciataria e passiva, ma anche di **progetti** e attività realizzati e portati avanti con perseveranza nel corso degli anni: il Mutuo soccorso (1994) ora diventato Servizio Mobile di Sostegno, i laboratori per l'inserimento lavorativo di donne senza dimora (Laboratorio Sartoria) e di persone disoccupate svantaggiate (“Le Officine”, 1996), gli appartamenti di transizione (1996), la partecipazione alla gestione del dormitorio Massimo Zaccarelli prima in via Carracci e ora in via del Lazzaretto, lo sportello degli Avvocati di Strada aperto nel 2000-2001, la nascita delle cooperative e le attività culturali - nel 1998 è nata la **Cooperativa “La Strada di Piazza Grande”**, fondata da quindici soci tutti provenienti da percorsi di marginalità, nel 2002 è nata l'associazione culturale di promozione sociale “**Fraternal Compagnia**” che segue i progetti culturali di Piazza Grande e nel 2003 la Cooperativa Sociale “**Fare Mondi**” per il reinserimento lavorativo di persone svantaggiate.

Ancora oggi, il primo obiettivo di Piazza Grande è la lotta all'emarginazione attraverso l'*empowerment* dei soggetti deboli e la loro integrazione sociale, innescando un processo di trasformazione dei senza dimora: da marginali devianti a “minoranza attiva”. Se l'obiettivo è rimasto lo stesso è invece cambiato il contesto, sono cambiati gli utenti, è diverso il modo di vivere la strada e Piazza Grande si trova di fronte a nuove sfide. Io mi sono interessata in particolare alla realtà del Servizio Mobile di Sostegno, che lavora in prima linea, andando

¹⁰ F. Ralletti, “Tra intervento sociale e self-help: il caso dell'Associazione Amici Di Piazza Grande” in P. Guidicini, G. Pieretti (a cura di), *Città globale e città degli esclusi*, op. cit., p. 77.

incontro ai senza dimora nelle strade della città, e che in quest'ultimo anno è stato impegnato nella propria riorganizzazione strutturale e operativa.

10.4.2 Il Servizio Mobile di Sostegno per le strade di Bologna

Il **Servizio Mobile di Sostegno** nasce 7-8 anni fa come **servizio di mediazione sociale** dell'Associazione Piazza Grande, con la *mission* di andare a incontrare i senza dimora nelle strade di Bologna e portare loro da bere, da mangiare, le coperte come primo passo per costruire una relazione, per conoscerli e cercare una soluzione ai problemi di convivenza segnalati dai cittadini. La particolarità del servizio è stata fin dall'inizio la collaborazione tra operatori "dispari" e **peer operator**: persone che vengono da esperienze di vita di strada e mettono a disposizione dell'équipe il proprio bagaglio di conoscenze ed esperienze.

Negli anni il servizio è cresciuto, mi spiega A. responsabile dell'unità di strada, e ha avuto come mandato dal comune il **monitoraggio** della presenza di senza dimora in stazione: *"però non sono mai cresciute le risorse... noi come servizio prendiamo 45.000 euro, come contributo dato all'Associazione Piazza Grande, quindi fondamentalmente io penso fosse un accordo politico, un contributo che si donava all'Associazione per l'attività che faceva, senza avere una precisa rendicontazione di tutte le spese. Era nato, diciamo, un buon lavoro e allora in questo contesto molto fluido a partire da un anno e mezzo fa si era chiesto il monitoraggio sulla situazione in stazione, senza però chiarire cosa si intendesse per monitoraggio e come farlo. Perché monitoraggio si fa in due modi: o attraverso un censimento effettuato in un solo giorno o attraverso la raccolta dei dati di più associazioni, una sola associazione non può fare monitoraggio!"*.

Da otto mesi A. e i suoi colleghi stanno cercando di riorganizzare il servizio, per farne un'unità di strada sul modello di quella di Roma, città dove A. ha lavorato in precedenza: *"a noi non interessava portare da mangiare, perché per portare da mangiare c'erano già le parrocchie e lo potevano fare sicuramente meglio di noi, perché avevano degli abbassamenti di costi utilizzando tutti volontari. Noi volevamo fare un **lavoro sociale**: trovare un contatto diretto con queste persone per cercare di risolvere i loro problemi"*.

Sono partiti quasi da zero, in un contesto relazionale molto frammentato e molto debole perché Piazza Grande non era più conosciuta da tutti. Si è deciso di organizzare il lavoro in strada in tre **uscite serali** (quattro in inverno), una **distribuzione diurna** di pasti alle famiglie del centro storico che hanno difficoltà economiche, e un **monitoraggio diurno**. L'attività è stata strutturata in modo da mettere al centro il senza dimora come **persona**: *"il nostro imperativo è che sono*

persone e noi le trattiamo come persone”. Si è data inoltre grande importanza alla **raccolta dati** e alla **documentazione**. La distribuzione di cibo è passata in secondo piano, perché prima preoccupazione degli operatori era quella di mettersi in **contatto con i servizi sociali** per dare risposta ai bisogni delle persone incontrate in strada: *“noi troviamo una persona nuova, prendiamo i dati, cerchiamo di capire dove è residente e se ha un assistente sociale, poi chiamiamo o l’Asp o il Quartiere, cerchiamo di capire, di raccogliere informazioni anche dall’assistente sociale, cerchiamo di costruire una relazione e poi di seguirlo nei servizi”*. L’investimento fatto sul lavoro di rete con i servizi e sul lavoro di strada con le persone ha dato già dei risultati: in otto mesi sono state **210** le persone dal cui incontro in strada è emersa una domanda di aiuto e che sono state messe in contatto con i servizi per la presa in carico.

*“A un certo punto io ho voluto utilizzare uno strumento di custom satisfaction, volevo chiedere ai senza dimora, che di solito parlano malissimo dei servizi, che cosa pensassero del nostro lavoro, per migliorarlo: la risposta è stata «Guarda siete bravi, però il cibo proprio quello no, **si mangia proprio male!**». Contemporaneamente stavo leggendo una ricerca fatta a Palermo sui senza dimora: 100 intervistati divisi in 24 categorie e su 24, 23 portavano come prima richiesta il **cibo**... E allora ho detto, ok, abbiamo sbagliato, dobbiamo cambiare. Lo stesso giorno ho comprato pomodori pachini, olio, ho fatto una pasta che tra l’altro è riuscita proprio bene. Abbiamo fatto questa pasta, siamo arrivati con la pasta ed è stato eccezionale, allora da lì abbiamo trasformato l’incontro in una **cena**: cioè noi arriviamo con la pasta, quando riusciamo a farla, poi diamo la frutta i biscotti, intratteniamo le persone di più, è una cosa che ci ha fatto svoltare”*. A. e i suoi colleghi hanno capito che il **cucinare** ha un **valore psicologico** enorme, preparare la cena, distribuire i piatti chiamando per nome e condividere il cibo significa riconoscere i senza dimora come persone che hanno **dignità** e **valore**. Questo ha portato dei cambiamenti nel rapporto tra gli utenti e il servizio: *“è successo ieri sera, non so se un è caso o no, però quando arriviamo con la pasta di solito ci sono 50 persone che vengono tutte lì a prendere, che si sovrappongono. Il nostro principio è cercare di non mettere in fila e di non dare ordini, di non dire alle persone cosa fare. Ieri sera per la prima volta nessuno alzava le mani, erano tutti in cerchio e aspettavano il turno, c’era qualcuno che protestava allora glielo si dava, c’era qualcuno che diceva «No daglielo a lui così non protesta», non c’era nessun problema”*.

È cambiato anche il **ruolo dei peer operator**, come è cambiato del resto anche il ruolo dei senza dimora all’interno dell’Associazione: *“inizialmente Piazza Grande è nata come associazione di persone di strada, oggi però è cambiato un po’ il suo dna, anche perché è cambiato il mondo della strada. Negli esecutivi c’è un senza dimora, ma non dice nulla, tutti gli altri son ragazzi*

giovani, laureati: la responsabilità non la puoi dare alle persone che stanno in strada, non hanno le capacità, se vuoi fare un servizio serio purtroppo ci sono alcune prerogative... Quindi il peer operator noi **non l'abbiamo più considerato una persona che fa l'operatore**, ma uno strumento per fare **lavoro di cura**. Il peer operator noi lo coinvolgiamo perché troviamo certi soggetti più o meno problematici, con cui bisogna fare un lavoro relazionale e quindi vengono con noi, stanno con noi, incominciano a sentire una comunità, parlano con noi. Considera che i nostri peer operator sono pagati per un'uscita sola, ma quasi tutti fanno tre uscite, escono sempre, tutti mi dicono, mi ripetono la frase sempre «Anche se trovo lavoro torno qua», perché lo sentono come una comunità. Questo per noi è fondamentale: perché uno sta in strada? Può avere tanti problemi, ma sta in strada perché è solo. **Il sentirsi parte di una comunità è fondamentale**». I peer operator di Piazza grande si sentono parte di un gruppo e di un progetto: il costituirsi di questo ambiente relazionale accogliente ha permesso ad esempio a uno di loro di manifestare al responsabile del servizio il proprio problema con l'alcol e di riconoscere di avere bisogno di aiuto. Ma il riconoscere il peer come soggetto bisognoso di cura non significa sminuire l'importanza del suo lavoro e della sua presenza in équipe: «c'è anche una parte attiva, sono **parte importante della progettualità di Piazza Grande**. Un mese fa abbiamo fatto la prima assemblea con i senza tetto, chiedendo: «Voi ci dovete giudicare. Ci dovete dire cos'è che sbagliamo e cos'è che non sbagliamo». Ne son venuti solo 4 la prima volta, però son venuti i soggetti più rilevanti che poi hanno raccontato, hanno riferito agli altri e adesso andrà meglio. Io vorrei arrivare a un giorno in cui loro si sentano **azionisti** del Servizio Mobile, perché loro sono gli **stakeholders** del nostro servizio, loro devono dire cosa pensano, cosa vogliono cambiare, che cosa... la prima volta ci hanno fatto mille complimenti, grandi sorrisi, sono stati fin troppo gentili. Però da quell'incontro abbiamo scoperto ad esempio che dalla settimana scorsa, metà luglio, molte parrocchie non vanno più in stazione e quindi per i senza dimora **ad agosto diventa molto problematico anche solo mangiare**, le parrocchie ti danno da mangiare solo di giorno. E **quindi abbiamo cambiato i giorni del nostro servizio mobile**». Si pensa infatti che in estate ci siano meno senza dimora in città, ma l'esperienza ha mostrato ad A. che non è così, sono gli operatori e gli assistenti sociali ad andare in vacanza non i senzاتetto... certo si nascondono, vanno a dormire nei parchi, ma la loro vita è più complessa anche perché i servizi diminuiscono.

In questi mesi il clima tra operatori, peer e senza dimora è migliorato: alcune persone hanno ridotto il bere per essere in grado di dare una mano la sera, se in strada qualcuno alza la voce con gli operatori non sono questi a intervenire, ma sono gli altri senza dimora a mediare: «un mese e

*mezzo fa un tossico mi ha sputato in faccia e mi minacciava «t'ammazzo, t'ammazzo, t'ammazzo», io non ho fatto niente, perché noi per decisione non dobbiamo far niente, loro l'hanno preso in tre, l'hanno spostato, l'hanno calmato, son state tre persone di strada che hanno fatto questo, da **pacificatori**, questa è una cosa su cui noi puntiamo tantissimo”.*

Un'altra novità è l'avvio del **micro-credito**; il sistema ideato da Yunus in India, secondo A. funziona in un contesto relazionale: *“nel modello di Yunus i prestiti vengono dati alle madri da un funzionario che si trasferisce nella comunità e che segue i progetti, che devono avere un loro redditività. Che crediti danno a Bologna? Per pagare la caparra degli appartamenti, per comprare un po' di mobili, a fondo perduto... è un'altra cosa”.* Il Servizio Mobile ha ora un budget di circa 1.000 euro da utilizzare per progetti di microcredito, prestiti senza interessi fatti a senza dimora per aiutarli ad avviare o portare avanti un'attività lavorativa: *“è nato quasi spontaneamente, è nato dal fatto che avevamo trovato lavoro a un ragazzo rumeno: doveva andare a Villanova di Castenaso, però non aveva soldi per pagare il treno e rischiava di essere scoperto dal controllore, beccando la multa e arrivando tardi al lavoro. Allora gli abbiamo dato 60 euro per l'abbonamento mensile e appena ha ricevuto la paga mi ha chiamato per ridarmi i soldi. Noi abbiamo prestato fino ad ora 800 euro e abbiamo perso 20 euro. Proprio oggi ho prestato 20 euro a un ragazzo che è andato a Milano a ritirare un assegno da 500 euro, a lui abbiamo già prestato 200 euro perché faceva il mercante d'arte a in Francia, vende libri d'arte, però il problema è che non ha il capitale per farsi un'impresa, allora adesso gli abbiamo prestato 150 euro così ha comprato i libri, con lui parleremo di far l'impresa insieme e di curargli noi la gestione economica. Siamo ancora agli inizi, quando saremo a regime riserveremo al micro-credito un budget di 1.500 euro - 2.000 euro, lo pubblicheremo anche di più, chiedendo dei feedback, dicendo, parlando loro «questo è il vostro capitale, se voi non lo restituite diminuisce il capitale di tutti», ovviamente in un contesto limitato di persone”.*

Un ulteriore tassello in via di sviluppo dell'attività del servizio mobile è il lavoro di **mediazione**, attraverso il **monitoraggio diurno** iniziato negli ultimi mesi: due operatori fanno visita ai negozianti e si intrattengono a parlare con i residenti, raccontano loro dell'attività di Piazza Grande e si fanno raccontare di come vivono la presenza di senza dimora nel quartiere. *“Il monitoraggio diurno ci serve per far entrare in relazione il mondo dei senza dimora con il mondo della città. È una forma di conoscenza. Cerchiamo anche di fare una mappa, perché molto spesso il negoziante gli avanzi li dà a quello che passa lì vicino, e di intervenire laddove ci siano casi di conflitto. Ad esempio in via Marconi siamo intervenuti più volte: conoscevamo alcune persone senza dimora, stavamo facendo qualcosa per loro e quindi quando andiamo a*

dirgli noi «Per favore dai non farlo» in tono sempre molto paritetico, ci ascoltano. Piazza Grande era nata come servizio di mediazione, noi stiamo ricominciando a farlo».

La strada è ancora lunga, non mancano le difficoltà, ma A. ha tanti progetti per il futuro: “*se noi dovessimo fare un’unità di strada, avremmo bisogno di due macchine per 4-5 operatori, una cabina di regia, un centro che non dovrebbe essere nostro, ma del Comune o dell’Asp, che raccoglie il caso, individua la problematica e lo invia ai servizi sociali, che non possono essere territoriali, perché come fa il senza dimora a essere in relazione con un servizio sociale territoriale? Ma questo richiederebbe centinaia di migliaia di euro, il Comune non ce li darà mai, e noi ci rendiamo conto che stiamo facendo un lavoro che così com’è è improponibile... e quindi dobbiamo pensare a nuove formule: la **welfare community**, cioè l’idea di costruire dei legami con il territorio, forse non ne escono risorse economiche, in senso stretto, però escono risorse umane e poi l’altra cosa su cui puntare è l’**impresa sociale**”.* Secondo A., la dinamica imprenditoriale è qualcosa che manca completamente ai servizi, che di solito si muovono secondo tre approcci:

1. **burocratico**: se secondo la legge tu hai diritto a questo servizio o a quel beneficio economico io ti compilo le carte e te lo faccio ottenere;
2. **assistenziale**: tu sei un soggetto con una determinata patologia e determinati bisogni e io ti fornisco le risorse per rispondere ai tuoi problemi;
3. **promozionale**: pensare che le persone senza dimora sono risorse, sono un capitale umano, che è enorme e che viene sprecato.

Secondo A., c’è un modo di fare imprenditorialità che è responsabilità, impegno, che può avere una funzione educativa molto significativa e ben si collega all’approccio promozionale: il nucleo concettuale dell’impresa sociale è la capacità di tenere insieme una logica imprenditoriale, e quindi una visione economica, con una dimensione sociale e quindi relazionale, “*cioè fare un progetto insieme, prendersi cura di qualcosa insieme; lo utilizzano nelle comunità terapeutiche e anche noi vogliamo applicarlo nel nostro servizio*”.

Vi sono altri aspetti e strumenti che A. vorrebbe prendere dalle comunità terapeutiche: “*se la solitudine è il problema centrale, se la relazione è la dimensione di cura, noi dobbiamo portare nel nostro servizio alcune **dinamiche della comunità**”.* Da settembre l’équipe del servizio mobile si riunirà per stabilire il programma dell’uscita e preparare la cena o i pacchi da distribuire: A. immagina 25-30 persone, operatori, *peer-operator*, senza dimora, volontari. Un gruppo esce e gli altri rimangono lì, mangiano insieme, puliscono, mettono in ordine, si fermano a fare due

chiacchiere in un contesto relazionale sano... *“il problema è che facciamo fatica a trovare qualcuno che ci ospiti gratis, appena diciamo che son senzate... però speriamo di arrivarci, di avere una cucina”*.

Un altro problema è trovare delle **attività lavorative** in cui i senza dimora possano inserirsi: *“con le borse lavoro quando vanno nelle aziende non li segue quasi mai nessuno, poi se il mio senza dimora lo mando in ufficio adesso per forza mi perde il lavoro, se lo mando in catena di montaggio per forza perde il posto... Io devo costruire un contesto in cui lui pian piano, si inserisca e si senta realizzato. Ci sono una serie di lavori che se li faccio io, se li fai tu, li senti come denigranti, come sotto pagati, ma se li fa una persona che arriva da un altro percorso li vede come fonte di **emancipazione** e di **riconoscimento sociale**”*.

10.4.3 Spunti pedagogici del lavoro di Piazza Grande con i senza dimora

Al centro del lavoro di Piazza Grande, e in particolare del Servizio Mobile di Sostegno, sta il riconoscimento del senza dimora in quanto **persona**: da qui l'attenzione a un'accoglienza che rispecchi la dignità e la libertà di cui ogni soggetto, al di là della condizione di deprivazione o marginalità in cui vive, è portatore.

Se al centro c'è una persona e non un bisogno, allora l'approccio degli operatori non può essere meramente assistenziale: l'obiettivo delle uscite è quello di incontrare i senza dimora e di creare una **relazione** da cui possa nascere un percorso di accompagnamento e reinserimento. L'importanza di creare un rapporto di fiducia reciproca nasce dalla constatazione che nella marginalità estrema, accanto a una povertà materiale si trova anche una forte povertà relazionale e che spesso è proprio la mancanza di una rete di supporto che fa la differenza tra chi finisce in strada e chi no. Il coinvolgimento stesso dei senza dimora come **operatori pari**, oltre che come strumento di *empowerment* e intervento promozionale, viene quindi riletto in quest'ottica: fornire un contesto relazionale forte a chi è più fragile.

Molto interessante mi pare il ruolo degli operatori **“dispari”**, presenza costante, accogliente, ma non giudicante, non invadente o direttiva: gli operatori non chiedono alle persone di raccontarsi, ma aspettano che sia il senza dimora a fare il primo passo, non dicono alle persone cosa devono fare o come devono comportarsi e non intervengono neanche quando vengono provocati o attaccati, questo da un lato per la precisa scelta di non porsi su un piano troppo asimmetrico, ma di parità, in un rapporto non operatore-assistito, ma persona-persona, e dall'altro per incentivare il protagonismo e l'iniziativa dei senza dimora. Prerogativa del ruolo dell'educatore è l'asimmetria tra chi educa e l'educando, ma nel caso di soggetti adulti quest'asimmetria va

ripensata nell'ottica di un maggior coinvolgimento e protagonismo del soggetto, che va sì accompagnato, ma non spinto o preso in braccio per portarlo dove vogliono gli educatori.

Il **lavoro di rete** con gli sportelli sociali dei quartieri si è rilevato di capitale importanza per dare risposte ai bisogni dei senza dimora incontrati, ma è un punto dolente: la riorganizzazione territoriale dei servizi e il vincolo della residenza lascia molti senza dimora senza risposte e senza aiuto.

Punti di forza del servizio mi sembrano essere in particolare:

- **l'attenzione costante ai cambiamenti** che avvengono nel mondo della strada, ai nuovi bisogni e alle nuove figure di senza dimora: questo permette al Servizio Mobile di rinnovarsi e di rimanere vicino agli utenti e alle loro esigenze, così da rispondere in modo congruente ai loro bisogni. Ascoltando i propri utenti, le loro problematiche, le loro idee rispetto al Servizio, gli operatori hanno potuto trasformare la consegna della sportina del cibo in un momento conviviale, attivare il microcredito, venire incontro alle esigenze particolari dei senza dimora nei mesi estivi.

Molto spesso invece i servizi si fossilizzano su un'immagine di utente, che non corrisponde alla realtà, e questo rischia di creare un *gap* tra l'intervento realizzato e i bisogni dei destinatari. Le informazioni raccolte da Piazza Grande grazie all'osservatorio privilegiato del Servizio Mobile dovrebbero essere quindi considerate di fondamentale importanza dall'amministrazione comunale e dall'Asp Poveri Vergognosi;

- il lavoro di **mediazione sociale** nell'ottica di un *welfare communitary*: l'incontro con i negozianti e i cittadini, il coinvolgimento di volontari, le iniziative di sensibilizzazione del territorio sono strumenti efficaci per creare una società civile più attenta al tema dell'*homelessness* e più solidale, in cui sia più facile il reinserimento sociale dei senza dimora.

10.5 *Urban Peak*: un servizio per i giovani *homeless* di Denver

Urban Peak helps homeless youth and youth at risk of becoming homeless overcome real life challenges by providing essential services and a supportive community, empowering them to become self-sufficient adults.

“If doors don’t open up for you, then you just build your own door. People are always saying, ‘I want to do that’ or ‘I wish I could do that’ instead of just saying ‘I’m going to do it’” (A.)

URBAN PEAK

(fonte: <http://www.urbanpeak.org>)

L’Urban Peak è un servizio, o meglio un insieme integrato di servizi che si rivolge ai **giovani** (14-24 anni) che vivono **in strada** o sono a forte rischio di diventare senza dimora, per prevenire la condizione di *homelessness* e la sua cronicizzazione. Dal 1998 gestisce alcune progetti nella città di Denver e altri a Colorado Springs (per giovani dai 15 ai 21 anni):

- dormitori,
- assistenza sanitaria e trattamento per l’abuso di sostanze,
- orientamento per il lavoro,
- percorsi per il conseguimento del diploma,
- case di transizione e alloggi assistiti,
- servizio per la riunificazione familiare.

L’attività dell’*Urban Peak* è finanziata a livello federale e da alcune fondazioni private: servono 53.655 dollari per mantenere un giovane nel sistema penitenziario per un anno, 53.527 per un trattamento residenziale, mentre un giovane all’*Urban Peak* costa solo 5.887 dollari all’anno¹¹. All’inizio i fondi erano pochi, mi racconta Anne Harris, la direttrice del settore Development and Public Affaire: *“abbiamo iniziato con poco, eravamo un gruppo di persone preoccupate per il problema dei giovani senza dimora e desiderose di fare qualcosa anche di piccolo. Abbiamo iniziato con un **drop-in**, per dare a questi ragazzi un **luogo sicuro** dove stare”*. Infatti, al contrario di quanto si può pensare, i senza dimora sono più spesso **vittime** che attori di crimini e violenze, a Denver in particolare i giovani *homeless* sono la categoria più a rischio (75% in più rispetto alle altre): *“vedono sparatorie, subiscono furti, sono più a rischio di incidenti e di essere sfruttati nel mercato della prostituzione. I primi giorni in strada sono i più traumatici. Questi giovani sperimentano cose così tragiche...”*

¹¹ J. Van Leeuwen, “Reaching the Hard to Reach: Innovating Housing for Homeless Youth Through Strategic Partnerships” in *Child Welfare*, Vol. LXXXIII, 5, settembre-ottobre 2004.

Si tratta di ragazzi **scappati** da casa, spesso con alle spalle storie di **violenza** e di dipendenza da **alcol** o **droga**; in alcuni casi, rari per fortuna, sono gli stessi **genitori** a cacciare i ragazzi di casa perché sono tossicodipendenti o si dichiarano omosessuali o a rivolgersi al dormitorio in cerca di aiuto per l'impossibilità di seguire i figli con malattie psichiche o per problemi economici, come nel caso di una madre che, rimasta sola e **non essendo in grado di mantenere** tutti i suoi **figli**, ha chiesto all'*Urban Peak* di tenerne in dormitorio due per qualche mese. Il 48% degli utenti dell'*Urban Peak* proviene invece dagli orfanotrofi: in America ci sono strutture chiamate "*foster care*" che accolgono bambini e adolescenti orfani o i cui genitori, per difficoltà economiche, per problemi di salute mentale o altro, non sono in grado di prendersi cura di loro. Molto spesso questi ragazzi passano da un centro all'altro - un giovane incontrato da Anne aveva già cambiato 53 *foster care* - fino al compimento del diciottesimo anno di età, quando devono uscire dalle strutture e trovare il modo di sostenersi con il proprio lavoro. Il problema è che la maggior parte dei giovani usciti dai *foster care* non hanno le competenze per la vita necessarie per trovare un lavoro e una casa e vivere in autonomia e così finiscono in strada. Anne e gli operatori dell'*Urban Peak* confidano però nella resilienza di questi ragazzi, nella loro intelligenza e nella loro capacità di imparare, cambiare, ricostruire un proprio progetto di vita: "*li accompagniamo nel percorso, offriamo loro gli strumenti di cui hanno bisogno per andare avanti*".

Il **41%** dei giovani *homeless* di Denver, grazie all'intervento dell'*Urban Peak*, è uscito dalla strada. Come L., figlio di una donna tossicodipendente e dato in adozione piccolissimo, quando scopre la verità sul suo passato inizia a litigare con la madre adottiva che esasperata lo caccia di casa; vive in strada fino a quando non contatta i servizi sociali che gli trovano un posto in un *foster care*, completa il suo GED, ottiene un diploma come cuoco e la patente, ma perde il lavoro e si sente smarrito... grazie a un amico conosce l'*Urban Peak* e ha l'opportunità di continuare a studiare, di trovare un impiego e di lavorare su stesso, sui propri limiti e insicurezze; o come A., che dopo un'infanzia di abusi in famiglia, vari tentativi di inserimento in *foster care* e un periodo in carcere, all'*Urban Peak* ha imparato a controllare la propria rabbia, a credere in se stessa, ha trovato lavoro e una casa in uno dei progetti abitativi e ora può guardare più serena al futuro¹².

Molto ancora rimane da fare: secondo gli ultimi studi sono quasi **1.300 i giovani senza dimora** di Denver. La percentuale rispetto alla popolazione complessiva mette Denver in prima fila davanti a città come Chicago e New York nella triste classifica della povertà giovanile. Anne non sa spiegare la ragione di numeri così elevati... forse è proprio la presenza di servizi di qualità ad attirare l'utenza...

¹² Le storie di vita di alcuni dei ragazzi dell'*Urban Peak* sono pubblicate sul sito: <http://www.urbanpeak.or/stories.html> (consultato il 7 Novembre 2010).

10.5.1 Accompagnare i giovani dalla strada alla casa

L'Urban Peak ha soprattutto il pregio di fare **ricerche** sulla popolazione dei senza dimora a Denver, in modo da rispondere ai loro reali problemi con **interventi specifici**.

a) L'unità di strada

Il primo passo è incontrare questi giovani: per questo è attiva una **unità di strada** composta da otto operatori, alcuni sono diplomati in Scienze Umane, uno ha un master, altri sono “operatori pari”, cioè ex utenti del servizio che, completato il loro percorso di reinserimento, hanno deciso di aiutare altri giovani ad uscire dalla strada. Al di là della qualifica professionale quello che conta, sostiene Anne, è la passione per questo tipo di lavoro e il desiderio di fare la differenza per i giovani che vivono in strada: *“vanno fuori, nella comunità, per le strade, nelle scuole, sotto i ponti, nei vicoli e incontrano le persone là dove si trovano e le incoraggiano a provare uno dei nostri servizi, a provare un riparo migliore. L'hanno scorso hanno avuto 10.000 contatti! Non significa che hanno incontrato 10.000 persone, possono aver incontrato lo stesso giovane più di una volta nel corso dell'anno”*. L'unità di strada riceve segnalazioni da commercianti, scuole, vigili, è un punto di riferimento quando la comunità si trova di fronte a un giovane o a gruppi di giovani senza dimora. Nei primi incontri gli operatori cercano di sapere qualcosa dei ragazzi, partendo dal chiedere di che cosa hanno bisogno e presentando loro le possibilità offerte dall'Urban Peak.

b) Il dormitorio

Il passo successivo è la proposta di entrare nel **rifugio** dell'Urban Peak, aperto 24 ore su 24 per sette giorni a settimana, tutto l'anno: *“abbiamo un dormitorio con quaranta posti letto più 10 posti di emergenza. Quello che mi piace del dormitorio è che permette ai giovani di sentirsi parte della comunità. C'è chi sta solo per una notte, chi per nove mesi: ogni persona che entra riceve assistenza e attenzione. Ogni giovane viene seguito da un operatore che lo stimola a chiedersi «Dove mi trovo ora?», «Dove voglio andare?»”*.

A partire dalle risposte del ragazzo, vengono stabiliti insieme una serie di **obiettivi** da raggiungere o “*peaks*” - vette - da scalare: ad esempio fare la richiesta del certificato di nascita per poi poter ottenere la carta d'identità, oppure scrivere il *curriculum vitae* per poi cercare un lavoro, o ancora tornare a scuola per completare la propria istruzione, o trovare lavoro e permettersi una casa in autonomia...

I ragazzi sono seguiti anche dal punto di vista **sanitario**, vi sono specialisti in grado di

intervenire in caso di **malattie psichiatriche** e di sostenere i giovani **tossicodipendenti** che vogliono disintossicarsi: *“ogni settimana lo psichiatra è presente 30 ore in struttura, lo psicologo 20, due medici volontari coprono due mezze giornate, c’è anche un clinico, ci sono gli operatori e i volontari e quindi abbiamo un patchwork, un’orchestra, un sistema integrato di interventi giornalieri”*. Tutti gli operatori dell’*Urban Peak* cercano di offrirsi come modelli positivi di adulti, di coinvolgere i giovani in un ambiente sicuro, accogliente e stimolante; nel dormitorio vengono offerti tre pasti al giorno in cambio delle pulizie e di altri lavoretti, in modo che tutti sentano di contribuire in qualche modo e non di ricevere solamente un aiuto.

c) Il programma abitativo

Soprattutto se i giovani sono minorenni si cerca di contattare la famiglia o il *foster care* per tentare un ritorno: in generale, quando è possibile e il ragazzo è d’accordo, la **riunificazione familiare** è la soluzione migliore, ma se non è realizzabile l’*Urban Peak* pensa a un’alternativa. Dopo un periodo in dormitorio i giovani possono infatti essere inseriti nel **programma abitativo**: *“abbiamo due complessi residenziali e stiamo contrattando con la città per un terzo. Il primo si chiama “**Rowan Gardens**”, è un complesso di 18 appartamenti destinati a giovani con **disabilità** fisiche, ma soprattutto con **problemi di salute mentale**. Abbiamo degli operatori nella struttura che seguono direttamente i percorsi dei ragazzi”*. I giovani tra i 16 e i 22 anni ospitati pagano un terzo dell’affitto; il progetto è gestito dal Department of Housing and Urban Development (HUD) e *Urban Peak* garantisce i servizi psicologici, di salute mentale e il trattamento per abuso di sostanze.

Il secondo centro residenziale si chiama **Star**, è gestito in collaborazione con Addictions Research Treatment Services ed è pensato per giovani **dipendenti da sostanze e con problemi psichici**: *“è un programma di transizione, abbiamo 12 unità abitative e 3 operatori, è un programma molto intenso, i giovani che vivono lì sono considerati a rischio. Vediamo successi, ma anche molte sfide”*.

Un terzo programma nato dalla collaborazione con il Denver Department of Human Services (DDHS), i Volunteers of America e il Governo del Colorado è co-gestito con la città di Denver, che è proprietaria degli immobili, mentre l’*Urban Peak* si occupa dei progetti e dell’accompagnamento per i 35 ospiti: *“il **Rocky Mountain Program** è un complesso pensato per i giovani che usciti dalla strada sono entrati nel mercato del **lavoro**, part-time o full time, e possono quindi contribuire alle spese con un terzo del loro stipendio, e per i giovani che frequentano la **scuola**: al momento abbiamo 9 giovani che frequentano il college e vivono lì”*.

Nel 2009 *Urban Peak* ha dato una casa a 160 giovani e il 78% è passato dall'alloggio assistito a una casa autonoma.

d) Educazione e Avviamento al lavoro

Accanto al programma abitativo viene proposto ai giovani senza dimora il **Programma Educazione e Avviamento al lavoro**.

C'è un **insegnante** che lavora al **dormitorio** e si occupa del lavoro di rete con le scuole di Denver: quando si incontrano giovani *homeless drop out*, si cerca infatti di farli proseguire gli studi nella loro vecchia scuola, per questo l'*Urban Peak* collabora anche con un'altra associazione no-profit che segue i *drop out* fino al conseguimento del diploma. Quando il ritorno a scuola non è possibile, è l'*Urban Peak* a garantire un **percorso scolastico in struttura**, grazie alla presenza in équipe di un insegnante che si occupa di preparare percorsi didattici su misura e di stimolare la sete di conoscenza dei ragazzi e grazie ai numerosi i volontari che li seguono come tutor. *“Incontriamo giovani con un livello di lettura universitario e conoscenze matematiche elementari, oppure altri giovani che scrivono e leggono al livello della terza elementare... facciamo dei test per verificare il grado di partenza e costruiamo insieme ai ragazzi un portfolio, cerchiamo di interessarli alla loro educazione e di accompagnarli al raggiungimento del GED, il “General Equivalence Diploma”. Abbiamo due consegne dei diplomi ogni anno e l'anno scorso abbiamo graduato 95 giovani: è stata una cerimonia molto toccante, molti ragazzi hanno detto «Eccomi qua, sono il primo diplomato della mia famiglia!»”*. Si spera di aver interrotto per questi giovani il ciclo della povertà intergenerazionale... alcuni di questi neo-diplomati hanno scelto di continuare gli studi e sono stati aiutati dal **supervisore** del settore educazione dell'*Urban Peak* nella procedura per l'iscrizione all'**Università**.

Il programma di **avviamento al lavoro** tra il 2008 e il 2009 ha seguito 300 giovani: il supervisore verifica le competenze e le abilità dei ragazzi, per poi costruire un percorso di preparazione al mondo del lavoro che vada a colmare le lacune, a potenziare le capacità e a insegnare nuove competenze. Ultimamente è nata l'esigenza di un corso di informatica che insegni ai giovani le basi per utilizzare computer e internet e ne certifichi le competenze acquisite, sempre più importanti oggi per trovare lavoro.

Il Programma Educazione e lavoro vede l'*Urban Peak* collaborare con alcune Università per avere borse di studio per i propri ragazzi e tirocinanti della scuola di *Social Work*.

e) Prevenzione, formazione, advocacy

L'Urban Peak è nato come servizio **emergenziale** e tuttora è impegnato nell'emergenza, ma l'aumento del numero di *homeless* ha portato gli operatori a interrogarsi sulla necessità di un lavoro di **prevenzione**: *“al momento la nostra prevenzione è tramite il programma di mentoring e di sostegno alle famiglie dei giovani prima che arrivino al dormitorio: abbiamo corsi per genitori, classi di risoluzione del conflitto”*, ma l'idea è di investire di più in questo campo nel prossimo futuro.

Grande importanza è data alla **formazione continua** degli operatori: corsi su come influire in modo positivo sullo sviluppo dei giovani, sulle competenze culturali per poter lavorare con persone di diversa età e cultura...

Il servizio è molto impegnato anche nei confronti della comunità, svolge infatti un'importante azione di **advocacy**, per ora a livello locale, si spera nel futuro anche a livello statale e nazionale: *“ogni anno a novembre abbiamo il “Homeless and Run away youth awareness month”, per **far crescere la consapevolezza** del fenomeno dei giovani senza dimora, anche perché risultano essere meno visibili degli anziani e dei bambini. E poi utilizziamo manifesti sparsi per la città per sensibilizzare le persone e alcuni spot televisivi. E ogni anno abbiamo una serata di gala in cui invitiamo leader di comunità che magari non ci conoscono. È un duro lavoro **educare** le persone...”*.

L'Urban Peak è un programma unico nel suo genere e Anne è in contatto con altre realtà in Colorado interessate a dar vita a strutture e programmi che si ispirano a questo servizio come **pratica efficace**.

10.5.2 Una rete per combattere l'*homelessness*

L'Urban Peak fa parte della fitta rete di istituzioni, associazioni e servizi che collabora al ***Denver's Ten-year Plan to End Homelessness as we know it and restoring hope***¹³. È questo lo slogan e l'obiettivo del Denver's Road Home, progetto nato nel 2005 dalla collaborazione di City & Country of Denver e Mile High United, che hanno poi coinvolto nella progettazione e nell'implementazione enti pubblici e privati, fondazioni e tutti i settori della comunità cittadina, senza dimora inclusi. Il piano di lotta alla povertà parte dal principio che l'***homelessness*** sia **un'emergenza sociale** e non un problema individuale, per questo si è scelto un approccio collaborativo basato sul dialogo tra partner, *stakeholder*, utenti, cittadini. Un obiettivo tanto

¹³ Fonti: incontro con Jamie Van Leeuwen, membro del Denver Commission on Homelessness e il Report del Denver's Ten-year Plan to End Homelessness del 2009 da lui forniti. Per maggiori informazioni è possibile consultare il sito del Denver's Road Home all'indirizzo <http://www.DenversRoadHome.org> (consultato il 22 Ottobre 2010).

audace richiede notevoli finanziamenti pubblici e privati, un processo di valutazione in itinere in grado di stabilire le buone prassi e correggere gli eventuali errori e un piano di intervento articolato in otto diverse aree:

1. **Casa:**

il primo obiettivo del progetto è di dare ai senza dimora una casa il prima possibile; il bisogno abitativo, dei senza dimora della città, previsto dal piano è di 3.193 appartamenti (permanententi e di transizione) entro il 2015. Il programma, consapevole del fatto che la casa non è l'unico problema e quindi l'unica soluzione del fenomeno *homelessness*, prevede, accanto all'assegnazione di alloggi adeguati per i singoli senza dimora o intere famiglie, l'attivazione di servizi specifici per i casi di dipendenza, malattia psichica, disabilità, l'accompagnamento - garantito dalla collaborazione con il DDHS (Denver Department of Human Services) -, servizi per l'infanzia, aiuti alimentari o per l'acquisto di elettrodomestici e utensili, consulenza finanziaria.

2. **Dormitori:**

anche se l'obiettivo è di dare a tutti una casa, i dormitori cittadini continuano ad avere un ruolo di primo piano per rispondere alle emergenze, intercettare le persone, valutare le diverse situazioni, tamponare il bisogno abitativo nell'attesa della costruzione di nuovi appartamenti. Per questo si è deciso di aumentare il numero di letti disponibili e di investire nei programmi sanitari, di trattamento delle dipendenze e di accompagnamento dei senza dimora ai servizi, il tutto nell'ottica di rendere sempre più rapido il passaggio dal dormitorio alla casa.

3. **Prevenzione:**

il Denver's Road Home partecipa al Homelessness Prevention and Rapid Re-Housing Program (HPRP) che prevede l'aiuto tempestivo, in forma di sussidi economici, *case management* e di case di transizione, per le famiglie a rischio di sfratto e di diventare senza dimora.

4. **Servizi:**

nella lotta alla povertà risulta fondamentale collegare i senza dimora ai servizi cittadini che si occupano di salute, casa, lavoro, assistenza, sussidi... non si tratta di un lavoro semplice, per le resistenze dei senza dimora, le pratiche burocratiche richieste dall'organizzazione del funzionamento dei servizi, la distanza tra i bisogni degli *homeless* e gli interventi ad essi rivolti. Per questo nella primavera del 2009 il Denver's Road Home ha organizzato, con la collaborazione di diversi partner e volontari, un evento all'Università di Denver: *the city's seventh Project Homeless Connect event*. All'interno dei locali messi a disposizione dall'Università i senza dimora hanno trovato volontari in grado di rispondere alle loro domande e

di accompagnarli ai diversi servizi presenti sotto forma di stand: moduli per la richiesta dei *food stamps* - gli assegni alimentari - (150), rilascio della carta d'identità (154) e del certificato di nascita (175), assistenza legale (80), colloqui di lavoro (123 curriculum vitae, 69 appuntamenti per colloqui di lavoro, alcune assunzioni direttamente in loco).

5. **Sicurezza pubblica e lavoro di strada:**

il programma ha investito molto sulla collaborazione dei negozianti, delle forze dell'ordine e delle unità di strada per contattare le persone senza dimora e inviarle ai servizi come alternativa alle misure punitive; questo ha portato alla diminuzione del 22% delle denunce e delle incarcerazioni di senza dimora.

6. **Educazione, lavoro, formazione:**

risulta cruciale per favorire l'inserimento dei senza dimora fornire loro competenze, conoscenze e *life skill* spendibili nella via sociale in generale e nel mondo del lavoro in particolare. Il piano ha quindi dato accesso ai senza dimora a corsi di formazione, per favorire le possibilità di occupazione, e corsi di aggiornamento per le persone già assunte, in modo da aiutarle nell'avanzamento lavorativo. Sono stati inoltre cercati finanziamenti per aiutare i soggetti con disabilità e malattie psichiatriche, che non sono in grado di entrare nel mondo del lavoro. Grazie alla collaborazione con l'U.S Department of Education, il Denver Public School System e con l'*Urban Peak* è stato possibile accompagnare i giovani *homeless* verso il conseguimento del diploma e garantire il diritto all'istruzione ai tanti bambini che vivono in famiglie senza dimora.

7. **Consapevolezza della cittadinanza:**

uno dei punti di forza del progetto è il coinvolgimento della cittadinanza, in particolare attraverso la partecipazione dei negozianti, dei leader di comunità e di rappresentanti dei senza dimora al processo decisionale, l'organizzazione di iniziative - che hanno coinvolto gli stessi senza dimora nell'ideazione e nella realizzazione - volte a sensibilizzare l'opinione pubblica rispetto al problema della povertà estrema e a modificare l'immagine preconcepita che molte persone hanno dei senza dimora, la realizzazione di sondaggi e inchieste e la promozione del volontariato (in questo campo molto attive sono state le associazioni religiose, di ogni confessione). È stato creato un forum che permette ai cittadini di rimanere informati sul progetto, di contribuire con interventi, critiche e proposte e di sentire la voce dei senza dimora: il **dialogo** è stato scelto come strumento principale, perché promuovendo l'incontro e la conoscenza reciproca può rendere il cambiamento possibile.

8. **Urbanistica:**

il programma ha coinvolto non solo la città, ma tutta l'area della regione di Denver,

nell'elaborazione e implementazione di un programma abitativo che prevede la costruzione e/o l'ampliamento di dormitori, la destinazione al progetto di case adeguate e la costruzione di nuove unità abitative a basso costo vicino alle stazioni ferroviarie o in zone ben servite dagli autobus, in modo da abbassare anche i costi del trasporto. I cittadini hanno avuto voce in capitolo rispetto alla collocazione dei dormitori e agli orari di apertura degli stessi.

La maggior parte dei **finanziamenti** che rendono possibile l'attuazione del progetto provengono dal settore privato: alle 23 fondazioni che danno il proprio supporto finanziario occorre aggiungere le donazioni dei cittadini e le annuali raccolte fondi. Man mano che i risultati sono diventati tangibili sono aumentati anche i finanziamenti pubblici che nel settimo anno di attività dovrebbero coprire l'88% delle spese del piano.

La **valutazione** è uno degli aspetti centrali del programma: è intesa come processo continuo di verifica di tutti gli aspetti del progetto, per questo si è cercato di rendere quantificabili e misurabili i risultati di ogni attività. Ci sono quattro commissioni e sette gruppi di lavoro che si ritrovano mensilmente per valutare il raggiungimento degli obiettivi e i risultati sono accessibili ai cittadini sul sito <http://www.DenversRoadHome.org>. I numeri relativi ai primi 4 anni di attuazione (2005-2009) sembrano sostenere la validità e la riuscita del programma:

- 1.500: case destinate ai senza dimora e 500 nuove unità disponibili nei prossimi due anni;
- 3.278: famiglie a rischio di sfratto aiutate per prevenirne la caduta nella condizione di senza dimora;
- 564: famiglie aiutate a uscire dalla condizione di senza dimora;
- 814: riunificazioni familiari;
- 1.974: persone senza dimora che hanno ottenuto un'occupazione;
- 4.000: volontari coinvolti;
- 1,5 milioni di dollari: stima del risparmio annuale che la città ha avuto grazie all'attuazione del programma.

Il Denver's Road Home è nato come progetto sperimentale, ma in pochi anni è diventato un **modello**: programmi simili sono stati attivate in 450 città americane. La crisi economica ha portato in quest'ultimo anno all'aumento delle famiglie a rischio di *homelessness*, ma i fautori del progetto non si scoraggiano e sono sempre più convinti di lavorare nella direzione giusta per raggiungere il loro obiettivo: *ending homelessness as we know it in ten years...*

10.5.3 L'*Urban Peak* come modello di intervento con i giovani *homeless*

Il problema dei giovani senza dimora può sembrare minimale nella realtà italiana, anche se negli anni l'età media dei senza dimora presenti nel nostro paese si è abbassata, i giovani sono presenti soprattutto tra i "punk a bestia" e ci sono famiglie senza dimora anche nelle nostre città, in particolare di origine straniera, rom e rumene.

Al di là delle differenze quantitative, se andiamo a guardare le cause, vi sono alcuni aspetti che dovremmo prendere in considerazione per **prevenire** la caduta dei giovani in percorsi di impoverimento:

- **conflitti e violenze subite in famiglia:** possono portare alla fuga da casa, occorre quindi da un lato prevedere un sistema integrato di servizi a sostegno delle vittime di violenza, in particolari se minori, e dall'altro lavorare per la prevenzione, ad esempio attraverso corsi di formazione gratuiti per le famiglie sulla gestione del conflitto e lo sviluppo di percorsi di mediazione;
- **dipendenza da sostanze:** gestire un figlio tossicodipendente e alcolodipendente non è facile, per questo occorre da un lato accompagnare le famiglie attraverso informazioni e servizi, gruppi di mutuo-auto-aiuto, e dall'altro contattare tempestivamente i giovani tossicodipendenti che vivono in strada, in modo da agganciarli al Sert e prevedere per loro percorsi flessibili e la possibilità, se non di percorsi in comunità, di alcuni periodi di sosta dalla vita della strada;
- **conclusione del percorso di accoglienza nei *foster care* al compimento dei 18 anni:** i minori non accompagnati accolti in Italia hanno lo stesso problema dei giovani americani nei *foster care*, una volta diventati maggiorenni si ritrovano soli... le competenze e le conoscenze acquisite nel periodo di accoglienza non sempre sono sufficienti per gestire in autonomia la propria vita e il rischio per questi giovani di finire in percorsi di impoverimento è quindi molto alto. Per questo occorrerebbe pensare a percorsi alternativi alla comunità per minori, che sostengano il giovane anche dopo il raggiungimento della maggiore età: un esempio è l'affido omoculturale, che permette l'inserimento del minore in una famiglia della sua stessa origine e ben inserita in Italia, in modo da aiutare l'integrazione del giovane nel rispetto delle sue molteplici appartenenze e di fornirgli un supporto, anche affettivo, verso l'autonomia.

L'esperienza americana di *Urban Peak* può inoltre darci alcuni suggerimenti per promuovere il reinserimento sociale dei giovani senza dimora; in particolare la creazione di una vera e propria

rete di servizi in grado di raccogliere i giovani dalla strada e di accompagnarli nella progettazione ed attuazione del proprio percorso di uscita dalla povertà: unità di strada, assistenza medica, sostegno psicologico, rifugio notturno, percorso scolastico, avviamento al lavoro, appartamenti protetti... sono tutti elementi fondamentali per ricostruire il *puzzle* del reinserimento sociale di questi ragazzi, perché danno loro concrete alternative alla strada e, richiedendo l'adesione e la partecipazione del soggetto (sia nel progetto, sia nella gestione del dormitorio prima e della casa poi), evitano il rischio della cronicizzazione e puntano invece alla promozione e all'*empowerment*.

10.6 Spunti per il lavoro educativo con i senza dimora

“L’urgenza non è solitamente il miglior criterio per assumere decisioni utili, soprattutto quando il carattere d’urgenza e di indifferibilità di un intervento si affronta con misure che, invece, si estendono ben oltre la situazione contingente e diventano risposte definitive” (Fio.psd, 2008, 34).

In Italia nei servizi rivolti ai senza dimora si lavora spesso secondo una **cultura dell'emergenza**: per cui ad esempio ogni inverno c'è l'emergenza freddo e da quest'anno a Bologna è stato attivato anche un tavolo per l'emergenza caldo nei mesi estivi, o ancora si parla di emergenza abitativa. Il problema è costituito dal fatto che l'urgenza è diventata la norma, l'unico criterio che guida le decisioni di amministratori, assistenti sociali ed operatori: risposte e interventi che dovevano essere provvisori, perché dettati dalla contingenza, diventano definitivi... prima ancora degli utenti sembrano essere i servizi a rischiare la cronicizzazione.

Quello che ci suggeriscono le buone pratiche prese in esame è invece la necessità da un lato di un **pensiero a lungo termine** e dall'altro di **servizi flessibili**:

- un costante **monitoraggio** del mondo della strada permette di superare lo scarto tra l'immagine che politici, amministratori e operatori sociali hanno della povertà estrema e quella che è invece la realtà dei senza dimora;
- l'**analisi dei bisogni** e il dialogo tra **teoria, ricerca e prassi** consentono da un lato di adattare i servizi per rispondere alle domande d'aiuto degli utenti e dall'altro di diffondere le buone pratiche e di condividere le riflessioni nate nel lavoro sul campo;
- per lavorare nell'ottica della **prevenzione** occorre uno sguardo più ampio: non basta occuparsi dei senza dimora, occorre prendere in esame la **società** e affrontare i nodi (casa,

lavoro, relazioni, distribuzione delle risorse) da cui dipende la povertà, da considerare non come problema individuale ma sociale.

Possiamo suddividere gli interventi rivolti ai senza dimora in sei tipologie: accoglienza e accompagnamento, lavoro, casa, sostegno economico (*benefit*, reddito minimo di reinserimento, microcredito), prevenzione, reinserimento sociale.

Ritengo che le pratiche e le riflessioni elaborate nei servizi visitati possano dare spunti interessanti su ognuna di queste aree di intervento.

1. Accoglienza e accompagnamento

Tutte le buone pratiche visitate mettono al centro del proprio intervento l'**accoglienza** della persona senza dimora, attraverso unità di strada (Piazza Grande, San Marcellino, *Urban Peak*) che vanno ad incontrare i poveri là dove essi vivono e attraverso strutture (dormitori, comunità, alloggi) in cui trovano risposte i bisogni (materiali, di riconoscimento e dignità, di aiuto) dei soggetti. Si tratta di un'accoglienza non giudicante e non invadente, attraverso la presenza di educatori che, con pazienza e perseveranza, intessono quotidianamente relazioni di fiducia con gli ospiti e tra questi e i servizi, mediante l'ascolto e un fare insieme guidato dall'intenzionalità educativa.

L'accoglienza, come abbiamo visto, passa prima di tutto attraverso la figura dell'**operatore** e in secondo luogo si rende evidente nelle strutture: il Gruppo Abele e il San Marcellino in particolare ci insegnano quanto sia importante la **cura degli ambienti**, l'organizzazione degli spazi, l'attenzione ai piccoli particolari, per far sentire il soggetto accolto e valorizzato, riconosciuto come "persona". Non sempre quest'attenzione si ritrova invece nelle strutture di bassa soglia dove prevale "un modo di pensare che ritengo pericoloso [...] che struttura il principio base dell'accoglienza a bassa soglia, ovvero il pensiero che chiunque si trovi in uno stato di miseria estrema è nella condizione di dover accettare qualsiasi cosa"¹⁴, sia a livello di ambienti, sia di interventi.

Il fine della **relazione educativa** non è semplicemente scoprire e rispondere ai bisogni della persona, ma il cambiamento nella direzione di una maggior autonomia, pur nei condizionamenti e nelle dipendenze che ognuno ha, e benessere: cambia il modo di leggere il proprio passato, gli eventi e le scelte che hanno portato alla strada e la dipendenza da sostanze o contesti relazionali che caratterizzavano la vita da senza dimora, di guardare se stessi, i propri limiti, i propri sogni,

¹⁴ G. Scandurra, "Il Carracci: memorie di un rifugio urbano" in M. Callari Galli (a cura di) *Mappe urbane: per un'etnografia della città*, op. cit., p. 79.

le proprie capacità, di relazionarsi ai servizi, di pensarsi nel futuro. È un percorso i cui tempi e le cui tappe non possono essere stabiliti a priori e che richiede un lavoro di **accompagnamento** da parte degli operatori che non si sostituiscono alla persona, ma rispettano le scelte dell'utente e i suoi tempi, anche quando non sono quelli auspicati. L'accompagnamento sociale, fatto di "piccoli passi continui, di contrattazioni specifiche, di sforzi per tenere agganciata costantemente una persona e aiutarla a sviluppare processi di maturazione e di crescita umana e sociale in cui l'operatore è lo strumento prevalente, ha caratterizzato e caratterizza tali esperienze e ha delineato e prodotto competenze professionali"¹⁵.

Ho trovato molto interessanti gli strumenti utilizzati dal Nap di Bergamo:

1. il **racconto autobiografico**, attraverso il quale il soggetto è accompagnato nella ricostruzione del percorso che lo ha portato alla povertà e a prendere consapevolezza sia delle molteplici dimensioni del disagio che vive, sia degli spazi di progettualità rimasti su cui può costruire il futuro;
2. i **gruppi di discussione**: questo spazio accogliente di confronto e rispecchiamento accresce l'autoconsapevolezza delle persone e riconosce valore all'esperienza e ai vissuti di ciascuno.

L'accompagnamento è un processo graduale che coinvolge diversi ambiti (la dipendenza, l'alloggio, il lavoro, l'istruzione, le relazioni...); la strutturazione stessa degli interventi e la diversificazione dei servizi, come possiamo vedere nel caso del San Marcellino e dell'*Urban Peak*, esprime bene la **gradualità** e complessità del lavoro sociale: unità di strada, dormitorio di bassa soglia, accoglienza di secondo livello, comunità, alloggi protetti, servizi educativi e di formazione al lavoro...

2. Lavoro

La perdita del **lavoro** è spesso presentata dai senza dimora come una delle cause - o addirittura "la causa" - della caduta in povertà. Il sociologo Castel ci insegna quanto l'inserimento lavorativo sia importante, non solo per avere sicurezza economica, ma soprattutto per avere un ruolo riconosciuto all'interno della società. La mancanza di un lavoro ha quindi conseguenze anche a livello relazionale e identitario.

In tutti i servizi visitati, il lavoro è uno degli ambiti di maggior impegno: tirocini in azienda, borse lavoro, *stage*... ma come ha spiegato molto bene A. di Piazza Grande non sempre queste

¹⁵ Report Fio.psd 2008, "La situazione italiana per le persone in grave esclusione abitativa e senza dimora, materiale del convegno Milano, 6 Febbraio 2009, p. 11.

attività lavorative ridanno capacità e dignità alla persona senza dimora, anzi sono spesso “*un lavoro sfigato per sfigati*”. Come evidenzia il Rapporto Fio.psd 2008, spesso il **workfare** si rivela un modo illusorio e persecutorio di affrontare il disagio di chi non ha un lavoro: “non si può pretendere che la mera messa a disposizione di un’occupazione, magari neppure scelta ma imposta, possa agire positivamente sulla costruzione identitaria [...] per poter, attraverso di questo, ripercorrere a ritroso il cammino dall’emarginazione verso l’inclusione”¹⁶, soprattutto quando si tratta di lavori precari e sottopagati.

Anche l’inserimento lavorativo richiede un accompagnamento e la scelta di un posto che risponda ai bisogni relazionali del soggetto. In alcuni casi, fortemente segnati dalla dipendenza o da un lungo passato di vita in strada, può essere utile ipotizzare percorsi di **educazione al lavoro**, sul modello del San Marcellino di Genova: un contesto lavorativo protetto, che simula le attività e le relazioni dell’azienda, ma le riproduce in un piccolo gruppo seguito da un operatore caposquadra, uno spazio in cui apprendere o recuperare abilità e competenze e in cui affrontare i propri limiti, una fonte di guadagno sia pur molto limitata ma soprattutto di autostima, sia per le persone in attesa di rientrare nel mondo del lavoro sia per quei soggetti per i quali non sarà possibile.

3. Casa

Il termine stesso con cui definiamo i poveri estremi, senza dimora, senzatetto, *homeless*, pone l’attenzione sulla casa, o meglio sulla sua mancanza. Come ha spiegato magistralmente Luigi Gui nella sua relazione al Convegno “La casa: abitare il disagio”, tenutosi a Padova il 17 Ottobre 2007, l’**abitare** rimanda da un lato all’esperienza dell’accoglienza e della relazione e dall’altro ai concetti di maturità e autonomia: “avere una casa ha un contenuto molto più sostanzioso che non rimanere coperti da un tetto. È un contenuto che inizia nascendo, trovandosi accolto in un contesto [...] l’abitare ha radici profonde, inizia con l’averne esperienza degli altri in modo continuativo, caldo. Eppure non tutti nella vita possono vivere questa esperienza...[...] Mettere su casa significa creare un proprio spazio nel mondo. [...] Ciascuno di noi ha infatti bisogno di uno spazio in cui riprodurre se stesso, che gli consente di trovare un equilibrio per poi affrontare la propria vita sociale [...] (La casa) è matrice di un’identità pubblica, è un luogo di condivisione sociale, nel quale si sviluppa un’inclusione con la realtà che circonda: ci sono i vicini, il quartiere, una relazionalità non scelta con cui si costruisce anche la propria civicità”¹⁷.

L’avere una dimora degna di questo nome è uno dei diritti umani, ma oggi non ci sono purtroppo

¹⁶ Idem, p. 6.

¹⁷ Idem, p. 2.

le condizioni politiche, legislative ed economiche per garantire a tutti una casa. Gli alloggi sociali in Italia sono il 23% del totale delle case in affitto, ma non riescono a rispondere alla crescente domanda, mentre dai dati Istat sappiamo che sono aumentati sia il numero degli alloggi inadeguati e sovraffollati e la percentuale di precarietà abitativa - che riguarda soprattutto gli immigrati - sia i canoni d'affitto, per cui sempre più famiglie si trovano in difficoltà; cresce anche il numero dei campi nomadi non autorizzati e delle baraccopoli e questa emergenza abitativa è spesso affrontata come problema di ordine pubblico, slegato dalle politiche per la casa e l'immigrazione. Mentre in alcuni paesi europei (Finlandia, Gran Bretagna, Polonia) sono state elaborate politiche abitative **specifiche per le persone che si trovano in condizione di grave marginalità e per chi è a rischio di impoverimento**, in Italia l'edilizia popolare non ha come *target* le persone senza dimora, che vengono invece accolte in strutture (dormitori, comunità): da un lato i senza dimora non hanno il reddito per pagare l'affitto e dall'altro lato i proprietari delle case non affittano a questi soggetti per stereotipi e preoccupazioni riguardo le loro capacità di gestire la casa. Sul discorso casa ai senza dimora, i governi e gli esperti si dividono sostanzialmente in due gruppi:

- quelli che seguono l'approccio "*housing first*" ritengono che il dare una casa agli *homeless* sia preliminare ad ogni altro intervento medico, psicologico, educativo perché pur non garantendo l'inclusione la casa è una condizione essenziale per l'integrazione;
- quelli che ritengono che inserire in appartamento persone direttamente dalla strada sia fallimentare se prima non si risolvono i problemi legati alla dipendenza, o non si trova loro un lavoro.

I servizi visitati seguono il secondo approccio: propongono il dormitorio come accoglienza provvisoria e, attraverso un percorso graduale e forme di intervento personalizzate, accompagnano la persona verso l'autonomia abitativa o forme di vita comunitaria. Questo è possibile per la disponibilità di strutture adibite a comunità e alloggi protetti, di cui i servizi presi in esame dispongono: non si tratta di grandi edifici popolari dove allocare persone che vivono una situazione di disagio, ma di case dislocate all'interno della città per favorire l'inserimento sociale.

Ho trovato molto interessante il richiamo di A., operatore di Piazza Grande, alla situazione delle persone che sono a rischio di perdere la casa, specialmente di chi è moroso nelle case popolari: piuttosto che aspettare che finiscano in strada per seguire poi il percorso dormitorio-seconda accoglienza-comunità-casa, sarebbe più opportuno intervenire prevenendo la caduta povertà, sia

con sostegni economici sia con la creazione di strutture comunitarie per quelle persone che non riescono a gestire da sole un appartamento.

A **Denver** si sta sperimentando proprio in questi anni un progetto di lotta alla povertà estrema che segue invece il primo approccio, “*housing first*”: ***Ten-year plan to end homelessness as we know it***. Ai senza dimora che hanno accettato di aderire al progetto è stato offerto un alloggio e nei casi di dipendenza, un percorso di disintossicazione, e in quelli di malattia psichica il sostegno psichiatrico; le persone sono poi aiutate nella ricerca di un lavoro e/o nel completare gli studi per poter raggiungere un’indipendenza economica e vengono accompagnate nell’accesso ai servizi. Le famiglie a rischio di sfratto sono aiutate con *benefit* economici e il supporto di assistenti sociali e mentori volontari. Allo stesso tempo il progetto prevede la collaborazione tra diverse istituzioni cittadine, tra cui l’Università, il coinvolgimento delle forze di polizia, dei commercianti, delle associazioni dei proprietari, delle comunità religiose, dei cittadini, dei senza dimora stessi, seguendo il principio che l’*homelessness* è un problema sociale e come tale va affrontato. Anche se è ancora presto per valutare la riuscita del progetto e la validità dell’approccio, mi sembra interessante il confronto con un intervento che ribalta l’ordine degli *step* del percorso di reinserimento sociale.

4. Sostegno economico

In Italia ci sono alcuni interventi di sgravio fiscale e aiuto economico per le fasce deboli della popolazione (riduzione delle bollette, aiuti per pagare l’affitto, assegni di invalidità, esoneri e riduzioni per le spese scolastiche, la *Social Card*...), ma pochi aiuti economici riguardano i senza dimora. Diverso potrebbe essere l’impatto del **Reddito Minimo di Reinserimento**, un’integrazione del reddito delle persone in condizione di povertà estrema attraverso trasferimenti monetari, che dopo alcune sperimentazioni è stato però liquidato come misura inefficace e criticato come strumento assistenziale e non promozionale; al contrario la Fio.psd afferma che dove il Reddito Minimo “è stato reso disponibile entro un contesto strutturato di servizi socio-assistenziali capaci di accompagnamento progettuale e relazionale delle persone, lo strumento non è stato inefficace”¹⁸.

Ritengo molto interessante la sperimentazione da parte del Servizio Mobile di Sostegno di una forma di **microcredito** specifica per i senza dimora: la relazione di fiducia tra i soggetti e l’operatore garantisce il contesto relazionale su cui si basa il modello di Yunus e le piccole somme di denaro prestate permettono ai senza dimora di far fronte alle spese necessarie per

¹⁸ Idem, p. 8.

iniziare un'attività lavorativa.

5. Prevenzione, mediazione e advocacy

Le buone pratiche prese in esame ci suggeriscono che se le cause della povertà non riguardano solo le incapacità o le scelte sbagliate delle persone senza dimora, ma hanno radici sociali nella famiglia che non riesce ad esercitare le proprie funzioni protettive, nel crescente individualismo che mina la resistenza delle reti di sostegno, nella precarietà del mercato del lavoro, nella crisi economica... allora occorrerebbe agire su tre livelli:

1. **prevenire** l'emarginazione sia attraverso politiche abitative e del mercato del lavoro, sia con interventi di sostegno alle famiglie e alle reti sociali e investimenti nei servizi sociali ed educativi;
2. offrire alle **persone senza dimora** da un lato una serie di servizi e interventi diversificati (in campo sanitario, economico, abitativo, educativo, di bassa soglia, secondo e terzo livello) che garantiscano loro benessere, sicurezza e permettano il reinserimento sociale, dall'altro l'opportunità e gli strumenti per far sentire la propria voce e far riconoscere i propri diritti (**empowerment e advocacy**);
3. **agire sul contesto** per sensibilizzarlo al problema della povertà e combattere i pregiudizi e gli stereotipi che ci sono nei confronti dei senza dimora e che ne ostacolano il reinserimento, attraverso attività culturali, il volontariato all'interno delle strutture e servizi di mediazione sociale.

A mio avviso i servizi visitati si inseriscono pienamente nella strategia di lotta alla povertà proposta dalla Fio.psd, che integra più approcci:

- *analitico*: monitoraggio e ricerche per supportare le politiche con una reale comprensione del fenomeno;
- *ampio*: prevenzione, accompagnamento, politiche emergenziali;
- *multidimensionale*: integrazione delle politiche per la casa, il lavoro, la salute, l'educazione, il lavoro di rete dei servizi e di questi con la comunità più ampia;
- *diritti*: promuovere il diritto alla casa come premessa per accedere agli altri diritti;
- *partecipativo*: coinvolgere i fornitori dei servizi, gli utenti, la comunità, le autorità pubbliche per migliorare la qualità degli interventi;
- *normativo*: sostenere le politiche di intervento con un'adeguata copertura legislativa;
- *sostenibile*: adeguata copertura finanziaria, impegno politico, supporto pubblico

(campagne pubbliche di informazione e sensibilizzazione);

- *bisogni*: partire dai bisogni degli individui;
- *pragmatico*: obiettivi realistici e raggiungibili, chiara e realistica programmazione;
- *bottom-up*: valorizzare le autorità locali e favorire la prossimità dei servizi.

Risulta quindi evidente come il ruolo degli operatori dei servizi per le persone senza dimora sia non tanto assistenziale, quanto:

- **educativo**: in quanto professionista della relazione, che utilizza gli strumenti dell'ascolto, del contenimento, dell'accompagnamento, del fare insieme, del lavoro sulle storie di vita, dei gruppi di discussione, dell'*empowerment*... in maniera intenzionale, per promuovere nei soggetti una maggior consapevolezza di sé e aprire spazi al cambiamento e alla progettazione esistenziale;
- e **politico**: in quanto portavoce dei diritti delle persone senza dimora (*advocacy*), promotore del loro coinvolgimento attivo nel contesto sociale in quanto cittadini, mediatore sociale che permette l'incontro tra la città, i poveri e i servizi, utopista che crede che il cambiamento della società sia possibile e passi anche attraverso il proprio lavoro.

Occorre quindi prestare attenzione e investire sulla **formazione** degli operatori, in particolare rispetto agli strumenti educativi che possono mettere in campo nel lavoro con i soggetti senza dimora, alla conoscenza del contesto legislativo e istituzionale in cui opera il loro servizio e agli interventi di mediazione sociale che possono attivare per favorire il reinserimento delle persone seguite.

11. Povertà: Responsabilità sociale.

Educazione alla giustizia, alla sobrietà e alla solidarietà

“Siamo entrati in un’epoca in cui siamo chiamati a sollevare determinate questioni di fondo su tutta la società. Siamo ancora chiamati a prestare aiuto al mendicante che si trova nell’angoscia e nel tormento sulla strada della vita. Ma un giorno, dovremo chiederci se un edificio che produce mendicanti non debba essere ristrutturato e messo a nuovo. Ecco dove ci troviamo adesso” (M.L. King, 2000, p. 354).

Martin Luther King ha pronunciato queste parole negli anni '60, eppure il suo appello risulta quanto mai attuale e urgente. Quando la **povertà**, nei nostri paesi a sviluppo avanzato, è divenuta da fenomeno di massa un **problema individuale**, si è verificato anche lo spostamento dell’attenzione pubblica dalle cause strutturali (economiche e sociali) dell’impoverimento, alle colpe o alle incapacità individuali, perdendo così di vista il ruolo della società nella “produzione” di poveri, scarti, “rifiuti umani” (Z. Bauman), “naufraghi dello sviluppo” (S. Latouche). Nel frattempo, il fallimento dei tanti e onerosi tentativi di sconfiggere il flagello delle povertà vicine e lontane, globali e locali e la constatazione che l’aumento della ricchezza si accompagna al perdurare delle vecchie povertà, all’emergere di nuovi poveri e all’aumento del divario tra le classi abbienti e quelle medie e basse, hanno insinuato la convinzione che la povertà e la disuguaglianza siano un **fattore strutturale** delle nostre società, un effetto collaterale insito nelle nostre economie e nel nostro modello di sviluppo. La povertà, in quanto fatto naturale è da accettare - un po’ come accadeva nel Medioevo, questa volta non perché volontà di Dio, ma perché funzionale al mantenimento degli equilibri economici e sociali - e non può essere eliminata, ma al massimo contenuta entro certi limiti che la rendono accettabile: a questo serve il *welfare*, questo è lo scopo dei tanti servizi messi in campo a favore dei poveri, etichettati e categorizzati a seconda del bisogno e delle problematiche che portano alla società. Ma in questo modo, come lamentano molti dei miei intervistati, la persona è stata nascosta dalle etichette: le categorie non ci fanno rendere conto della complessità del soggetto, le idee che politici e amministratori hanno dei poveri e della povertà non sempre corrispondono alla realtà e così, **dopo le responsabilità sociali, abbiamo perso di vista anche i poveri...**

Ripartire dai poveri significa, secondo gli autori del penultimo Rapporto Caritas-Zancan¹, affrontare il problema della povertà in modo complesso e complessivo, dando rilevanza strutturale alla questione della povertà in tutte le sue dimensioni: considerare le risorse

¹ Caritas Italia - Fondazione E. Zancan, *Ripartire dai poveri*, op. cit.

disponibili spesso in passato male allocate, attivare i territori e le responsabilità regionali e locali, recuperare il tempo perduto nell'illusione che lo sviluppo fosse la risposta a tutti i problemi.

Significa quindi **ripartire anche dalla società**, il che vuol dire:

- rendersi conto che **un welfare povero non può rispondere alle povertà** estreme, fatte di deprivazioni materiali e allo stesso tempo relazionali, e neppure arginare le nuove povertà, sia quelle simboliche prodotte da un contesto sempre più instabile, liquido, precario da un lato e omologante e allo stesso tempo individualista e competitivo dall'altro, sia l'impovertimento generato dalla crisi economica finanziaria;
- rendersi conto che lavorare per **ri-educare i poveri** ai valori e agli standard della società "normale" e per reinserirli in contesti lavorativi e relazionali **significa guardare solo a un aspetto del problema** povertà, il povero appunto, dimenticando che un contesto individualista e competitivo che guarda ai poveri attraverso le lenti del pregiudizio o la condanna del fallimento non è certo la rete accogliente e solidale di cui chi cerca di reinserirsi avrebbe bisogno. Come ha sottolineato Pieretti e hanno confermato molti degli operatori da me intervistati la povertà non è solo un fatto di capacità/incapacità individuali, quanto di possibilità e risorse sociali: se non investiamo nei servizi, ma anche nel capitale umano e relazionale della società, non possiamo combattere la povertà, perché un contesto povero di risorse e di solidarietà limita gli spazi di libertà di tutti, ma in particolare proprio dei più poveri;
- rendersi conto che **la povertà dell'altro è un problema anche mio**, che povero non sono, sia da un punto di vista molto strumentale e utilitaristico - perché il fatto che una fetta della popolazione non abbia le risorse per sopravvivere in condizioni dignitose aumenta il degrado, i rischi per la salute, l'insicurezza dei cittadini, la rabbia dei poveri e quindi la conflittualità sociale - sia da un punto di vista etico, o forse anche solo umano: perché in fondo quel povero non è poi così diverso da me, potrei essere io al suo posto, è un uomo o una donna, un ragazzo o un anziano, un bambino, un essere umano come me, forse solo più sfortunato o meno equipaggiato di me; perché, come ci ricorda Righetti, "il disagio dell'ultimo fra gli uomini, il dolore della bimba che si vende lungo le strade del Guatemala, l'esclusione dei tanti che vivono sotto la soglia di povertà ci appartengono non solo in senso etico e sociale, ma, prima di tutto, in senso ecologico, in quanto apparteniamo a quella medesima rete di relazioni che ci co-costituisce"²; perché, come ci insegna Freire, ogni forma di oppressione - povertà, esclusione sociale e disuguaglianza

2 A. Gramigna, M. Righetti, *Pedagogia Solidale*, op. cit., pp. 67-68.

comprese - umiliano e de-umanizzano non solo chi le subisce, ma anche chi le esercita in modo diretto o indiretto; la povertà mi riguarda anche perché io stesso ho dei limiti, delle mancanze, delle “incapacitazioni”, che magari non accetto, che magari vedo solo negli altri, ma che se imparassi a riconoscere in me potrei accettare anche in loro; perché la povertà culturale di un mondo che ha globalizzato l’economia ma non i diritti e che ha omologato i consumi e vuole rendere unico anche il pensiero, la povertà educativa di una società che non investe più sull’istruzione e sulla formazione e che non riconosce il ruolo e il valore del lavoro di insegnanti ed educatori, la povertà relazionale di una realtà sociale sempre più fragile, precaria, confusa tra le spinte individualistiche e la massificazione, riguardano tutti, poveri e non poveri;

- rendersi conto che **le mie scelte** lavorative in quanto proprietario e direttore di una un’azienda o in quanto lavoratore, il mio stile di vita, i miei acquisti e i miei sprechi in quanto consumatore, le mie scelte finanziarie in quanto possessore di un conto corrente, la mia partecipazione o non partecipazione politica in quanto cittadino con diritto di voto, le mie relazioni familiari, amicali, sociali... che ne sia consapevole o meno, in qualche modo, **hanno delle ripercussioni sugli altri**, vicini e lontani, ricchi e poveri. Come sostiene Morin in *Terra Patria*, la mondializzazione e in particolare l’accresciuta consapevolezza dell’interdipendenza globale ci portano a ripensare il concetto di universalismo e di responsabilità: siamo infatti parte di un’unica comunità di destino, dove le azioni dei singoli hanno ripercussioni sulla vita di tutti, vicini e lontani, per cui la nostra responsabilità è globale.

Potremmo riassumere tutto questo con le parole del pedagogista Righetti: “le condizioni di indigenza, nella democrazia avanzata sono **problemi dell’intera comunità e della sua coscienza civile**, che non è un dono di natura ma la conquista di una prassi educativa”³.

Anche la **pedagogia** quindi, secondo Righetti, è chiamata a ripensarsi nel confronto con le conseguenze economiche, educative e sociali della globalizzazione: “la diffusione su scala mondiale di un unico sistema di mercato neoliberale ha portato nuove forme di povertà, emarginazione, delinquenza, ha innalzato i tassi di malessere sociale e ampliato le aree colpite dalla miseria”⁴. Per invertire queste dinamiche di disagio ed esclusione occorre promuovere un’opera di coscientizzazione rispetto alle profonde differenze che dividono gli uomini e una continua analisi e decostruzione dell’ideologia sottesa alle pratiche del consumismo imperante,

3 Idem, p. 195.

4 A. Gramigna, M. Righetti, *Pedagogia solidale*, op. cit., p. 67.

attraverso la costruzione di un pensiero critico, democratico ed etico. La povertà infatti non è solo una questione economica, di mancanza o spreco di risorse, ma soprattutto e prima di tutto è un problema politico e morale, come sottolineava già nel 1991 l'Undp nel suo rapporto sulla povertà. Non basta però fare appello alla consapevolezza, alla solidarietà, alla responsabilità per cambiare la società... abbiamo bisogno di **educarci** e di **educare** a questi valori. Per questo ritengo che sia fondamentale oggi ridare pensiero (teoria) e gambe (prassi) a una **Pedagogia sociale** che non abbia paura di sporcarsi le mani con i poveri e di ripartire dalla riflessione sulle povertà di ieri e di oggi per trasformare la società in direzione di una maggior giustizia sociale, sobrietà e solidarietà, pilastri, io credo, di ogni lotta alla povertà.

In questo capitolo conclusivo riporto dunque alcune riflessioni ed esperienze che vedono la via dell'educazione dei poveri e quella della società, non come due strade alternative, ma come sentieri impervi, che a tratti si intersecano e a volte corrono paralleli, e che vanno percorsi entrambi per raggiungere le mete dell'integrazione dei poveri e della trasformazione della società in direzione di ragione, il che significa camminare avendo come bussola l'imperativo di Bertin: **“realizza te stesso realizzando l'altro”**.

11.1 Ripartire dai poveri...

Per una società, riconoscere le proprie responsabilità nei confronti delle povertà in essa presenti vuol dire prima di tutto farsi carico dei poveri e intervenire sia per rispondere ai loro bisogni sia per prevenire la caduta in povertà di altre persone: questo significa da un lato creare una rete di servizi in grado di intercettare i poveri (Sportelli sociali, Centri d'Ascolto, Unità di strada...), di accogliere le loro richieste e di rispondere alle loro problematiche con interventi integrati e diversificati (dormitori, accoglienze di secondo livello, gruppi appartamento, alloggi protetti, presa in carico presso il DSM, percorsi di disintossicazione dall'alcol o dalla droga, centri ricreativi, *drop-in*, formazione professionale, mutuo-auto-aiuto, *counseling*...) e dall'altro elaborare politiche in campo abitativo, lavorativo, educativo che favoriscano il reinserimento sociale dei poveri e dei soggetti deboli e la prevenzione della caduta in povertà delle fasce a rischio, andando ad accrescere il capitale sociale, quel bene comune che Pieretti definisce *“capabilities”* della società.

Credo - e le interviste raccolte confermano questa mia convinzione - che una società che voglia prendersi cura dei poveri ed elaborare politiche di lotta alla povertà non possa fare a meno del

contributo della riflessione pedagogica e delle competenze e dei saperi degli educatori: non solo delle riflessioni e degli strumenti che rendono possibile il lavoro degli operatori di strada e nei servizi per i poveri e i senza dimora, perché fondamentali per il reinserimento sociale di questi ultimi, ma anche delle informazioni raccolte dagli educatori su cosa significa vivere in povertà, quali sono le cause, i percorsi, le difficoltà nell'approccio ai servizi o nel portare avanti i percorsi proposti, perché questa conoscenza è molto preziosa per chi ha potere in campo politico e di gestione dei servizi sociali.

11.1.1. Il lavoro educativo con i poveri: accoglienza, riconoscimento, cura

Per una pedagogia che voglia occuparsi della povertà **ripartire dai poveri** significa da un lato riconoscere il potenziale educativo presente anche nelle condizioni più marginali, riconoscere quindi le risorse, le conoscenze e le capacità dei poveri, e dall'altro guardare alla povertà non solo come a una condizione di deprivazione economica fatta di bisogni a cui rispondere, ma come una biografia segnata da eventi critici, rotture relazionali, problematiche che si sono accumulate fino a restringere e a compromettere, in modo più o meno grave, la libertà di scelta e di progettualità del soggetto. Infatti se il senza dimora fosse sulla strada per scelta e se il povero fosse un auto-emarginato non avrebbe forse molto senso forzarli a rientrare in una normalità non voluta e se la povertà fosse solo una questione di mancanze materiali, il lavoro con i poveri si ridurrebbe all'assistenza, al dare un tetto a chi è senza casa, mense a chi ha fame, un lavoro a chi l'ha perso, un contributo economico e chi non è in grado di provvedere a se stesso e alla propria famiglia. Ora non tutti i senza dimora hanno scelto la strada, anzi quasi nessuno; e se effettivamente per le famiglie e le persone colpite dalla crisi i problemi sembrano per ora ridursi alla sfera economica e al lavoro, chi ha già intrapreso un percorso di impoverimento vede intaccate molte altre sfere della vita, non solo casa, soldi e lavoro, ma salute, relazioni, autonomia, cittadinanza, identità... Per questo nelle équipes dei servizi per senza dimora hanno fatto il loro ingresso anche gli **educatori**.

Se in passato il **bisogno educativo** dei soggetti poveri era circoscritto negli ambiti dell'educazione morale (povero come privo di valori o deviante da ri-educare), nell'alfabetizzazione di base (povero come analfabeta da istruire) e nella formazione professionale o addirittura il lavoro coatto (povero come persona che non vuole lavorare) oggi la prassi di chi opera con e per i senza dimora, come emerso nel capitolo precedente, si fonda su altri presupposti, che fanno parte di un orizzonte pedagogico più ampio:

- **la centralità della persona:** il povero non è una patologia da far rientrare dentro una

categoria, non è un problema a cui dare un'etichetta, non è un numero all'interno di una statistica, ma un soggetto da cercare e da incontrare, una persona da ascoltare, da conoscere, da accompagnare. Uno sguardo educativo e non solo assistenziale ci permette di guardare al povero non tanto come portatore di problemi e di bisogni, ma soprattutto come soggetto con una storia ancora aperta, fatta di limiti e condizionamenti, ma anche di possibilità e risorse;

- **l'accoglienza:** l'approccio dell'educatore nei confronti del povero è quello di un'accoglienza di tutta la sua storia e di tutta la sua persona, attraverso un ascolto non giudicante, una presenza paziente e non invasiva, che propone e accompagna, ma non impone e non decide al posto del soggetto, che sa accettare il rifiuto o scelte diverse da quelle immaginate o desiderate per quella persona. Secondo Righetti è necessario che l'accoglienza non si risolva nell'assistenza e nella risposta ai bisogni elementari, ma si trasformi in pratica formativa: accogliere il povero e il senza dimora vuol dire aiutarlo ad affrontare le dipendenze legate al vecchio contesto di vita che, pur se problematico e pericoloso, offriva un certo equilibrio e una sorta di stabilità che è difficile abbandonare, perché questo significa accettare la sfida del cambiamento e il rischio di fallire... di nuovo;
- **il riconoscimento:** alla base di ogni percorso educativo sta il riconoscimento del povero in quanto persona con delle capacità - pur se limitate - di decisione, progettualità e azione che vanno rispettate e tenute in considerazione sia nella progettazione sia nella realizzazione dei percorsi di reinserimento, e in quanto cittadino con dei diritti, purtroppo spesso negati, di cui rendere consapevole il soggetto che li ha persi e la società che glieli nega (*advocacy*);
- **l'accompagnamento educativo:** come percorso basato sulla cura della relazione e sulla relazione come cura. Righetti, riprendendo Heidegger, sostiene che la **cura** sia il presupposto dell'educazione, in quanto processo di orientamento nel mondo e di costruzione del sé nell'ottica di una trascendenza esistenziale, in cui il soggetto sceglie il suo divenire e il suo esserci nel mondo all'interno di un contesto plurale e relazionale. La **relazione** autentica, in quest'ottica, "si realizza nel «prendersi cura dell'altro», ossia nell'aiutarlo a realizzare il suo proprio essere, a trovare se stesso, o, per sottolineare le implicazioni pedagogiche di queste riflessioni, a costruire degli orientamenti nel mondo, dei percorsi di significazione che gli consentano di costruire-scoprire-esaltare i propri

talenti”⁵. Luigina Mortari sottolinea come la pratica dell’aver cura si realizzi nella relazione tra chi ha raggiunto un minor stato di dipendenza - nella consapevolezza e nell’accettazione di tutti i condizionamenti e le dipendenze di cui comunque nessuno è privo - e chi non ha gli strumenti per essere autonomo: “la cura è quel modo esistenziale assunto da chi, avendo raggiunto un minor stato di dipendenza, offre il proprio sapere e le proprie energie all’altro per favorire il processo di costruzione di un modo della vita quanto più possibile auto-organizzato”⁶. Come ha sottolineato G. Invernizzi, direttore del Nap di Bergamo, la dipendenza dell’utente dall’operatore, che si viene a creare nella relazione educativa, è lo strumento che rende possibile abbandonare le vecchie dipendenze e accettare la sfida del cambiamento, a partire dal riconoscimento del problema, l’esplicitazione del bisogno di aiuto, un percorso di *empowerment* e di orientamento;

- **l’autonomia:** l’accoglienza e l’accompagnamento sono rivolti all’autonomia. Essere autonomo etimologicamente significa darsi da sé le proprie regole, mentre nel senso comune autonomia è sinonimo di indipendenza: è autonomo chi è in grado di gestire la propria vita senza bisogno di aiuti esterni, facendo i conti con le scelte e con le responsabilità che questo comporta, chi è libero da legami di dipendenza. È facile per chi ha una casa, un lavoro, una famiglia, degli amici, per chi paga le tasse per i servizi di cui usufruisce sentirsi autonomo e guardare con preoccupazione o biasimo la dipendenza di chi ha bisogno dell’aiuto del *welfare*. In realtà la vita di ognuno di noi è fatta di legami di interdipendenza e accompagnare all’autonomia persone che vengono dalla strada e dalla povertà significa ridare loro potere sulla propria vita, ma anche legami all’interno di un tessuto sociale in cui possano sentirsi appartenenti, accolti e partecipi;
- **inclusione sociale:** è il fine del percorso di accompagnamento educativo e richiede, come già ricordato in precedenza, un lavoro su due piani, il soggetto e il contesto. Da un lato si tratta di risvegliare o di potenziare le competenze personali, quelle “capacitazioni” che consentono alla persona di gestire un appartamento in “autonomia”, di mettersi in gioco nel lavoro, di relazionarsi con i colleghi e i vicini, di rapportarsi con i servizi; dall’altro si tratta di **preparare il contesto** ad essere accogliente e inclusivo: per questo occorre sia creare intorno al soggetto una rete di relazioni (con i servizi, con i familiari se è possibile, con i vicini), sia sensibilizzare l’opinione pubblica al tema della povertà e combattere i pregiudizi e gli stereotipi che accompagnano l’idea di povero (è in strada per scelta, è un

5 A. Gramigna, M. Righetti, *Pedagogia solidale*, op. cit., p. 77.

6 L. Mortari, *La pratica dell’aver cura*, Milano, Bruno Mondadori, 2006, p. 100.

ubriacone o drogato, è matto, non ha voglia di lavorare...)

Ma ripartire dai poveri significa anche **ascoltare la loro voce**, non solo per cogliere le richieste d'aiuto più profonde, nascoste sotto la pressione dei bisogni primari e contingenti, dai deliri o dalla rabbia urlata, ma riconoscere valore e dignità alla loro visione della realtà, della società, dei servizi, della povertà: ridare parola a chi normalmente non ha voce in capitolo su nulla, per scoprire insieme la strada da percorrere per combattere la povertà e facilitare l'inserimento dei poveri, per ripensare le politiche sociali e i servizi in modo che siano in grado di aumentare la coesione sociale e tutte quelle risorse comunitarie che sono bene di tutti e strumento necessario soprattutto a chi ha meno risorse personali.

11.1.2 Ridare voce ai poveri: percorsi di *empowerment* e di cittadinanza attiva

“Dare voce ai poveri e scoprire che la teoria, come sempre, sta dentro la pratica. Non nei dati, ma nelle persone. Là fuori” (Salza A., 2009, p. 13).

Queste riflessioni, sul ruolo che la voce dei poveri può avere nella lotta alla povertà, nel miglioramento dei servizi sociali e delle politiche nei confronti dei poveri, sono nate dall'incontro con M. Krumer-Nevo, che nella sua esperienza di lavoro e studio sulla povertà, prima come assistente sociale e ora come ricercatrice della Ben Gurion University di Beer-Sheba (Israele), ha scoperto che i poveri possono contribuire con le loro conoscenze alle politiche, alla ricerca, al lavoro sociale.

Solitamente ricercatori e operatori sociali non tengono in debita considerazione la voce dei poveri, anzi la percepiscono come un rumore, ritenendo che essi manchino di conoscenze e competenze, e tendono a parlare dei poveri come oggetto di ricerca o di intervento e non a parlare con loro e a loro, mentre i politici di solito escludono i poveri dalla definizione e dall'attuazione delle politiche che li riguardano. Negli ultimi anni le cose però, come testimoniano anche le ricerche di Krumer-Nevo, stanno lentamente cambiando:

1. sono aumentate le esperienze di coinvolgimento dei poveri nel dibattito politico:
 - in Inghilterra: Beresford (1999) e i suoi colleghi hanno scritto insieme ai poveri un documento sul futuro del *welfare state*, in risposta all'esclusione della voce degli utenti dei servizi del *welfare* dalla Labour Party's Commission on Social Justice;
 - in Scozia: (Green, 2007) la voce dei poveri si è fatta sentire nel dibattito precedente l'elezione del Parlamento;
 - in Israele: (Krumer-Nevo e Barak, 2006, 2007) ricercatori universitari, attivisti sociali,

politici e poveri si sono confrontati su tre *report* scritti sulla base delle conoscenze e delle esperienze dei poveri rispetto al sistema di *welfare*, all'istruzione e alle politiche abitative (cfr. capitolo 6);

- in Francia: il movimento per i diritti umani ATD Fourth World Movement favorisce la partecipazione dei poveri ai dibattiti pubblici che riguardano la povertà;
 - in USA: il piano della città di Denver per l'eliminazione del fenomeno "*homelessness as we know it*", che ho documentato nel capitolo 10, ha previsto la partecipazione ai tavoli di progettazione di rappresentanti di tutte le parti sociali coinvolte, senza dimora compresi;
2. sia a livello di ricerca sia di intervento viene data sempre più importanza alle storie di vita delle persone povere: questo ha permesso di cambiare il modo di guardare al povero, da soggetto passivo, destinatario di un intervento assistenziale a un partner attivo nel proprio percorso di reinserimento.

Le ricerche di Krumer-Nevo in particolare ci permettono di capire quale può essere l'apporto dei poveri agli interventi e alle politiche che li guardano, non solo in quanto poveri, ma anche come cittadini: la PAR da lei condotta con i senza dimora israeliani ci insegna che i poveri non solo sono esperti di povertà, ma hanno anche esperienze e conoscenze rispetto al *welfare*, all'educazione e al sistema sanitario e che valorizzando il loro sapere e la loro voce è possibile cambiare il punto di vista che ricercatori, operatori sociali e politici hanno dei poveri. Secondo Krumer-Nevo, la lettura tradizionale del fenomeno povertà vede nel povero l'altro da noi, il diverso per tratti psicologici, morali, intellettuali, comportamentali e culturali ("alterizzazione"): etichette come sottoclasse, cultura della povertà, *welfare queen* o la distinzione tra poveri meritevoli o meno di assistenza sono servite a stigmatizzare e a definire le persone povere in base alle loro mancanze e alle loro caratteristiche negative, fino a considerare la povertà come l'unica caratteristica della persona⁷. Si tratta di una lettura semplicistica e semplificante, basata su pregiudizi e stereotipi e amplificata dal meccanismo di proiezione, per cui tendiamo a proiettare sugli altri ciò che riteniamo indesiderabile in noi stessi e così facendo li svalutiamo, non riconosciamo la loro unicità di soggetti e tra noi e loro si crea una barriera, un distanziamento sociale che pregiudica l'esperienza dell'incontro e ci porta a vedere solo ciò che rinforza i nostri preconcetti. "L'«alterizzazione» motiva e giustifica la non equità. Così anche il processo che porta all'«alterizzazione» diviene trasparente, naturale"⁸ e per questo molto pericoloso. Come fare per **trasformare lo sguardo della società** sui poveri?

7 M. Krumer-Nevo, "Altri modi di guardare i poveri" in *Lavoro Sociale*, Trento, Erickson, n. 3, 2008.

8 Idem, p. 319.

Esistono, come evidenzia Krumer-Nevo, alcune contro-narrazioni, che ci possono aiutare a cambiare prospettiva nel modo di considerare la povertà:

1. la **contro-narrazione structural-contestuale**: questa analisi da un lato si focalizza sul contesto e sulle variabili strutturali (economiche, politiche e istituzionali) che portano una persona ad impoverirsi e la bloccano nella povertà e dall'altro riconosce l'appartenenza dei poveri alla società e la loro adesione ai valori comuni: "quando si comportano in maniera «non conforme alla norma», lo fanno andando contro i propri valori, non perché li seguono. Il loro comportamento è il risultato delle limitate possibilità di cui dispongono"⁹;
2. la **contro-narrazione** incentrata sull'*agency* e la **resistenza**: considera le persone povere come soggetti dotati di risorse (volontà, capacità, potere) e conoscenze che permettono loro di mettere in atto strategie adattive di sopravvivenza (*agency*) e forme consapevoli di lotta, personale e collettiva, alla povertà (resistenza);
3. la **contro-narrazione** incentrata sulla **voce dei poveri**: è quella utilizzata da Krumer-Nevo. Parte dagli assunti degli approcci precedenti e dall'idea che chi vive ai margini ha una "conoscenza di vita" che lo rende non solo esperto della povertà, ma anche osservatore critico della società e delle sue istituzioni. Questa narrazione combatte l'alterizzazione attraverso la valorizzazione della voce dei poveri, l'inclusione dei loro saperi nel discorso pubblico sulla povertà, la costruzione di occasioni di confronto tra i poveri e i professionisti che studiano o lavorano nell'ambito della povertà per costruire un sapere condiviso, la possibilità per chi viene considerato cittadino di serie B o C di esercitare in pieno i propri diritti.

I miei incontri con i poveri e con chi lavora con loro - insegnanti, educatori in progetti di recupero scolastico e nei dormitori e nei servizi per senza dimora, operatori di strada e nei centri d'ascolto, responsabili di servizi e progetti rivolti a diverse forme di povertà e in contesti diversi - hanno rinforzato in me la convinzione che la voce di chi vive in povertà sia una risorsa per chi lavora con e per loro e che proprio l'esperienza e le **conoscenze** che gli **operatori** hanno sul campo, nell'incontro e nella relazione con i poveri, possano essere molto utili in termini di progettazione di servizi e di politiche, non solo rivolte ai poveri, ma alla società in generale. Occorrono però strumenti di dialogo e **mediazione** per far incontrare questi mondi, saperi e linguaggi diversi (poveri, servizi, politica, cittadini): altrimenti i poveri rimarranno voci

9 Idem, p. 320.

inascoltate o percepite tutt'al più come lamenti, proteste, grida confuse e fastidiose. Ricerche partecipative e dibattiti inclusivi come quelli realizzati in Israele sono sicuramente un modo, momenti di confronto pubblico come quelli realizzati a Bologna per la Notte dei senza dimora o all'interno di Naufragi, Festival delle fragilità metropolitane, sono un'altra via, il coinvolgimento di volontari all'interno dei servizi e la creazione di luoghi di incontro tra poveri e non poveri come il centro pomeridiano "La Svolta" di Genova e il "Tira e Molla" di Bergamo sono importanti esperienze di mediazione e sensibilizzazione della cittadinanza, ma tutto questo non basta: credo che gli educatori e gli operatori sociali dovrebbero prendere maggior consapevolezza del proprio importante **ruolo politico**, in quanto accompagnatori dei soggetti deboli alla riscoperta dei diritti e delle responsabilità che hanno come cittadini (*empowerment*), in quanto voce di chi non ha voce (*advocacy*) e come possibile anello di congiunzione tra i poveri, i tavoli di progettazione politica e la società (mediazione).

11.2 ... Per ri-educare la società

«L'educazione è pericolosa, perché alimenta il senso della possibilità»¹⁰ ha scritto Jerome Bruner. Potremmo aggiungere che essa deve essere pericolosa, che questo è il suo compito fondamentale, perché abita i confini, perché continuamente è chiamata a eroderli, superarli, oltrepassarli. Perché è chiamata a formare uomini e donne capaci di realizzare pienamente la propria umanità nel mondo plurale e globale del quale siamo insieme ospiti e costruttori» (A. Tosolini, 2010, p. 31).

«L'umanità ha bisogno di un profondo rinnovamento culturale; ha bisogno di riscoprire quei valori che costituiscono il solido fondamento su cui costruire un futuro migliore per tutti. Le situazioni di crisi, che attualmente sta attraversando - siano esse di carattere economico, alimentare, ambientale o sociale - sono, in fondo, anche crisi morali collegate tra di loro. Esse obbligano a riprogettare il comune cammino degli uomini. Obbligano, in particolare, a un modo di vivere improntato alla sobrietà e alla solidarietà, con nuove regole e forme di impegno, puntando con fiducia e coraggio sulle esperienze positive compiute e riprogettando con decisione quelle negative. Solo così l'attuale crisi diventa occasione di discernimento e di nuova progettualità»¹¹ (Benedetto XVI, Messaggio per la XLIII Giornata per la pace, 1 Gennaio 2010).

Secondo Domenico Rosati la povertà è una malattia secondaria della società, che chiama in causa il modello di sviluppo e di coesione sociale: "se non c'è uno sviluppo economico stabile ed equilibrato sia in termini di giustizia che in termini di territorio, mancano le premesse di ogni

10 J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2001, p. 55.

11 Dal sito <http://www.vatican.va> (consultato il 06 Dicembre 2010).

altro discorso [...] bisogna che siano attivate tra i cittadini [...] le energie della coscienza sociale e dei conseguenti doveri di solidarietà [...] è la vera sfida del bene comune. Qui c'è uno spazio sconfinato per una **pedagogia sociale** che combatta le chiusure individualistiche e gli arroccamenti xenofobi che sempre più frequentemente sono descritti dalle cronache"¹². Leggere la realtà dal punto di vista dei poveri, incontrare le loro storie e ascoltare la loro voce, può aiutarci a individuare i problemi e le povertà della nostra società e aprire quindi la strada a un lavoro educativo più ampio, rivolto ai non poveri: per scardinare stereotipi e pregiudizi, per migliorare i servizi cittadini, per arricchire il capitale sociale e creare una società più accogliente e solidale, ma anche per farci riflettere sui nostri stili di vita e sulle conseguenze che questi hanno nel contrastare o nel favorire le disuguaglianze e le povertà.

Il tema dell'importanza dell'**educazione per combattere la povertà e l'esclusione** è stato al centro della Conferenza Biennale organizzata dal Comitato Economico e Sociale Europeo (Cese), tenutasi a Firenze nei giorni 20-22 Maggio del 2010, in occasione dell'Anno europeo della lotta alla povertà e all'esclusione sociale. All'educazione è stato riconosciuto un ruolo fondamentale nella lotta alla povertà perché è lo strumento che permette di vivere nella società, accedere al mercato del lavoro ed esercitare i propri diritti.

L'Europa si è resa amaramente conto di non dover lottare solo contro una povertà materiale ed economica, ma soprattutto contro una **povertà culturale ed educativa** che impedisce a un cittadino su quattro di accedere ai diritti fondamentali, di avere condizioni di vita dignitose e di partecipare al mercato del lavoro; i cittadini europei esprimono nei sondaggi una forte preoccupazione rispetto al futuro (10% di povertà estrema, 29% di esclusione sociale e 31% di europei a rischio di povertà) e ne attribuiscono la responsabilità all'ingiustizia sociale¹³. Se in linea di principio tutti concordano nel considerare l'educazione come un diritto fondamentale di ogni uomo e donna, bambino e bambina, ragazzo e ragazza e se è altrettanto chiaro, come ribadito dagli Obiettivi del Millennio, che istruzione e formazione son uno strumento importantissimo per inserirsi nella società e lottare contro povertà ed esclusione, purtroppo da un punto di vista pratico, di scelte politiche e di investimenti nel settore educativo, i Governi europei - Italia in testa - non sembrano credere più di tanto nel ruolo accordato all'educazione per affrontare le nuove e le vecchie povertà... ribadisco che se i dati ci dicono che disoccupazione ed esclusione sociale colpiscono maggiormente chi non ha il livello di istruzione e le qualifiche adeguate per accedere al mondo del lavoro, allora dovremmo investire sulla

12 D. Rosati, in *Punti di vista*, Osservatorio Caritas Torino, n. 1, Marzo 2010.

13 Dal sito: <http://www.euronote.it/2010/06/contro-la-poverta-investire-sull'educazione/> (consultato il 20 Novembre 2010).

formazione e sull'istruzione e non tagliare i fondi ai servizi educativi e alla ricerca!

La ricerca dell'Ocse sulle competenze per una vita attiva e il buon funzionamento della società (2003) e la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (del 18 dicembre 2006) sottolineano l'importanza di:

- garantire la **parità e l'accesso scolastico** a chi per motivi personali, sociali culturali, economici ha bisogno di sostegno per realizzare le proprie potenzialità educative (2006);
- insegnare le **competenze base** per partecipare in modo attivo ai diversi contesti di vita e di lavoro (agire in modo autonomo, servirsi degli strumenti in modo interattivo, funzionare in gruppi socialmente eterogenei) (2003);
- sviluppare le **competenze sociali e civiche** (2006): “queste includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile, grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitiche e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica”¹⁴.

Garantire veramente a tutti il diritto di accesso all'istruzione e una formazione per tutto l'arco della vita è sicuramente un obiettivo importante, ma secondo me il ruolo dell'educazione nella lotta alla povertà non si esaurisce nel fornire le competenze di base (lettura, scrittura, calcolo, cultura di base in ambito scientifico-tecnologico e storico-sociale...) e per la vita (gli apprendimenti trasversali e meta-, il saper fare, il sapersi relazionare con gli altri, il saper collaborare, il sapere critico...). Se chi studia la povertà e chi lavora con i poveri sono concordi nel guardare con timore all'aumento delle disuguaglianze socio-economiche, nel cercare nella precarietà della vita sociale e lavorativa la causa di tante forme di disagio e nel ritenere la presenza di relazioni solide o al contrario la loro fragilità come elemento dirimente nel determinare l'esito dei percorsi di impoverimento, e se anche filosofi e sociologi ci mostrano come la nostra società sia povera non solo e non tanto di mezzi, quanto di senso, sentimenti, linguaggio, relazioni, partecipazione... allora oggi più che mai è forte l'esigenza che tutte le agenzie educative, quindi non solo la scuola, si impegnino per un'**educazione etica e politica alla giustizia sociale, alla sobrietà e alla solidarietà** in grado di combattere le povertà frutto delle disuguaglianze, del consumismo e dell'individualismo.

14 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 Dicembre 2006, in A. Tosolini, op. cit., p. 23.

11.2.1 Giustizia sociale vs Disuguaglianza

“Nessun paese, se vuole superare il test della dignità umana, dovrebbe poter lasciare che vi siano individui o gruppi le cui capacità in uno o più settori sono lasciate sistematicamente al di sotto di una soglia minima, o non possono tradursi in effettivi funzionamenti” (Saraceno C., in Nussbaum M.C., 2002, p. 15).

Abbiamo visto, nei capitoli precedenti, come la povertà nel nostro mondo e nella nostra società sia strettamente legata alla **disuguaglianza** economica, sociale, in termini di diritti: sia a livello globale sia locale.

A livello mondiale secondo William K. Tabb, Professore di economia e scienze politiche americano, ci troviamo a vivere, lavorare, consumare all'interno di un **sistema amorale**. Riprendendo una storia indiana, Tabb paragona il capitalismo a un enorme elefante: “una presenza talmente ingombrante nella nostra vita che noi tutti siamo come dei ciechi [...] e ciascuno tenta di afferrare un lembo di verità. C'è chi abbraccia una zampa del pachiderma e afferma con certezza che si tratta del tronco di un albero. Un altro si appoggia al suo corpo voluminoso e afferma «le mura di questa fortezza sono spesse e solide». Un altro afferra la coda e annuncia trionfante che si tratta di una fune. E un altro ancora, toccando l'orecchio, pensa di aver trovato la foglia gigante di una pianta della giungla. Ognuno è certo di arrivare a comprendere l'intero sistema partendo dalle informazioni raccolte basandosi sull'esperienza empirica. E, naturalmente coloro che siedono sulla groppa dell'elefante hanno un'esperienza diversa della natura del pachiderma rispetto a quelli che vengono calpestati sotto le sue zampe. L'elefante stesso è amorale”¹⁵, secondo Tabb, quando sfrutta il lavoro di uomini, donne e bambini, quando nega i diritti dei lavoratori, quando impone agli stati indebitati aggiustamenti che vanno a vantaggio degli speculatori finanziari e non dei cittadini, quando sfrutta le risorse del pianeta senza lungimiranza, quando inquina, quando accetta le disuguaglianze tra gli stati e tra le classi sociali come positive per il sistema.

In realtà la globalizzazione dei mercati non né buona né cattiva, porta dei benefici, ma ha dei costi ambientali e sociali: è vero che l'etica dell'economia globale è il profitto e che il fine è la crescita della produzione e dei consumi, ma il problema non sta tanto nel mercato globale in sé, quanto piuttosto nella mancanza di una normativa che limiti la libertà dei capitalisti di arricchirsi a qualunque costo, anche a danno degli altri e del pianeta. Per alcuni questo sistema porta dei vantaggi e quindi è buono, a tanti altri però tocca pagare i costi sociali e ambientali: “quando gli

15 W.K. Tabb, *L'elefante amorale. La lotta per la giustizia sociale nell'era della globalizzazione*, Milano, Baldini&Castoldi, 2002, p. 19.

esiti prodotti dal mercato sono a vantaggio di un'esigua minoranza e scontentano la maggioranza, tali regole vengono messe in discussione ed esistono delle ramificazioni politiche e dei movimenti che alla fine modificano le regole del gioco. Nella storia è sempre stato così e, in teoria, questo meccanismo dovrebbe continuare a funzionare"¹⁶. Tuttavia oggi sembra essere la finanza a dettare le leggi agli stati per avere un mercato sempre più libero e incontrollato, per dare spazio al dinamismo e alla velocità degli scambi permessi dalle nuove tecnologie, il potere economico dei proprietari delle multinazionali si è trasformato in condizionamento delle politiche nazionali (vedi le decisioni della Fiat che minano i diritti dei lavoratori) e globali (ad esempio gli aggiustamenti strutturali imposti ai paesi del Terzo Mondo, che hanno causato crisi più che sviluppo) e la libertà del capitale viene spesso prima dei bisogni sociali e dei diritti dei cittadini... allora non ci rimane che ammettere che "il potere dello stato è stato consapevolmente modificato in modo da servire gli interessi delle aziende piuttosto che quelli dei cittadini"¹⁷. Come annunciato da Michael Mandel, analista degli sviluppi economici e direttore di Business Week, dobbiamo abituarci all'idea di vivere nella società dell'incertezza e del rischio, che tanto piace agli speculatori finanziari, ma intacca alcuni dei diritti dei cittadini, come l'assistenza sanitaria e la pensione, danneggia i lavoratori - a cui è richiesta flessibilità, precarietà, orari di lavoro più lungo, straordinari non pagati, salari stagnanti o in diminuzione, di accettare il fatto che l'azienda chiuda per trasferirsi all'Est o nel Sud del mondo e che i disoccupati non riciclabili nel mercato possono essere semplicemente buttati via - e non riconosce valore e dignità ai consumatori difettosi, quelli che spendono poco e non fanno girare l'economia... Disparità nei benefici tratti dalla globalizzazione, aumento della povertà, maggior vulnerabilità sono i sintomi che fanno dire a Tabb che l'elefante è **malato**: "mentre i dottori gli prestano soccorso, la maggior parte di noi fa del suo meglio per non restare ferito mentre l'animale si dimena. Abbiamo certamente bisogno di un sistema mondiale sano, strutturato secondo i principi di uguaglianza e partecipazione democratica. La creazione di un tale sistema implica **la riduzione delle attuali, grandi disparità in termini di ricchezza e potere**"¹⁸ tra nazioni ricche e povere e all'interno dei singoli stati. Occorre quindi affrontare i problemi di **giustizia sociale** che affliggono le nostre società. Contro i falsi profeti della bontà della globalizzazione e dell'inevitabilità di un sistema diverso dal mercato neoliberista e contro il cinismo e il pessimismo che si stanno diffondendo di fronte alla mancanza di alternative, occorre, secondo Tabb:

16 Idem, p. 40.

17 Idem, p. 74.

18 Idem, p. 188.

1. informare i consumatori: “non possiamo cambiare un granché il mondo se prima non riusciamo a capirlo meglio. Il compito non è quello di arrivare a una comprensione fine a se stessa, ma volta ad affilare le armi man mano che ci prepariamo alla battaglia per un cambiamento sociale progressivo”¹⁹;
2. mobilitare i cittadini perché premano sui governi, in modo da ottenere uno sviluppo economico e sociale giusto, che rispetti i diritti umani, e sostenibile, che salvaguardi l’ambiente: “il rispetto per i popoli e per l’ambiente vanno di pari passo, sono interdipendenti, e devono sostenersi a vicenda”²⁰.

A livello locale, “proprio perché le disuguaglianze di partenza sono socialmente strutturate - e spesso cristallizzate in modo da apparire naturali, ovvie - è necessaria una politica pubblica che intervenga a molti livelli, per togliere le barriere legali, sociali, economiche, culturali”²¹. L’ambito economico e quello sociale sono entrati da poco nel linguaggio dei diritti, che storicamente si è occupato delle libertà civili e politiche, ma “i due piani non solo sono di pari importanza, ma si intersecano di continuo”²². Da queste considerazioni si sono sviluppate diverse **teorie di giustizia sociale**²³; in merito a questo tema ho trovato veramente molto interessante l’opera di Martha Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana*, in cui l’autrice cerca di superare e corregge l’approccio di J. Rawls, considerato uno degli autori di spicco nella moderna teoria della giustizia sociale. Nussbaum cerca le basi filosofiche per fondare quei principi costituzionali che garantiscono il minimo essenziale per garantire il rispetto della dignità di tutti gli esseri umani e per fare questo affianca al **linguaggio dei diritti** quello dei **bisogni**. La filosofa statunitense pone al centro del dibattito sulla giustizia sociale il tema della **cura**, presente nelle riflessioni delle teoriche del femminismo ma ignorato nelle teorie liberali sulla giustizia che, postulando un contratto sociale tra individui astratti - “liberi, eguali, indipendenti” come li definiscono Locke²⁴ e Kant - non hanno riconosciuto in modo adeguato il ruolo dell’interdipendenza e della dipendenza nella vita umana e di conseguenza non hanno riconosciuto la dignità a quelle vite o a quei momenti della vita caratterizzati dal bisogno di cura e dalla non autosufficienza (neonati, bambini, anziani, adulti con disabilità fisiche e/o psichiche,

19 Idem, p. 316.

20 Idem, p. 279.

21 C. Saraceno, “Introduzione” in M.C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana*, Bologna, Il Mulino, 2002, p. 15.

22 M.C. Nussbaum, op. cit., p. 55.

23 Per un approfondimento sulle teorie della giustizia sociale consiglio la lettura dei testi di J. Rawls e di M.C. Nussbaum.

24 J. Locke, *Due trattati sul governo e altri scritti politici*, Torino, Utet, 1982 in M.C. Nussbaum, op. cit., p. 35.

periodi di malattia...). Anche la teoria della giustizia di Rawls, pur avendo tanti meriti (introduce i bisogni, include nei beni primari libertà, opportunità e le basi sociali del rispetto di sé accanto al reddito e alla ricchezza), pecca almeno i due punti:

1. nel non prendere in debita considerazione il fatto che gli individui anche a parità di reddito e di ricchezza possano differire rispetto alla capacità di trasformare le risorse in benessere, come fa invece notare Sen: secondo Nussbaum solo un **atteggiamento, di stampo universalista e transculturale, centrato sulle capacità umane**²⁵ - e quindi sui reali funzionamenti delle persone, piuttosto che sul reddito e sul Pil, può garantire a tutti quel minimo di **vita** che consideriamo **dignitosa**, nel senso che ci eleva dalla condizione animale permettendoci di esercitare la ragione e la socievolezza (Aristotele, Marx), di ricercare il piacere del gioco e dell'espressione di sé (Marx), la libertà di associazione, di espressione e di culto, di scegliere la propria vita (Nussbaum), che sono caratteristiche tipicamente umane;
2. nel considerare i cittadini contraenti il patto sociale "membri normali e pienamente cooperativi della società per tutta la vita"²⁶ e rimandando le situazioni di dipendenza e bisogno a uno stadio legislativo successivo: "naturalmente, le cure da destinare a coloro che presentano tali esigenze rappresentano una urgente questione pratica. Ma a questo stadio iniziale, il problema fondamentale della giustizia riguarda le relazioni tra coloro che partecipano pienamente, attivamente e in maniera consapevolmente morale alla società"²⁷. Invece, secondo Nussbaum, "le **cure** per i bambini, gli anziani e le persone con handicap fisici e psichici sono una **parte significativa del lavoro che è necessario fare in ogni società**; inoltre, nella maggior parte delle società, esse sono **fonte di ingiustizie**. Una qualunque teoria della giustizia ha bisogno di pensare a questi problemi fin dall'inizio"²⁸.

25 Nussbaum riporta una lista degli elementi fondamentali per un funzionamento autenticamente umano, elenco che, sottolinea, rimane aperto, è infatti imperfetto e pone problemi di misurazione, ma fornisce la direzione, la guida per costruire una società giusta: vita, salute fisica (buona salute, riproduzione, nutrimento, abitazione adeguata), integrità fisica (libertà di movimento, protezione delle aggressioni fisiche e sessuali e dalla violenza domestica, libertà di scelta in campo riproduttivo e della vita sessuale), sensi, immaginazione e pensiero (istruzione), sentimenti (sviluppo emotivo), ragion pratica (riflessione critica sulla propria vita, libertà di coscienza), appartenenza (libertà di parola e associazione politica, riconoscimento dell'altro, essere capace di giustizia e amicizia, essere rispettati e non discriminati), relazione con altre specie (aver cura della natura e degli animali), gioco, controllo del proprio ambiente (partecipazione politica, diritto al possesso materiale e al lavoro).

26 J. Rawls, *Liberalismo politico*, Milano, Comunità, 1994, p. 159 in M.C. Nussbaum, op. cit., p. 35.

27 J. Rawls, "Kantian Constructivism in Moral Theory", in *The Journal of Philosophy*, 77, 1980, p. 546, in M. Nussbaum, op. cit., p. 112.

28 M.C. Nussbaum, op. cit., p. 37.

Secondo Nussbaum la **dipendenza** e la **cura** sono dimensioni umane da riconoscere e valorizzare e da cui partire per fondare ogni teoria etica e di cittadinanza: “il genere di reciprocità in cui gli individui sono coinvolti ha i suoi periodi di simmetria, ma anche, e necessariamente, i suoi periodi di asimmetria più o meno acuta, e questa è una dimensione della nostra vita che deve entrare a far parte della situazione in cui assumiamo il ruolo di parti contraenti incaricate di progettare istituzioni giuste”²⁹.

Mettere al centro il bisogno di cura ci porta ad affrontare anche l'altra faccia della medaglia, costituita dai **diritti degli individui che dispensano cura**: nella maggior parte dei casi, come sottolineano Eva Kittay³⁰ e Joan Williams³¹, si tratta delle **donne**, più inclini rispetto agli uomini - o implicitamente costrette - ad accettare un lavoro *part-time* o a lasciare il lavoro per prendersi cura dei familiari non autosufficienti, con le conseguenze che ne derivano in termini di carriera, libertà e prestigio sociale. Questo **lavoro di cura non viene riconosciuto** come attività lavorativa né tanto meno retribuito e questo, secondo Nussbaum, dipende proprio dalla scarsa dignità riconosciuta alla vita in stato di dipendenza: “se anetteremo scarso valore o scarsa dignità alle persone in condizione di dipendenza, non saremo capaci di riconoscere dignità al lavoro di coloro che le vestono e le lavano, così come non accorderemo a tale lavoro il riconoscimento sociale che merita”³².

Queste riflessioni sulla cura, secondo Nussbaum, ci portano a ripensare anche alla concezione della **famiglia** tradizionale come istituzione privata (liberali) e “naturale” (chiesa): questa teoria, rifiutando l'intervento dello Stato sulla distribuzione delle risorse e delle opportunità all'interno della famiglia, in nome del rispetto della *privacy*, ha lasciato in realtà i membri più deboli e vulnerabili in balia del potere del più forte. Già Rawls ha sostenuto che la famiglia, in quanto struttura fondamentale della società, non è uno spazio esente da esigenze di giustizia, ma nella sua teoria lo Stato impone vincoli esterni, come fa con altre associazioni come le chiese e le università, mentre non ne regola l'organizzazione interna. Nussbaum vede nella famiglia un prodotto dell'intervento statale: è infatti lo Stato, attraverso la legislazione, a definire cosa è la famiglia e chi ne sono i membri e lo capiamo bene se pensiamo al matrimonio, che è un rito pubblico amministrato dallo stato. La filosofa non vuole leggi che regolino ogni comportamento e rapporto all'interno della famiglia, ma chiede **politiche** pubbliche, educative e culturali in grado di **allargare lo spazio di libertà e le opportunità di vita di tutti** i membri della famiglia;

29 Idem, p. 118.

30 Cfr. E. Kittay, *Love's Labor. Essays in Women, Equality, and Dependency*, New York, Routledge, 1999.

31 Cfr. J. Williams, *Unbending Gender. Why Family and Work Conflict and What to Do About It*, New York, Oxford University Press, 1999.

32 M.C. Nussbaum, op. cit., p. 47.

questo significa garantire:

- una buona legge sul matrimonio e sul divorzio;
- un riconoscimento a tutte le forme familiari, anche quelle non tradizionali;
- servizi di cura di qualità e accessibili;
- un sistema di istruzione che non riproduca le stratificazioni sociali;
- una legislazione sul lavoro che riconosca gli obblighi di cura a uomini e donne, in modo da ridistribuire in modo equo il lavoro familiare.

Riassumendo il pensiero della Nussbaum con le sue parole: “una **società giusta** deve essere organizzata in modo da fornire cura alle persone che versano in condizioni di estrema dipendenza senza sfruttare le donne [...] privandole in questo modo di altre capacità importanti. [...] L’**approccio delle capacità**, nella misura in cui fa uso di un differente concetto di essere umano, che incorpora il bisogno e la dipendenza sin dai primi stadi del pensiero politico, si rivela più adatto dei tradizionali approcci liberali a deliberare in maniera opportuna in merito a questo pressante insieme di problemi”³³.

Ho scelto di riportare questa teoria della giustizia perché, a mio parere, si lega più di altre al tema della povertà e può dare indicazioni concrete per costruire una società meno diseguale seguendo le tre direzioni indicate da Nussbaum:

1. la **dipendenza**: i poveri sono persone dipendenti e come abbiamo visto nelle interviste e nella parte teorica, compito dei servizi e degli educatori che in essi operano è di renderli il “più autonomi” possibile. L’approccio della Nussbaum mettendo al centro la dimensione del bisogno e della dipendenza, riconosciuta come situazione della vita umana a cui attribuire valore, permette di riconoscere dignità anche alle persone che non sono autonome e quindi anche ai poveri, il che significa riconoscerli come cittadini detentori di diritti - e non come scarti o parassiti - e metterli al centro delle politiche per una società più giusta;
2. l’**approccio delle capacità**: la povertà non è soltanto questione di mancanza di risorse materiali, ma soprattutto di possibilità di scelta e di capacità di trasformare le risorse in benessere. Secondo Nussbaum la dignità della vita va garantita proprio attraverso l’allargamento dei funzionamenti fondamentali: occorre partire da chi vive situazioni di deprivazione (economica, di diritti) e chiedere loro cosa possono e sanno fare per arrivare poi a definire le politiche e gli strumenti per migliorare la loro vita;

33 Idem, p. 84.

3. la **cura**: non è solamente il lavoro di cura svolto all'interno della famiglia a non essere riconosciuto, purtroppo anche la pratica professionale di cura retribuita manca di adeguato riconoscimento sia in termini sociali sia di stipendio, pensiamo ad esempio agli educatori e agli operatori sociali, sottopagati e spesso intrappolati nella precarietà dei contratti a progetto a vita³⁴. Riconoscere dignità alle persone che vivono situazioni di dipendenza e povertà è il primo passo per riconoscere il valore del lavoro, professionale e non, di chi si prende cura di loro, valorizzazione che non può non esprimersi anche attraverso un'adeguata retribuzione.

La **società giusta** non è solo questione di leggi: le politiche proposte da Nussbaum possono essere solo il frutto di un cambiamento culturale rispetto alla dignità di neonati, bambini, anziani persone non autosufficienti, al ruolo delle donne e alla concezione di famiglia e questo si prepara soprattutto attraverso l'**educazione**. Da un punto di vista educativo questo approccio richiede di:

- riconsiderare la nostra idea di **autonomia**, educando all'accettazione del limite in sé e negli altri e all'interdipendenza piuttosto che alla competitività e all'individualismo;
- affrontare il tema delle **differenze di genere**, attraverso un'educazione che insegni l'eguale dignità di uomini e donne e favorisca una più equa distribuzione dei ruoli e dei compiti all'interno della famiglia e della società;
- investire sull'**istruzione** e la **formazione** per dare a tutti e soprattutto a chi è più povero l'opportunità di raggiungere i funzionamenti fondamentali per una vita dignitosa.

11.2.2 Sobrietà vs Consumismo

“Occorre vivere più semplicemente per permettere agli altri semplicemente di vivere” (Shumacher E.F., in Bologna G., Gesualdi F., Piazza F., Saroldi A., 2000, p. 181).

“Il sistema economico mondiale è incapace di affrontare insieme il problema della povertà e quello della prevenzione ambientale. Curare i mali ecologici della Terra separatamente dai problemi legati a situazioni debitorie, squilibri commerciali, sperequazioni nei livelli di reddito e di consumo è come cercare di curare una malattia cardiaca senza combattere l'obesità del paziente e la sua dieta carica di colesterolo: non esiste possibilità di successo finale” (Postel S., in Bologna G., Gesualdi F., Piazza F., Saroldi A., 2000, p. 75).

Francesco Gesualdi, fondatore e animatore del Centro Nuovo Modello di sviluppo, ci invita a

³⁴ Esempio emblematico è il caso degli operatori sociali di Napoli, senza stipendio da 22 mesi e in mobilitazione da ottobre 2010... ancora inascoltati dopo 3 mesi di proteste.

guardare dentro le nostre case, i nostri armadi, le nostre pattumiere: il numero di oggetti e alimenti che acquistiamo, possediamo e buttiamo ci dice che viviamo nel mondo della ricchezza e dello spreco, condizione che è privilegio di alcuni, mentre altri, vicini e lontani, vivono forme più o meno evidenti, oggettive o striscianti di povertà (i malnutriti e gli affamati, i poveri relativi e i poveri assoluti che vivono con meno di un dollaro al giorno, i senza dimora delle nostre città, i senza terra e gli abitanti delle baraccopoli del Sud del mondo, gli analfabeti...). “L’aspetto più sconvolgente è che per eliminare la povertà basterebbe solo l’1% del prodotto mondiale [...] il problema non è la mancanza di ricchezza ma il suo cattivo utilizzo e la sua cattiva distribuzione”³⁵. Per rendersene conto, basta guardare alle disparità dei redditi e dei consumi: noi occidentali, che rappresentiamo il 14,2% della popolazione mondiale, consumiamo il 55% dell’energia, il 70% della carta, il 40% della carne, il 74% delle automobili e produciamo il 50% dell’anidride carbonica e 560 chili di spazzatura procapite ogni anno...

La crescita della nostra produzione e dei nostri consumi è stata possibile grazie alla **dilatazione dei bisogni**: secondo Fausto Piazza, promotore della campagna Bilanci di Giustizia, “a stimolare la propensione illimitata al consumo hanno concorso almeno [...] due fattori, uno economico e uno antropologico: da un lato la stessa logica interna al funzionamento dell’economia e i principi etici ad essa sottesi, dall’altro l’insofferenza verso ogni forma di limitazione della propria libertà”³⁶. Da un punto di vista economico infatti la ricerca del massimo guadagno individuale, anche a discapito del benessere altrui, è divenuto un comportamento normale: secondo gli utilitaristi (A. Smith) è sull’egoismo individuale che facciamo leva per soddisfare i nostri bisogni e nella ricerca del nostro vantaggio contribuiamo all’interesse dell’intera società, di conseguenza ben venga la competizione, mentre Aristotele 2.000 anni fa condannava questo comportamento perché non orientato al bene comune. Da un punto di vista antropologico invece l’uomo è un essere limitato nelle scelte, nelle possibilità, nella conoscenza, nella sofferenza, nella morte e vede nel limite un ostacolo, qualcosa di negativo contrapposto al desiderio della libertà che trova fugace e illusorio appagamento nel **consumismo** che può essere descritto “come quello specifico stile di consumo che appare caratterizzato da un’incontenibile propensione per il nuovo: soddisfatto un desiderio, l’individuo subito ne sente nascere molti altri, così da trovarsi coinvolto in un processo praticamente senza fine, nel quale soddisfazione e insoddisfazione sembrano alternarsi senza sosta”³⁷. Ma secondo Andrea Saroldi (Bilanci di Giustizia), nel tentativo di

35 F. Gesualdi, *Sobrietà. Dallo spreco di pochi ai diritti per tutti*, Milano, Feltrinelli, 2005, p. 12.

36 F. Piazza, “A che punto è il nostro benessere” in G. Bologna, F. Gesualdi, F. Piazza, A. Saroldi, *Invito alla sobrietà felice*, Bologna, Emi, 2000, p. 33.

37 A. Castegnaro (a cura di), *Il prezzo del consumo*, Bologna, EDB, 1994, p. 24 in F. Piazza, in “A che punto è il nostro benessere” in G. Bologna, F. Gesualdi, F. Piazza, A. Saroldi, op. cit., p. 40.

raggiungere questa libertà, intesa come maggior possesso e consumo di beni, abbiamo oltrepassato i limiti e invaso il terreno destinato ad altri popoli e ad altre generazioni: un ambiente più impoverito e inquinato, un mondo più individualistico, un mercato del lavoro sempre più competitivo, insicurezza flessibilità e precarietà... ecco cosa lasciamo ai nostri figli! Il limite se da un lato è un vincolo, un ostacolo, dall'altro è una risorsa, è qualcosa di dato, ma può anche essere qualcosa di voluto e scelto per arrivare a un obiettivo: "la continenza può essere riapprezzata se è una selezione piena di senso, perché l'attore non può sfuggire alla responsabilità di scegliere quali bisogni, quali mezzi, quali scopi"³⁸ perseguire.

La crescita della nostra ricchezza si è basata e ancora si basa in gran parte sul rastrellamento e lo **sfruttamento** delle ricchezze di altre zone del pianeta, infatti per produrre abbiamo bisogno di tecnologia, materie prime ed energia, risorse che abbiamo preso in passato dai paesi in via di sviluppo con il colonialismo e l'imposizione della forza e che ora continuiamo a prendere attraverso:

- il **controllo commerciale operato dalle multinazionali**, capaci di imporre ai Governi le condizioni ad esse più favorevoli: le multinazionali approfittano della corruzione dei governi del Sud del mondo e chiudono gli occhi di fronte alla repressione dei cittadini e ai danni ambientali. Per le multinazionali il mercato globale è comunque una piazza abbastanza piccola, perché solo il 30% della popolazione mondiale può acquistare i loro prodotti: da qui secondo Gesualdi deriva la concorrenza sfrenata, l'abbassamento dei prezzi di vendita e di conseguenza i tentativi di risparmiare sulla produzione con l'aumento dell'automazione, la riduzione del personale, la delocalizzazione delle imprese là dove la manodopera costa meno e non ha diritti di sciopero, lo sfruttamento del lavoro, la politica del "mordi e fuggi" per cui le multinazionali "investono il meno possibile e si fermano nello stesso posto finché ci sono risorse da saccheggiare e manodopera da sfruttare. Poi quando la convenienza svanisce, se ne vanno noncuranti dei disastri ambientali e della disoccupazione che lasciano dietro di sé"³⁹... Questa **competitività** assoluta e ad ogni costo, secondo Gramigna e Righetti, "non è un valore ma una follia che l'umanità ha pagato a caro prezzo, con guerre e razzismi, colonialismo e rivoluzioni che dovevano portare benefici ai poveri, ai diseredati, ai sottosviluppati. Tutto ciò non ha prodotto né benessere, né cultura, né progresso generalizzato, ma solo l'arroganza del più

38 Cfr. I. De Sade, *Il senso dei consumi e dei suoi oggetti* in A. Castegnaro, op. cit., p. 92 in F. Piazza, "Quale benessere vogliamo" in G. Bologna, F. Gesualdi, F. Piazza, A. Saroldi, op. cit., p. 94.

39 F. Gesualdi, op. cit., p. 81.

forte⁴⁰;

- **lo sfruttamento del lavoro** di uomini, donne e bambini sottopagati e costretti a lunghi orari di lavoro in ambienti insalubri e senza diritti;
- **il debito** contratto dagli Stati del Sud del mondo e da essi mal impiegato (corruzione, arricchimento di pochi, armamenti...) e gli aggiustamenti strutturali richiesti dal FMI per ripagarlo (tenere bassi i salari, svalutare la moneta, produrre per esportare senza curarsi delle conseguenze sull'ambiente o dei danni sociali che questo comporta): il Sud povero in questo modo finanzia il ricco Nord più di quanto il Nord non invii aiuti al Sud...

“A questa globalizzazione selvaggia che accresce le disuguaglianze a tutti i livelli, che crea la più totale instabilità sociale ed economica, che rovina i popoli del Sud tramite il debito e la speculazione finanziaria, noi abbiamo il dovere di opporci per proclamare un'**altra globalizzazione**: la globalizzazione delle regole, la globalizzazione dell'equa distribuzione delle risorse, la globalizzazione della sostenibilità, la globalizzazione della stabilità, la globalizzazione del commercio equo, la globalizzazione della solidarietà”⁴¹.

Possiamo pensare che tutto questo sistema sia ingiusto e che tutti dovrebbero avere una vita dignitosa, come la nostra... ma garantire a tutti gli abitanti del mondo il nostro modello di vita significa condannare a morte il pianeta e con esso tutti noi... acqua, pesci, foreste, minerali non sono risorse infinite e già paghiamo gli effetti dell'inquinamento e di un consumo delle risorse che non ne rispetta i tempi di rigenerazione, se tutti avessero l'impronta ecologica di un americano ci servirebbero le risorse di 5 pianeti Terra! Di conseguenza l'unico modo per garantire ai poveri di mangiare di più, vestirsi, curarsi, studiare, viaggiare di più, è che i ricchi e i benestanti accettino di consumare di meno: Gramigna e Righetti affermano che “la scommessa non è portare i Paesi poveri alla massificazione consumistica, ma educare i Paesi ricchi ad un consumo consapevole e, pertanto ad un'austerità di vita”⁴²; infatti come sottolinea Gesualdi “non si può parlare di giustizia senza tener conto della sostenibilità e l'unico modo per coniugare equità e sostenibilità è che i ricchi si convertano alla sobrietà”⁴³.

La **sobrietà** “interpella prevalentemente noi, opulenti del Nord. Solo accettando di produrre e consumare di meno potremo fermare il saccheggio del Sud del mondo, le guerre per l'accaparramento delle risorse, il degrado del pianeta e consentire agli impoveriti di costruire il

40 A. Gramigna, M. Righetti, *Pedagogia solidale*, op. cit.,. 173.

41 F. Gesualdi, “Quale giustizia fra i popoli” in G. Bologna, F. Gesualdi, F. Piazza, A. Saroldi, op. cit., p. 140.

42 A. Gramigna, M. Righetti, *Pedagogia solidale*, op. cit, p. 173.

43 F. Gesualdi, op. cit., p. 48.

proprio sviluppo. Apparentemente, la sobrietà è solo una questione di stile di vita. In realtà è una rivoluzione economica e sociale che manda in frantumi il principio su cui è costruito l'intero edificio capitalista (la crescita) [...] è un progetto politico che si fa alternativa al sistema"⁴⁴. Ma la parola sobrietà fa paura: pensiamo che produrre e consumare di meno significhi per forza essere più poveri, avere meno posti di lavoro, guadagnare di meno e quindi avere anche meno servizi sociali... è davvero così?

Per Fausto Piazza, essere sobri non significa livellare i bisogni verso il basso, soddisfacendo quelli essenziali per la sopravvivenza e negando gli altri, non esiste infatti una gerarchia di bisogni uguale per tutti e anche i bisogni fondamentali come il mangiare e il vestirsi rimandano a caratteristiche culturali, personali e relazionali che vanno al di là della semplice sopravvivenza. La sobrietà ci invita invece a:

- valorizzare l'**aspetto relazionale del bisogno** che trova la sua massima espressione nella gratuità del dono, in cui ci appropriamo di un "bene relazionale" perdendo il possesso di un "bene materiale"⁴⁵ e in cui ci mettiamo in gioco nell'attesa della reciprocità, mai garantita perché l'altro è libero di non ricambiare, superando in questo modo sia l'individualismo sia l'altruismo. Rimettere al centro il bisogno di relazione ci porta anche a valutare in maniera diversa il nostro modo di organizzare il tempo e in particolare il primato del tempo dedicato al lavoro;
- distinguere i casi in cui per soddisfare un bisogno dobbiamo ricorrere a un acquisto da quelli in cui è sufficiente un **uso non esclusivo** o solo transitoriamente esclusivo dell'oggetto (es. mezzi pubblici o *car sharing* vs macchina di proprietà per soddisfare il bisogno di muoversi da un punto all'altro della città);
- sostituire il detto "*mors tua vita mea*" con "**vita tua, vita mea**": "proporre questo come criterio di verità pratica, come metro di giudizio del nostro concreto agire, significa che ogni volta in cui affermo me stesso a danno, direttamente o indirettamente, di altre persone, ciò è male, perché la *mia* vita migliora, ma *la vita* no: il gioco è a somma zero"⁴⁶;
- "per noi che abitiamo a pieno titolo nei territori dell'impero capitalista allora, scegliere uno stile sobrio sul piano personale non migliora solamene la qualità della nostra esistenza: significa **scegliere in senso ampio la vita** e, dunque, porsi l'obiettivo del bene

44 Idem, p. 7.

45 F. Piazza, "Quale benessere vogliamo" in G. Bologna, F. Gesualdi, F. Piazza, A. Saroldi, op. cit., p. 99.

46 Idem, p. 117.

comune⁴⁷, il che vuol dire salvaguardare e ricostruire il bene comune attraverso il riconoscimento, il rispetto e la tolleranza nei confronti degli altri.

Secondo Gianfranco Bologna, segretario generale del WWF Italia, conoscere il livello dei nostri consumi, misurare la nostra impronta ecologica e riconoscere l'insostenibilità dei nostri stili di consumo e produzione ci fa capire che il nostro problema non è soltanto quello di gestire il pianeta, ma di prendersi cura dell'ambiente e dei nostri simili: non siamo infatti proprietari, ma amministratori della Terra⁴⁸. L'**impronta ecologica** delle società umane dipende da tre elementi, sui quali occorre dunque intervenire per ridurre il nostro peso sull'ambiente:

1. le dimensioni della popolazione;
2. gli stili di vita e di consumo;
3. la tecnologia e l'organizzazione della produzione di beni e servizi.

La via verso una società sostenibile secondo alcuni passa attraverso il controllo delle nascite nel Sud del mondo, ma in realtà siamo noi, ricchi e sviluppati, che pur essendo meno di numero consumiamo più dell'80% delle risorse del pianeta! Raggiungere la sostenibilità significa allora, secondo Saroldi, passare attraverso due rivoluzioni:

1. quella dell'**efficienza**, produrre beni e servizi consumando meno energia e materiali e producendo meno rifiuti e agire sulla produzione per aumentare l'occupazione;
2. quella della **sufficienza**: educare a nuovi stili di vita per aumentare il benessere senza accrescere i consumi e allo stesso tempo essere rispettosi dell'ambiente e degli altri (vicini, lontani, future generazioni).

Secondo Gesualdi le rivoluzioni da mettere in atto sono invece quattro e riguardano:

1. **gli stili di vita:**

nella nostra vita quotidiana la sobrietà passa attraverso piccole scelte rispetto a come muoverci (auto, piedi, bici, bus?), cosa mangiare (cibi locali di stagione, prodotti confezionati o surgelati, *fast food*?) e bere (acqua del rubinetto, confezionata, bibite?), quanti abiti acquistare, come usare gli elettrodomestici... Gesualdi invita ognuno di noi a distinguere le voglie indotte dai media dai bisogni reali e a scegliere i prodotti da acquistare in base ai criteri del buon senso e dell'impatto ambientale e all'attenzione a tutte le dimensioni umane delle aziende che li producono (rispetto

47 Idem, p. 123.

48 B. Ward, R. Dubos, *Una sola terra*, Rapporto per la conferenza delle nazioni Unite a Stoccolma, 1972 in G. Bologna, "Quale natura vogliamo" in G. Bologna, F. Gesualdi, F. Piazza, A. Saroldi, op. cit.

dei diritti dei lavoratori, giusta paga, no sfruttamento del lavoro infantile...). Il cammino della sobrietà richiede cinque passi: ridurre i consumi individuali (acqua, energia, vestiti, cibo), riusare e quindi utilizzare gli oggetti con rispetto perché durino a lungo ed evitando gli sprechi, riparare, riciclare, rallentare (preferire la bicicletta o il trasporto pubblico all'auto ad esempio). Non sono scelte facili anche se sappiamo che sono giuste, perché le nostre abitudini, il comportamento consumistico così radicato in noi e l'influenza dei media possono essere ostacoli difficili da superare: per questo le persone e le famiglie che decidono di intraprendere la strada della vita sobria possono trovare aiuto e sostegno nel movimento dei **Bilanci di Giustizia**, nato nel 1993 a Verona da una campagna dell'Associazione Beati Costruttori di Pace. "I bilanciisti stanno mettendo in pratica l'«utopia concreta» di una vita sobria con una limitata «impronta ecologica», ma di alta qualità, ricca di relazioni sociali, lontana dai condizionamenti seduttivi della società dei consumi"⁴⁹. Oggi esiste una rete nazionale e le famiglie che aderiscono all'iniziativa sono aiutate ad **auto-educarsi ad acquisti e consumi rispettosi dell'ambiente e della giustizia** attraverso lo strumento del bilancio familiare nell'ambito dell'energia (isolamento della casa, lampadine ed elettrodomestici a basso consumo energetico), dell'alimentazione (meno carne, prodotti locali e di stagione, mercato Equo e Solidale), dell'igiene, dei trasporti, dei viaggi, del risparmio, dello svago, dei beni durevoli... le modifiche proposte dai Bilanci di Giustizia consistono nello spostare progressivamente le spese dal comportamento abituale a scelte basate sull'eticità e la sostenibilità con un risparmio di denaro - che può essere investito in fondi di finanza etica o essere devoluto per sostenere progetti di cooperazione allo sviluppo - e soprattutto il miglioramento della qualità della vita⁵⁰;

2. la produzione e la tecnologia:

per cambiare rotta non bastano però le scelte dei singoli, occorre ridurre i consumi collettivi e far sì che le amministrazioni locali e nazionali investano nelle fonti rinnovabili (energia eolica e solare), incentivino l'uso della bicicletta e dei mezzi pubblici (piste ciclabili, incentivi per i dipendenti pubblici che usano la bici per le loro commissioni, migliorare il servizio degli autobus e tenere contenuti i prezzi in modo che siano accessibili a tutti) e il trasporto delle merci su rotaia. Altrettanto urgente, ma ancora più difficile è convertire l'economia e ridare al mercato il suo posto di mezzo di sostentamento e non di fine a cui tutto è sottomesso; questo significa:

- prediligere il **mercato locale**: rendendo più conveniente acquistare prodotti a km 0 - "al centro dell'economia locale c'è una comunità che torna ad avere un rapporto intimo con

49 L. Guadagnucci, *Il nuovo mutualismo. Sobrietà, stili di vita ed esperienze di un'altra società*, Milano, Feltrinelli, 2007, p. 18.

50 Idem.

il proprio territorio, che protegge e governa con responsabilità⁵¹ - e incentivando la diffusione dei **Gruppi di Acquisto Solidale** che si riforniscono presso produttori locali, spesso cooperative di tipo B che hanno scelto il biologico. Si legge nella presentazione del primo Gas, nato a Fidenza nel 1994: la solidarietà è “tra noi soci perché ci impegniamo in base alla disponibilità a titolo gratuito; con i produttori che ci forniscono prodotti biologici; con l’ambiente perché la scelta del biologico, del prodotto di stagione permette il rispetto dell’equilibrio ambientale; anche con il Sud del mondo, con chi è sfruttato e inquinato per mandarci pesche e ciliegie a Natale”⁵²;

- aiutare i **Paesi in via di sviluppo** a convertire parte della produzione estera in **produzione locale** (attraverso accordi commerciali e la cooperazione internazionale) in modo da dipendere sempre meno dai paesi ricchi,
- incentivare le **imprese** ad adottare **comportamenti rispettosi dell’ambiente** (ad esempio tramite le ecotasse e la Tobin Tax sugli investimenti) e a vendere servizi piuttosto che prodotti: auto, fotocopiatrici, elettrodomestici non sarebbero venduti, ma affittati, l’azienda sarebbe responsabile della manutenzione dei prodotti e del loro riciclo con risparmio per gli utenti e minor spreco di energia e di materiali,
- e soprattutto **imporre regole alle multinazionali** rispetto agli investimenti, all’assunzione e ai pagamenti della manodopera, al rispetto dell’ambiente... insomma riportare l’economia sotto il controllo della politica.

3. il lavoro:

fatica, realizzazione, forma di meditazione? No, secondo Gesualdi oggi lavoro è semplicemente sinonimo di denaro e quando manca significa povertà e disperazione. “Per il sistema la disoccupazione non è un problema, anzi entro certi limiti è un bene perché mantiene bassi i salari. Solo se assume proporzioni che possono danneggiarlo, allora se ne preoccupa”⁵³. Come fare per aumentare i posti di lavoro? La classica risposta, cioè la crescita e l’allargamento del mercato, oggi di fronte all’aumento della tecnologia e alla globalizzazione non funziona più. La controproposta di un’economia sobria e solidale sembra aggravare la situazione, diminuendo i consumi e di conseguenza i posti di lavoro... In realtà ad esempio il riciclaggio comporta molto lavoro, lo stesso vale per la depurazione delle acque, lo sviluppo delle energie alternative, il risparmio energetico, l’agricoltura biologica... “il riciclaggio, la cooperazione e lo sviluppo dell’economia locale dimostrano che l’economia sobria e solidale è in grado di creare più posti di

51 F. Gesualdi, op. cit., p. 82.

52 L. Guadagnucci, op. cit., p. 31.

53 F. Gesualdi, op. cit., 111.

lavoro dell'economia capitalista. [...] L'economia di sobrietà ci riporta alla normalità. Torna a dare all'economia, al lavoro, ai soldi la loro giusta funzione [...] strumenti al servizio della gente"⁵⁴. Gesualdi prevede tre diversi tipi di lavoro nella nuova economia: il lavoro retribuito dell'economia di mercato, il lavoro gratuito dell'economia del bene comune e delle **banche del tempo** - in cui il lavoro si scambia con il lavoro - e il fai da te dell'autoproduzione.

4. **l'economia:**

garantire a tutti occupazione e soddisfacimento dei bisogni fondamentali programmando la produzione in base alla necessità, alle risorse e alla tecnologia disponibili e preferendo la produzione e il consumo locale.

L'**economia alternativa** è un movimento che propone un altro modo di fare economia e lancia una sfida al capitalismo: "la diffusione di una cultura della reciprocità che si contrapponga all'individualismo mercantile, e la creazione di spazi di autonomia all'interno del sistema, da mettere in rete tra loro"⁵⁵: ne è un esempio l'idea dei **distretti solidali** coordinati dalla Rete di economia solidale nata in Sudamerica dal brasiliano Euclides André Mance, movimento che in Italia stenta un po' a decollare. Un altro esempio è costituito dal **Commercio Equo e Solidale** - con i suoi quattro pilastri: lavoro, giustizia, ambiente, auto-sviluppo - nato per offrire un punto d'incontro ai piccoli artigiani e produttori del Sud e i consumatori del Nord, nel terreno comune del rispetto dei diritti economici-sociali che nel libero mercato non sono garantiti: questi piccoli produttori non hanno scampo nella libera concorrenza, perché "non conoscono il mercato, non hanno accesso al credito commerciale, hanno problemi di conservazione e immagazzinazione dei prodotti, sono facile preda di intermediari senza scrupoli, mancano di autonomia economica"⁵⁶. Il commercio Equo ha una progettualità educativa, cioè la formazione del consumatore critico, colui che sa guardare oltre al prezzo e alla qualità del prodotto anche l'eticità del comportamento delle aziende che lo producono (rispetto diritti umani, condizioni igienico sanitarie, no lavoro minorile, giusti salari...): "coloro che si sono fatti promotori di un'equità commerciale, non hanno potuto trascurare il riferimento all'impegno, per chi vuol essere sul serio solidale, sulla prospettiva di uno stile di vita sobrio"⁵⁷, affrancato dalla dipendenza da consumo, dalla logica dell'usa e getta.

Gesualdi afferma che "il mercato va bene per quei prodotti che non intaccano la dignità delle persone [...] invece non è adatto per la sanità, l'istruzione, l'assistenza, l'alloggio. In una parola

54 Idem, pp. 119-120.

55 L. Guadagnucci, op. cit., p. 33.

56 A. Gramigna, M. Righetti, *Pedagogia solidale*, op. cit., p. 183.

57 Idem, p. 181.

per i diritti. Per i **diritti** ci vuole **solidarietà** [...] la comunità deve farsene carico attraverso un patto di solidarietà collettiva”⁵⁸. Per garantire il soddisfacimento dei diritti dei cittadini e la salvaguardia dei beni comuni occorre che l’economia pubblica si sganci dall’economia generale, si renda autonoma dalle tasse per essere sempre forte, anche quando l’economia è debole. Come fare? Le proposte possono apparire audaci: non più tasse sul reddito ma ecotasse e incentivi alla partecipazione diretta ai servizi - giorni o mesi di servizi pubblici per tutti i cittadini a seconda delle capacità e delle competenze in cambio di servizi pubblici gratuiti e di un reddito di cittadinanza -, recuperare il valore del vicinato solidale e incentivare il volontariato, il che porterebbe all’aumento del capitale umano, e rinnovare il senso di responsabilità per i beni collettivi.

Per Gesualdi “a conti fatti la sobrietà conviene. Ci fa guadagnare in rapporti umani, in rapporti sociali, in tranquillità, in salute, ci regala un ambiente più pulito. [...] Così scopriamo che la sobrietà è un modo di essere più che di avere. È uno stile di vita che sa distinguere tra i bisogni reali e quelli imposti. È la capacità di dare alle esigenze del corpo il giusto peso senza dimenticare quelle spirituali, affettive, intellettuali, sociali. È un modo di organizzare la società affinché sia garantita a tutti la possibilità di soddisfare i bisogni fondamentali con il minor dispendio di materiali ed energia”⁵⁹. Ma da dove inizia il cambiamento? Da ognuno di noi, dal nostro voto, dalla nostra voce, dalla nostra informazione e consapevolezza, dai nostri acquisti, dalle nostre scelte finanziarie, dai nostri valori, dai nostri sogni... “dal momento che il nostro lavoro, il nostro consumo, il nostro risparmio sono così importanti per la sopravvivenza del sistema, noi possiamo usarli per ricattarlo e obbligarlo a comportamenti diversi”⁶⁰, attraverso il boicottaggio e il consumo critico ad esempio o l’obiezione fiscale, le campagne di pressione sui parlamentari, le petizioni popolari, le manifestazioni.

Un esempio di come il cambiamento sia possibile è il progetto **Cambieresti?**, promosso dal Comune di Venezia nel 2005. Le 1.000 famiglie aderenti si sono impegnate per 10 mesi ad introdurre dei correttivi nei propri stili di vita e di consumo (alimentare, energia, mezzi di trasporto, tempo libero...) secondo criteri ecologici, sociali, etici e si sono incontrate mensilmente con il proprio gruppo locale per fare rete e aiutarsi a vicenda. “Cambieresti? ha rapidamente dimostrato che la sperimentazione di nuovi stili di vita si può compiere in modo

58 F. Gesualdi, op. cit., pp. 95-96.

59 Idem, p. 54.

60 Idem, p. 134.

pubblico, costruendo piccole reti di collaborazione, chiamando in causa gli apparati pubblici”⁶¹. Il progetto non è tuttavia esente da limiti e nodi problematici: trasporto, uso del denaro, compostaggio degli scarti di cucina sono gli ambiti in cui i cambiamenti sono stati minori e critiche sono state mosse alle istituzioni accusate di non essere coerenti con i principi del progetto, ma i risultati non sono mancati e dall’esperienza fatta sono nati alcuni Gas, un’associazione di famiglie e un nuovo progetto rivolto alla riduzione dei consumi energetici nel 2007.

Il cambiamento degli stili di vita, di consumo e di produzione, a livello personale e sociale richiede un rinnovamento della partecipazione democratica. A questo proposito, Guadagnucci guarda con positività alle esperienze di **Bilancio partecipativo**, che hanno preso avvio dall’esperienza Brasiliana di Porto Alegre iniziata nel 1989 come strumento per rivitalizzare la partecipazione democratica dei cittadini al governo della città, attraverso assemblee zonali e tematiche da cui emergono le proposte di finanziamento da presentare in giunta. In Italia questi principi sono presenti nella Rete del nuovo municipio e comuni pionieri sono stati pieve Emanuele (Milano) e Grottammare (Ascoli Piceno). C’è però il rischio che queste iniziative di democrazia partecipativa vengano svuotate di senso o imposte a un ambiente sociale non pronto e preparato e quindi falliscano. È importante che si unisca a queste pratiche partecipative la sperimentazione di nuove forme di economia, come nell’esperienza del Parco dell’Aspromonte che ha unito il turismo responsabile, il recupero dei mestieri tradizionali, la creazione di gruppi di prevenzione degli incendi tra i cittadini, la costruzione di fattorie eoliche e la sperimentazione di una moneta locale (l’eco-aspromonte). Altre buone pratiche di amministrazioni pubbliche virtuose, secondo Guadagnucci, riguardano le scelte di consumo consapevole: i cosiddetti “**acquisti verdi**” che tengono conto della salvaguardia e del benessere dell’ambiente e le **pratiche partecipative nella gestione dei beni pubblici** che necessitano da un lato di una cittadinanza attiva e consapevole e dall’altro della solidarietà; come afferma Riccardo Petrella, “questa solidarietà ha le sue radici nella visione ‘mutualistica’ dell’avvenire individuale e collettivo. Il principio ‘mutualista’ implica che ciascuno è solidale verso gli altri perché sa che vi è corrispondenza reciproca. Si tratta di una forma di assicurazione collettiva comune”⁶².

Le sperimentazioni però non bastano, serve una battaglia politica e culturale, perché il fine è una **rivoluzione culturale** che porti a un altro modello economico di sviluppo e a un nuovo modello di vita sociale:

61 L. Guadagnucci, op. cit., p. 49.

62 R. Petrella, *I beni comuni. Elogio della solidarietà*, Reggio Emilia, Diabasi, 1997 in L. Guadagnucci, op. cit., p. 90.

- Latouche parla a questo proposito di **decrescita** come alternativa alla “crescita per la crescita” propugnata dal capitalismo neoliberista: non si tratta di invocare la recessione o solo di ridurre i consumi, ma di riorganizzare la società in direzione di maggior sobrietà attraverso un processo graduale basato sulla partecipazione democratica;
- **la cultura della convivialità** delineata da Ivan Illich: fatta di condivisione, reciprocità, allegria, amicizia, ospitalità, dialogo, semplicità, valorizzazione delle differenze.

“La sfida è questa. Il passaggio a un nuovo paradigma, il cambiamento di mentalità e stili di vita possono avvenire solo con una larga partecipazione dei cittadini”⁶³. Ma dietro ogni cambiamento culturale c’è una **rivoluzione educativa**: “il caposaldo di una società di giustizia è l’educazione. Così come la società consumista si sforza per stimolarci all’avidità, all’egoismo, all’arroganza, così la sostenibile dovrà sforzarsi per educarci al distacco dalle cose, al rispetto dei diritti altrui, alla democrazia”⁶⁴. Occorre quindi una riforma scolastica che introduca nei percorsi didattici i temi della sostenibilità e della sobrietà come ripartizione delle responsabilità, da intendersi non come “apocalittica rinuncia a quanto acquisito in termini di qualità della vita, ma allargamento dell’autentica qualità di vita a un numero crescente di persone”⁶⁵, per formare cittadini con una chiara visione dei problemi ambientali e sociali del nostro mondo, con le conoscenze e le competenze per provvedere a se stessi, con principi etici della sobrietà, dell’equità e della sostenibilità come guida nelle scelte. “L’istruzione dovrà essere considerata il maggiore investimento della società sostenibile perché è dimostrato che il sapere è alla base della prevenzione e dei comportamenti corretti”⁶⁶.

11.2.3 Solidarietà vs Individualismo

“La solidarietà è nel bene e nel male una legge dell’umanità: a nessun uomo è dato di salvarsi o perdersi da solo; nessun uomo è abbastanza buono, abbastanza intelligente, felice mentre gli altri uomini soffrono” (Renouvier C. - punto 6 della “Dichiarazione dei diritti e dei doveri dell’uomo e del cittadino” in Manuel Républicain de l’homme et du citoyen, 1848).

“Gli ik sono una popolazione dell’Uganda devastata da una feroce carestia negli anni Sessanta. I loro comportamenti sociali si sono dissolti insieme alla carne sullo scheletro. Mentre curava un vecchio del Kidepo, l’antropologo Colin Turnbull venne sollecitato a piantare tutto [...] sentì grandi risate. Andò a vedere. Si trattava di Lo’ono, una vecchia cieca. Scendendo dai costoni rocciosi aveva messo

63 L. Guadagnucci, op. cit., p. 171.

64 F. Gesualdi, “Cambiare le regole” in G. Bologna, F. Gesualdi, F. Piazza, A. Saroldi, op. cit., p. 169.

65 A. Gramigna, M. Righetti, *Pedagogia solidale*, op. cit., 176.

66 F. Gesualdi, “Cambiare le regole” in G. Bologna, F. Gesualdi, F. Piazza, A. Saroldi, op. cit., p. 175.

un piede in fallo ed era caduta nel burrone. Nessuno l'aveva aiutata [...] Turnbull scese dalla vecchia, simile a una tartaruga piaggiata. Le offrì da mangiare e da bere, la rincuorò, le rimise in mano il bastone, l'avviò nella giusta direzione. Improvvisamente Lo'ono scoppiò a singhiozzare. [...] piangeva perché tutt'a un tratto le avevamo fatto venire in mente il tempo in cui gli uomini si aiutavano a vicenda ed erano buoni e gentili. Così sempre piangendo si allontanò” (Salza A., 2009, pp. 228-229).

La parola **solidarietà** ha origine in Francia in ambito giuridico: la troviamo infatti nel diritto francese, con il significato di garanzia in solido (l'*obligatio in solidum* del diritto romano) e di reciproca responsabilità. Zoll, ripercorrendo la storia del termine, ci spiega che questa seconda accezione ha acquisito via via maggior importanza ed è stata ripresa da Voltaire (*Dictionnaire philosophique* - 1764), Mirabeau (Assemblea nazionale - 1789), Danton (Assemblea Nazionale - 1793), Hegel (quaderno di appunti delle lezioni berlinesi - 1819-20), Leroux (*De l'Humanité* - 1839), che per primo ha introdotto il termine solidarietà in filosofia; il “solidale” nella fisica meccanica è uno strumento che tiene insieme due parti altrimenti destinate a separarsi⁶⁷; in ambito sociologico la solidarietà è stata intesa da un lato come coesione sociale (Compte), dall'altro come coesione di gruppi in conflitto contro un antagonista⁶⁸, come nel caso della solidarietà operaia; troviamo riferimenti alla solidarietà anche nel linguaggio solidaristico delle corporazioni medioevali, nel mondo militare, nelle associazioni segrete e in ambito religioso ritroviamo la solidarietà come conseguenza della fraternità universale teorizzata dal cristianesimo⁶⁹.

Zoll individua proprio nell'ideale della **fraternità** un precursore del concetto di solidarietà. “Libertà uguaglianza e fraternità”, gridavano i rivoluzionari francesi: ma la fraternità, nuovo rapporto tra gli uomini di cui libertà uguaglianza erano i presupposti, è rimasta in secondo piano, non compare nella Dichiarazione dei diritti umani, non è infatti riconosciuta come diritto ma solo come dovere almeno fino al 1848, quando viene accolta nella Costituzione francese. Anche nella Costituzione italiana la solidarietà è presentata come un dovere di tutti i cittadini in campo economico, politico e sociale: “La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali dove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale” (Articolo 2).

67 G. Barbera “Solidarietà e differenze culturali nell'epoca della globalizzazione”, in G. Barbera (a cura di), op. cit., p. 84.

68 R. Zoll, *La solidarietà. Uguaglianza e differenza*, Bologna, Il Mulino, 2003.

69 A. Panico, *Coesione, integrazione, inclusione. La solidarietà nel pensiero sociologico*, Carocci, Roma 2007.

Punto di riferimento per lo studio della solidarietà è l'opera di Durkheim *La divisione del lavoro sociale* (1893), dove il sociologo indaga i rapporti tra la personalità individuale e la coesione sociale distinguendo tra:

1. **solidarietà meccanica**: nelle società più semplici, in cui non c'è la divisione del lavoro, la solidarietà nasce dalle somiglianze, dalla comune condizione sociale e dalla conoscenza collettiva che fanno sì che ogni soggetto sia automaticamente e meccanicamente legato ai suoi simili: “è al suo *maximum* quando la coscienza collettiva ricopre esattamente la nostra coscienza totale e coincide punto per punto con essa [...] Nelle società in cui questa solidarietà è molto sviluppata, l'individuo non appartiene a se stesso, ma è letteralmente una cosa di cui la società dispone”⁷⁰;
2. **solidarietà organica**: in seguito alla divisione del lavoro nasce una solidarietà che Durkheim definisce organica, perché simile a quella che lega le diverse parti del corpo, che è resa possibile dal sentimento di dipendenza reciproca e dalla giusta distribuzione dei profitti.

In realtà la crescita della differenziazione sociale non ha portato ad un aumento della solidarietà, questo perché, secondo Durkheim, lo sviluppo morale non ha tenuto il passo con il mutamento delle strutture sociali, divario che l'educazione avrebbe però potuto colmare.

Secondo Leon Burgeois - contemporaneo di Durkheim, primo Presidente del Consiglio dei ministri francese di sinistra, primo Presidente del Consiglio della Società delle Nazioni, insignito nel 1920 del Premio Nobel per la Pace - finché non si realizza l'**uguaglianza sociale** non è possibile l'uguaglianza politica proclamata dalla rivoluzione francese. Nel tentativo di trovare una sintesi tra individualismo e socialismo e influenzato in questo dalla dottrina del solidarismo⁷¹, Burgeois teorizza la coesione sociale tra tutti gli individui della società ed enuncia una dottrina scientifica della solidarietà secondo la quale “gli uomini hanno bisogno della **solidarietà universale** per il loro sviluppo individuale”⁷². Capisaldi di questa dottrina sono:

- la teoria del quasi-contratto: l'uomo nasce debitore, dal punto di vista culturale, materiale e naturale, nei confronti dei suoi antenati e può saldare questo debito solo accettando di mantenere e sviluppare la propria civiltà;
- la morale sociale: il perseguimento del bene individuale porta a voler bene anche agli

70 Cfr. Durkheim E, *La divisione del lavoro sociale*, Edizioni di Comunità, Milano 1962 (ed orig. 1893), pp. 144-145.

71 Movimento nato per conciliare individualismo e socialismo.

72 R. Zoll, op. cit., p. 81.

altri.

Secondo Parson (teoria sistemica funzionalistica), l'uomo agisce districandosi tra condizionamenti e libertà, interesse personale e valori comuni e l'ordine sociale si basa sugli imperativi funzionali dell'adattamento, del conseguimento dei fini, della conservazione delle strutture latenti (aspettative di ruolo) e dell'integrazione (attraverso le sanzioni, positive o negative): "l'attore sociale è invitato ad assumersi in prima persona la responsabilità di agire in maniera solidale, di scegliere il bene del gruppo nel quale è inserito, se vuole che sia conservato un clima sociale sereno"⁷³. Per Merton invece coesione sociale e solidarietà non vanno per forza di pari passo e il puro adattamento ai ritualismi sociali danneggia la società, perché ne impedisce lo sviluppo.

Secondo Panico, le società di mutuo soccorso e le assicurazioni costituiscono il primo tentativo di organizzare la **solidarietà sociale** su larga scala (Bismark, Beveridge): con la nascita del *welfare state*, lo Stato si assume la responsabilità delle condizioni di vita dei suoi cittadini, perché da questo dipende il mantenimento dell'ordine pubblico.

E nella nostra società caratterizzata dalla crisi del *welfare*, dalla globalizzazione, dalla multiculturalità, dalle spinte consumistiche e individualistiche quale posto e quale valore ha la solidarietà?

Per alcuni studiosi questo rappresenta un momento positivo per rilanciare la solidarietà: secondo Prisching non dobbiamo temere una scomparsa della solidarietà, perché il capitalismo stesso si basa sullo scambio, di cui la solidarietà è presupposto funzionale; Kaufman fa inoltre notare che, sebbene le cause della crisi del *welfare state* siano reali e preoccupanti, non hanno portato in realtà a una crisi politica del sistema, mentre Hinrich dimostra che esiste ancora una cultura della solidarietà: forse chiamiamo crisi la **trasformazione delle forme di solidarietà** tradizionali e l'emergere di nuove solidarietà⁷⁴...

Altri studiosi invece vanno lamentando la **crisi** di questo valore: non tutti gli uomini vivono nello stesso modo e ciò che permette ad alcuni di migliorare la propria condizione di vita può ostacolare o danneggiare quella degli altri, ma tutti sembrano ugualmente interessati o preoccupati a pensare a se stessi, alla propria sopravvivenza o alla propria crescita socio-economica. Secondo Panico risulta evidente che "in questo mondo la solidarietà vive un periodo di forte **contraddizione**"⁷⁵: aumentano le donazioni ai paesi poveri ma diminuisce il numero dei

73 A. Panico, op. cit., p. 56.

74 R. Zoll, op. cit.

75 A. Panico, op. cit., p. 9.

donatori, si rafforza la coesione a livello locale ma questo spesso si traduce in chiusure o addirittura nel radicamento dei fondamentalismi, crescono le appartenenze e le relazioni rese possibili dai nuovi media ma nella maggioranza dei casi questi rapporti si rivelano fragili e superficiali, nonostante l'aumento della ricchezza mondiale la povertà non diminuisce, anzi è in crescita anche nei paesi ricchi... Inoltre il sociologo nota una contraddizione anche a livello di significato: spesso infatti il termine solidarietà viene usato come sinonimo di assistenzialismo e si carica di una coloritura negativa, per gli sprechi e la de-responsabilizzazione delle fasce deboli causate dai sussidi a pioggia, mentre la solidarietà diffusa - che è stata alla base della nascita del *welfare state* - sembra oggi essersi contratta nella sfera privata, relegata alla libera iniziativa dei singoli.

Zoll, nel suo saggio *La Solidarietà. Uguaglianza e differenza*⁷⁶, parla di una vera e propria **crisi della solidarietà**, o meglio della vecchia forma di solidarietà, quella tra simili fondata sull'uguaglianza (rapporto tra pari) e sulla comunità (legame sociale), il cui miglior esempio è la solidarietà operaia, oggi in crisi perché i lavoratori non si riconoscono più come pari e non hanno i medesimi interessi. Questo momento critico può aprire la strada al cambiamento, può portare, anzi secondo l'autore ha già portato, alla nascita di una **solidarietà tra diversi**⁷⁷ che va oltre i confini del gruppo e che si affianca alla solidarietà tra simili, che non è da considerare inutile o superata: ma se la vecchia solidarietà era relativamente facile, proprio perché basata sulla somiglianza e l'appartenenza a un medesimo gruppo, è invece molto più difficile essere solidali con chi è percepito come diverso ed estraneo.

Secondo Touraine per creare solidarietà occorre conciliare **libertà, uguaglianza e diversità**, ben sapendo che "ciascun essere umano ha diritto di dare un significato alla propria esistenza. Questo diritto impone a tutti un dovere di solidarietà, la quale però non si impone come strumento di integrazione sociale o di pace civile, ma come mezzo per dare a ognuno l'autonomia e la sicurezza senza le quali non può costruirsi in Soggetto"⁷⁸. Tuttavia nel contesto attuale - caratterizzato da globalizzazione, lavoro precario, individualismo, pluralismo, fine delle classi sociali - è molto difficile trovare un terreno fecondo per far crescere la solidarietà, perché la società è in crisi, tanto che possiamo definirne la **società "post-sociale"**⁷⁹.

Habermas ritiene che oggi, nelle società plurali e multiculturali, non si possa parlare di

76 R. Zoll, op. cit.

77 La solidarietà internazionale, i gruppi di aiuto al terzo mondo, le reti solidali in campo sanitario sono solo alcuni esempi di questa solidarietà che sorpassa i confini nazionali e accetta la diversità come sua base, pur nell'affermazione della sostanziale uguaglianza di tutti gli uomini in quanto esseri umani.

78 Cfr. A. Touraine, *Libertà, uguaglianza e diversità. Si può vivere insieme?*, Il Saggiatore, Milano, 2002.

79 Cfr. A. Touraine, *La globalizzazione e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contemporaneo*, Milano, Il Saggiatore, 2008.

solidarietà senza parlare di **integrazione**: la solidarietà tra estranei dipende infatti “dalla condivisione di attività comuni all’interno di una sfera pubblica e di istituzioni che hanno un ruolo formativo”⁸⁰. Tuttavia dalla ricerca condotta Giovanni Barbieri sui temi dell’identità sociale e personale, dei valori, la fiducia nelle istituzioni, la rappresentazione della società e della solidarietà nei giovani universitari in Italia e in Francia, l’integrazione appare un mito forse irraggiungibile e la solidarietà non appare qualcosa di unitario, vi sono infatti concezioni più personali e altre più politiche: esistono “**isole di solidarietà**, le più piccole governate dalla **fiducia** e le più grandi dal **consenso**, alcune delle quali vengono a volte travolte dall’oceano dell’individualismo per poi magari riemergere inaspettatamente, isole che formano, nel loro insieme, quella rete necessaria a trattenere o meglio, a tenere unita una società di cui non può più essere raggiunta la piena integrazione”⁸¹.

I sociologi Crespi e Moscovici definiscono la società attuale “**in cerca di solidarietà**” e auspicano nuovi studi e ricerche per definire cosa sia la solidarietà oggi⁸², mentre Bauman vede nella società una profonda **voglia di comunità**⁸³, perché solo il legame comunitario ci può dare la sicurezza che è fondamento di una vita felice, non certo la precarietà, la deregolamentazione e la liberalizzazione che caratterizzano il nostro contesto di vita sociale e lavorativa. La modernità, secondo Bauman, ci ricorda che siamo tutti liberi di scegliere, ma in realtà non siamo tutti ugualmente liberi, ci dice che la felicità è un diritto, per cui tutto ciò che la ostacola è un’ingiustizia, ma questa rivendicazione avviene singolarmente: non ci sono comunità di interessi o gruppi di riferimento, si assiste anzi all’individualizzazione del concetto di povertà e al crollo della domanda di redistribuzione collettiva. L’uomo affermato, secondo Bauman, ha raggiunto la promozione sociale attraverso le assicurazioni stipulate dai suoi genitori, ma ora rigetta la dipendenza dallo Stato e dalla società di cui non ha più bisogno. A lui non serve una comunità e neppure la solidarietà, perché il cosmopolita moderno non ha più legami, ha una mentalità extraterritoriale, non dà importanza a dove si trova: viaggia, ma non incontra, vive in un’area priva di comunità ma fatta di sciami di consumatori che si muovono in maniera coordinata senza essere integrati, spinti dalla seduzione del consumismo⁸⁴... Eppure anche lui sogna una comunità: identica, flessibile, “a tempo determinato” (che duri finché conviene). Si tratta, dice Bauman, di **comunità “gruccia”**: “qualunque sia il loro asse portante, il tratto

80 M. Rosati, “La solidarietà nelle società complesse”, in F. Crespi e S. Moscovici, *Solidarietà in questione*, Meltemi, Roma, 2001, p. 38.

81 G. Barbieri, “Identità e modelli di solidarietà sociale. Una ricerca nel mondo giovanile”, in F. Crespi, S. Moscovici, op. cit., p. 188.

82 F. Crespi e S. Moscovici, “Introduzione” in F. Crespi, S. Moscovici, op. cit.

83 Z. Bauman, *Voglia di comunità*, La Terza, Roma-Bari 2001.

84 Idem.

comune a tutte le comunità è la natura superficiale e frivola, nonché transitoria, dei legami che si instaurano tra i rispettivi membri”⁸⁵, non ci sono responsabilità e impegni a lungo termine, elementi che caratterizzano invece la comunità etica in quanto “luogo di equa ripartizione di un benessere conquistato congiuntamente [...] che dà per scontato le responsabilità dei ricchi”⁸⁶. La comunità che i ricchi oggi cercano è quella che li protegge dai ladri e dagli estranei, una sorta di ghetto volontario in cui chi è dentro è libero di uscire e chi è fuori non deve entrare: “la ghettizzazione è una parte del meccanismo di rimozione dei rifiuti messo in moto all’epoca in cui i poveri non servono più come esercito di riserva dei produttori e sono invece diventati consumatori incompiuti e dunque inutili”⁸⁷... ma questi ghetti della ricchezza non sono comunità, non creano socialità o solidarietà, anzi accrescono odio e disprezzo reciproci a cui si accompagna la criminalizzazione della povertà e tutto questo non ci porta certo a sentirci solidali con i poveri!

Per Simmel invece la povertà è il prodotto dell’egoismo dei singoli e della carenza di collettività, che hanno conseguenze dannose per l’intera società, e chiamano in causa tutti: **l’orizzonte della solidarietà si deve quindi allargare**, fino ad abbracciare l’intero genere umano⁸⁸. Secondo Morin, nell’era planetaria, questo allargarsi della solidarietà non riguarda solo i rapporti tra gli esseri umani, ma l’interdipendenza tra questi e l’intero pianeta, per cui occorre riscoprire, accanto alla comune identità bio-antropologica del genere umano, la **solidarietà ecologica**: “la vita, nata dalla Terra, è solidale con la Terra... Ogni vita animale ha bisogno di batteri, piante, altri animali. La scoperta della solidarietà ecologica è una grande e recente scoperta. Nessun essere vivente, neppure l’uomo può affrancarsi dalla biosfera”⁸⁹. Dalla presa di coscienza delle comuni radici terrestri di tutti gli uomini, del legame tra tutte le forme di vita, del destino comune che ci lega, dei rischi ambientali della crescita economica e dello sviluppo, dovrebbe nascere, auspica Morin, un nuovo senso di **responsabilità** verso tutti i membri della società planetaria: “dobbiamo fondare la solidarietà umana non più su un’illusoria salvezza terrestre, ma sulla coscienza della nostra perdizione, sulla coscienza della nostra appartenenza al complesso comune tessuto dell’era planetaria, sulla coscienza dei nostri problemi comuni di vita e di morte [...] assumere la cittadinanza terrestre, è assumere la nostra comunità di destino”⁹⁰ e sentirci responsabili della cura della nostra Terra-Patria. “Si tratta di fare della specie un’umanità, del

85 Idem, p. 69.

86 Idem, p. 61.

87 Idem, p. 116.

88 A. Panico, op. cit.

89 E. Morin, A.E. Kern, *Terra-Patria*, op. cit., p. 45.

90 Idem, pp. 190-191.

pianeta una casa comune per la diversità umana”⁹¹, preservando, estendendo, coltivando e sviluppando ovunque l’**unità** e allo stesso tempo la **diversità**.

Rorty sostiene invece che non esista una solidarietà universale, ma che nell’esperienza del **limite** e della **sofferenza** sia possibile allargare la sfera del “noi” in cui ci riconosciamo: infatti “la somiglianza tra tutti gli uomini sta nella consapevolezza della comune esperienza del dolore e dell’umiliazione ed è in nome di questa verità [...] che si può ampliare la cerchia del “noi” e si possono creare le condizioni perché venga vissuta una nuova forma di solidarietà”⁹².

Secondo i pedagogisti Gramigna e Righetti, è la solidarietà che ha permesso al genere umano di difendersi, di produrre beni, di riprodursi, di prendersi cura dei soggetti più deboli: non è quindi un’opzione, ma “riguarda la tessitura stessa della organizzazione sociale e la sua capacità di reggere al mutare dei tempi e delle situazioni”⁹³. Abbiamo **bisogno** anche oggi di essere solidali, “non possiamo dunque prescindere dall’atto solidaristico che, essendo alla base del produrre e del riprodursi, s’innerva nella trama della vita collettiva, è nel farsi stesso della socialità non soltanto come elemento essenziale di una semeiotica generale del sociale, e in questo senso caratterizzante del suo episteme, ma anche come valore che, in quanto tale, diversamente contribuisce a orientare sia l’agire sociale sia l’agire educativo”⁹⁴.

Il fatto che la socialità viva di solidarietà non comporta però automaticamente che gli uomini ne riconoscano il valore e l’importanza e la vivano nella loro vita... per questo occorre un’**educazione alla solidarietà**.

Ma come si può imparare la solidarietà?

Zoll⁹⁵ ha cercato una risposta a questa domanda negli studi di Voland sulla spartizione solidale e il mutuo appoggio nelle società di cacciatori Yanomani e negli stadi della solidarietà individuati da Cassirer (mutuo appoggio o solidarietà altruistica nelle società primitive, solidarietà universale nelle religioni monoteistiche, solidarietà staccata dalle sue radici religiose), ma come nasce la capacità di agire in modo solidale nell’attuale società capitalista e globalizzata?

a) Apprendimento sociale della solidarietà

Zoll, riprendendo il pensiero di diversi autori, individua alcuni strumenti di educazione alla solidarietà presenti nella società e negli individui in quanto membri della società: il desiderio di approvazione, l’empatia, l’agire solidale, i riti, la comunicazione, i nuovi media, la

91 Idem, p. 123.

92 A. Panico, op. cit., p. 96.

93 A. Gramigna, M. Righetti, *Pedagogia solidale*, op.cit., p. 11.

94 Idem, p. 13.

95 R. Zoll, op. cit.

partecipazione politica.

Adam Smith nella sua *Teoria dei sentimenti morali* (1759) delinea una teoria dell'apprendimento sociale della solidarietà fondata sul principio di simpatia: “in situazioni sociali differenziate l'efficacia della solidarietà come meccanismo di controllo si basa sulla **capacità di simpatia** degli uomini e non più principalmente su un'integrazione normativa della coesione sociale”⁹⁶. Questa simpatia, nel senso di sentire con, immedesimarsi ed empatizzare con l'altro, è resa possibile dal processo di rispecchiamento che mettiamo in atto nel giudizio morale nei tre momenti di *role taking* (mettersi nei panni degli altri e guardarsi con gli occhi degli altri), distanza (decentramento e distanziamento necessari all'osservazione e alla valutazione), autonomia dell'osservatore (imparzialità). Dalla simpatia e dal desiderio di essere approvati e apprezzati dagli altri, gli individui deducono norme di comportamento improntate alla solidarietà e all'integrazione sociale.

Nel suo excursus Zoll cita anche gli studi di Gobel e Pankoke che vedono nell'interazione della **prassi solidale** un processo di apprendimento e le teorie di Rawls, per il quale è l'agire solidale che educa alla solidarietà. Vanno in questa direzione alcune delle esperienze che ho raccolto nel *focus group* con giovani maestri delle *urban school* di Denver: per alcune insegnanti infatti lo strumento per educare gli allievi alla solidarietà è l'organizzare insieme a loro giornate di raccolta fondi e materiali da destinare a bambini poveri, vicini e lontani e visite ai dormitori cittadini, in modo da toccare con mano la povertà e dare un volto ai poveri.

Secondo Thomas Kleine l'apprendimento della solidarietà avviene invece attraverso la **comunicazione**, mentre per Kertzer è frutto della partecipazione ad **azioni simboliche** come ad esempio i rituali. Baringhorst ritiene che, nell'attuale società globale, siano i **media** i principali produttori di solidarietà: questa solidarietà globale, che permette un sguardo e una sensibilizzazione planetaria, rischia tuttavia di rimanere un legame debole, perché nella maggior parte dei casi non si traduce in impegno attivo attraverso iniziative concrete, personali, a livello istituzionali e delle associazioni.

In conclusione Zoll, facendo riferimento a Frakenberg e Touraine, afferma che “gli spazi di libertà della società possono venire utilizzati anzitutto da individui solidali; si necessita tuttavia di condizioni contestuali che aiutino gli individui a poter diventare soggetti della vita sociale e acquisire le necessarie competenze sociali”⁹⁷, attraverso la **scuola**, la **politica** e la **società**.

96 Idem, pp. 113-114.

97 Zoll, *Solidarietà*, op. cit., p. 154.

b) Il ruolo delle istituzioni

Per Margalit è a partire dal correggere le discriminazioni compiute dalle **istituzioni** che si può costruire una nuova solidarietà, perché sono queste ad umiliare ed escludere i cittadini attraverso leggi ingiuste e a restringere il campo dell'agire solidale. “L’immigrato, il senzatetto, il disoccupato conservano la stessa dignità di chi ha responsabilità istituzionali e la loro marginalizzazione rende la società indecente perché riduce gli stessi alla stregua di “servi” dimostrando l’incapacità di quest’ultima di offrire una qualche certezza ai suoi membri più deboli. La **società decente** è una società solidale perché i suoi membri sono aiutati dalle istituzioni a rispettarsi e sostenersi reciprocamente. È decente quando non nega il diritto di cittadinanza politica e sociale a nessuno dei suoi membri promuovendone così l’**inclusione**”⁹⁸.

Perché avvenga un cambiamento a livello politico-istituzionale occorre però formare una società civile attenta, critica e impegnata, che chieda le riforme - legislative, politiche, educative e dei servizi - necessarie a garantire a tutti l’inclusione, senza discriminazione di genere, reddito, religione, etnia.

Io credo che la società decente e solidale non sia quindi solo questione di norme e leggi, ma di sensibilizzazione della società civile e quindi di **educazione civica**: ai diritti e ai doveri dei cittadini, ai valori della giustizia e dell’uguaglianza, a una partecipazione politica intesa nel senso di don Milani “sortire insieme dai problemi”. Come ha sottolineato Bauman, infatti, “la politica democratica non può sopravvivere a lungo di fronte alla passività dei cittadini che si alimenta dell’ignoranza e dell’indifferenza politica. Le libertà dei cittadini non sono beni acquisiti una volta per tutte, non sono al sicuro se conservate in casseforti private. Esse sono piantate e radicate in un suolo socio-politico che richiede di essere continuamente concimato [...] Non sono soltanto le abilità tecniche a dover essere aggiornate continuamente, non è soltanto la formazione orientata al lavoro a dover essere permanente. Ne ha bisogno, e con un urgenza ancora maggiore, anche la **formazione alla cittadinanza**”⁹⁹. Per questo occorre, non solo un rinnovato impegno della scuola nel formare i giovani a essere cittadini consapevoli e attivi, ma l’apertura di spazi di partecipazione dei cittadini alle decisioni che li riguardano: laboratori, assemblee, progettazione partecipata sono alcuni degli strumenti già usati, ma da diffondere e implementare.

c) Imparare dai poveri

Secondo Barbera, “se la globalizzazione sarà un’unione tra uomini potenti, non nascerà mai una

98 A. Panico, op. cit., pp. 98-99.

99 Z. Bauman, *Vita liquida*, op. cit., p. 144.

effettiva solidarietà sociale”¹⁰⁰: per questo occorre prendere coscienza dell’interdipendenza tra Nord e Sud del mondo e delle responsabilità che i ricchi hanno nei confronti dei poveri.

Per Latouche è solo dai **poveri** che possiamo imparare la solidarietà¹⁰¹. Può sembrare un’affermazione azzardata o troppo romantica, idealizzata, soprattutto se si pensa alla povertà relazionale che caratterizza spesso la vita dei senza dimora, che creano legami utilitaristici più che di amicizia disinteressata... anche se non mancano tra i poveri gesti di solidarietà, come ho potuto constatare ad esempio in Palestina, dove un intero villaggio si è mobilitato per aiutare un giovane a pagare le tasse per l’iscrizione alla Facoltà di Medicina. Ma il discorso di Latouche è ben più profondo: quello che possiamo imparare dai poveri è che gli impoveriti siamo noi ricchi, noi sviluppati, noi occidentali che abbiamo disconosciuto la morte, la vecchiaia e la malattia e disprezziamo la povertà e tutti i valori non monetizzabili (spazio, tempo libero, lavoro domestico, cura, solidarietà). La solidarietà è una forma di ricchezza che permette di generare beni collettivi, ma perché la società miri al benessere di tutti i suoi membri - inteso come felicità (che è plurale, complessa) e non come piacere (che è legato al consumo, individuale) - occorre, conclude Latouche, trovare una sintesi tra dinamismo (sviluppo, produzione, competizione) e solidarietà, affrontando le antinomie rurale-urbano, quantità-qualità, olismo-individualismo, società tecnica-società dal volto umano.

Anche Tosolini, nel suo tentativo di coniugare povertà e sfida educativa, sottolinea l’importanza “non solo di conoscere le dinamiche della povertà e gli strumenti con cui combatterla ma anche di **apprendere dai poveri e di apprendere dalla povertà**. Apprendere dai poveri significa essere capaci di ascolto, di dialogo, di solidarietà attiva. E chiede di considerare i poveri quali persone, soggetti e non oggetto delle politiche e degli interventi di solidarietà. Fratelli che chiedono giustizia e non elemosina”¹⁰².

L’**ascolto dei poveri** è il primo passo della strategia di “educ-azione” alla lotta contro la povertà e all’esclusione sociale proposta da Caritas Europa¹⁰³, nell’ottica della pedagogia dialogica e creativa di Freire:

1. *Ascoltare* la realtà della povertà partendo dall’incontro con le persone e le loro storie di vita;
2. *Osservare* le trasformazioni sociali e le dinamiche di povertà e impoverimento che stanno accadendo intorno a noi e che ci coinvolgono;

100 G. Barbera, “Solidarietà e differenze culturali nell’epoca della globalizzazione”, in G. Barbera (a cura di), op. cit., p. 84.

101 S. Latouche, *La società dei naufraghi*, op. cit.

102 A. Tosolini, op. cit., p. 53.

103 Caritas Europa, *Poverty Paper*, in A. Tosolini, op. cit.

3. *Discernere* le opzioni etiche e politiche, individuali e collettive, più adeguate per lottare contro la povertà;
4. *Agire* sia nella dimensione del lavoro sociale con le persone povere sia a livello politico per promuovere il benessere di tutti.

Apprendere dalla povertà significa anche rifiutare l'idea che lo sviluppo e il benessere siano legati solo a una dimensione economica e riscoprire la positività della povertà in quanto bisogno dell'altro, inteso "come riconoscimento della fondamentale relazione con l'alterità che costituisce non il limite ma la ricchezza dell'umanità"¹⁰⁴.

d) Solidarietà: questione di identità

Gabriella Turnaturi, facendo riferimento agli studi di Ricoueur, Hanneth e Habermas sul rapporto tra solidarietà e stima di sé, afferma che "la solidarietà, il riconoscimento dell'altro, va sviluppandosi di pari passo alla **coscienza della propria identità**, dell'amor proprio e della stima di sé"¹⁰⁵. La sociologa evidenzia la centralità dell'identità, come affermazione della propria differenza, nelle scelte che ogni giorno individui e collettività sono chiamati a fare tra particolarismo, egoismo, chiusura o condivisione e riconoscimento dell'altro. Oggi servirebbe quindi una nuova solidarietà, a partire da una nuova concezione di identità: fragile, mai data una volta per tutte, costruita socialmente e storicamente. "Il progetto di società multiculturali sembra arenarsi proprio sullo scoglio della solidarietà. Nelle moderne società multiethniche, ad esempio, si produce un solidarismo rivolto soltanto verso il proprio gruppo, e indifferenza, tutt'al più tolleranza, verso gli altri"¹⁰⁶. L'esperienza solidaristica crea invece valori e conduce alla riscoperta di sé insieme agli altri con ricadute sulla realizzazione del sé e sull'autostima.

e) La relazione: solidarietà, identità e diversità

Secondo Righetti è nella **relazione** che possiamo trovare le radici della solidarietà e dell'educazione alla solidarietà, intesa sia come senso di vicinanza, sia come unità nella diversità, sia come partecipazione alla società e cittadinanza attiva, a livello locale e globale. Anche nelle mie interviste e nel *focus group* è emerso come l'incontro con l'altro, con il povero, il passaggio dalla categoria alla relazione con una persona con un volto e una storia sia lo

104 A. Tosolini, op. cit., p. 54.

105 G. Turnaturi, "Le nuove basi della solidarietà: amor proprio e stima di sé?", in F. Crespi, S. Moscovici, op. cit., p. 100.

106 Idem, p. 103.

strumento che ci permette di riconoscere il diverso come “simile” a noi. “Il soggetto è relazione e plurale. Prenderne coscienza ci aiuta a riconoscere l’altro, il diverso, il marginale, come parte, sia pur piccola e inquieta della nostra stessa identità, ad acquisire la coscienza delle nostre molte appartenenze”¹⁰⁷. Il primo passo è allora educarci ed educare a riconoscere le differenze che costituiscono la nostra identità per poi condividere “un piano di familiarità tra le differenze che costruisca ponti sui confini e sugli steccati e che aiuti la società civile ad abitare i margini. [...] Mediare le diversità per sfumare il disagio dell’emarginazione implica soprattutto educativamente saper costruire connessioni, superare il conflitto nel dialogo, allacciare relazioni, elaborare i simboli ed i concetti per intrecciare una comunicazione”¹⁰⁸.

La solidarietà richiede quindi come presupposti quelli che Antonio Genovese individua come pilastri della **Pedagogia Interculturale**:

- il *pluralismo*: il “riconoscimento di valore e dell’attribuzione di significato (positivo) alle diverse scelte che si realizzano all’interno di ambiti riconosciuti e condivisi [...] l’accettazione di atteggiamenti, comportamenti e pensieri che possono fuoriuscire dagli ambiti precostituiti, a condizione, però che non vengano incrinare le regole di fondo che devono riguardare, sostanzialmente, il contenimento e il controllo dell’aggressività e della violenza”¹⁰⁹;
- la valorizzazione delle *differenze* a partire dal riconoscimento di ciò che ci unisce come antidoto ai rischi di una concezione rigida dell’identità e dell’appartenenza monoculturale (etnocentrismo, chiusura, stereotipi e pregiudizi, xenofobia, razzismo);
- il *dialogo*: luogo dell’incontro e del confronto fondato sulla pariteticità e la reciprocità, dal finale sempre aperto, perché l’orizzonte in cui ci muoviamo è caratterizzato dall’incertezza, il dubbio e la precarietà affrontati con spirito di ricerca, impegno e disponibilità;
- l’*ascolto*: rende il dialogo un “parlare con” l’altro e permette la comprensione reciproca;
- la *tolleranza*, intesa non come semplice sopportazione del diverso ma come riconoscimento e accoglienza della diversità nella reciprocità del dialogo e dello scambio.

Nelle nostre società multietniche, secondo Gramigna e Righetti, è lo sguardo estetico che ci consente di conciliare pace sociale e libertà: “gli stili di vita e le etiche diverse possono convivere senza conflitti sanguinosi solo se si considerano, appunto, come stili non

107 A. Gramigna, M. Righetti, *Pedagogia solidale*, op. cit., p. 95.

108 Idem, p. 96.

109 A. Genovese, *Per una pedagogia interculturale*, op. cit., p. 189.

reciprocamente esclusivi, ma compatibili come gli stili artistici ospitati in una collezione”¹¹⁰. Si tratta quindi di educare a una tensione etica di fratellanza universale e a un’ermeneutica della relazione che è dialogo, dialettica, confronto, crescita, narrazione, attraverso una formazione “che è progettualità trans-formativa, che agisce sulla coscienza individuale e che può cambiare la società”¹¹¹.

f) Educazione alla cittadinanza globale

Milena Santerini nella prefazione al testo di S. Premoli, *Pedagogie per un mondo globale*, afferma che se in questo mondo dei consumi globali la solidarietà si fa più labile e l’identità più incerta, diviene più urgente il compito dell’educazione di “formare persone libere di decidere quale priorità dare, di volta in volta, alla loro identità, soggetti consapevoli dell’interdipendenza tra persone, gruppi e popoli anche lontanissimi tra loro e coscienti della responsabilità dei vincoli che uniscono gli individui del pianeta. Inoltre, dovrà lottare contro ogni forma di sorgente nazionalismo, etnicismo e razzismo”¹¹².

Secondo Premoli le radici di questo approccio pedagogico globale in Pedagogia si possono ritrovare nel cosmopolitismo del pensiero stoico del IV secolo a.C., nell’ideale della fratellanza universale del cristianesimo, nell’uguaglianza di tutti gli uomini proclamata dall’Illuminismo, nella pedagogia di Comenio, nell’universalismo umanista di Erasmo da Rotterdam e nel pensiero di Kant che ha posto le basi giuridiche per i rapporti cosmopoliti. È però soprattutto nel XX secolo che nascono diverse iniziative accomunate dal desiderio di promuovere l’educazione alla pace e alla cooperazione ispirate all’educazione democratica di Dewey, all’apertura all’altro di Washbourne, la solidarietà inter- e intra- nazionale di Ferrière e ai valori della solidarietà internazionale e del cosmopolitismo di Bovey¹¹³: nel secondo dopoguerra l’Unesco e il Bureau International de l’Education promuovono l’educazione alla comprensione internazionale e a partire dagli anni ’70 si sviluppano l’educazione interculturale, alla mondialità, allo sviluppo globale, alla pace, ambientale... Negli USA negli anni ’60-’70 nasce la *Global Education* e successivamente i *World Studies*, per rispondere all’esigenza di un’educazione dal respiro multidimensionale e dall’orizzonte globale ed educare alla responsabilità planetaria. Premoli fa riferimento in particolare a:

- Becker in *Schooling for a Global Age* (1979): promuove un’educazione alla

110 G. Vattimo, *Nichilismo ed emancipazione. Etica, politica, diritto*, Varese, Garzanti, 2003, p. 67, in A. Gramigna, M. Righetti, *Pedagogia solidale*, op. cit., p. 82.

111 A. Gramigna, M. Righetti, *Pedagogia solidale*, op. cit., p. 85.

112 M. Santerini, “Prefazione”, in S. Premoli, op. cit., pp. 6-7.

113 S. Premoli, op. cit.

partecipazione responsabile che renda lo studente protagonista, alla cittadinanza globale e al cambiamento;

- Hanvey nel suo *An Attainable Global Prospective* (1982) parla dell'importanza di un'educazione alla consapevolezza delle prospettive globali, dello stato del pianeta, delle culture, delle dinamiche globali, delle conseguenze delle scelte umane, un'educazione al decentramento, al relativismo culturale, alla coscienza planetaria, alla scelta responsabile in un'ottica sistemica;
- Richardson in *Learning for Change in World Society* (1976) sostiene che per costruire un mondo più giusto ed equo occorre educare alla multiculturalità, al rapporto globale-locale e persona-mondo; serve dunque un'educazione integrale e un'educazione alla sostenibilità, attraverso metodi di apprendimento attivi (lavori di gruppo, *role playing*) che sviluppino la cooperazione, il pensiero critico e la capacità di decidere in modo responsabile.

Global Education e *World Studies* sono confluiti nell'**Educazione alla cittadinanza globale**. La cittadinanza globale non è ancora un reale istituto giuridico, ma è al centro di studi di sociologia e politica e di dibattiti sul futuro dell'educazione: secondo Premoli l'educazione alla responsabilità civica locale e planetaria è l' "unica via per costruire un mondo diverso e per ottenere una globalizzazione governata in modo etico e responsabile"¹¹⁴. Un punto di partenza può essere trovato nella coscienza planetaria e nella cultura della ricomposizione, dell'impegno e della responsabilità che ritroviamo nel pensiero di Morin: il filosofo propone un'educazione a tutto campo che formi teste ben fatte, insegni la condizione umana e l'identità terrestre, la comprensione e l'etica del genere umano. Parole chiave di questa pedagogia sono la democrazia e la comunità planetaria: "si è veramente cittadini [...] quando ci si sente solidali e responsabili. Solidarietà e responsabilità non possono arrivare né da esortazioni né da discorsi civici, ma da un sentimento profondo di **affiliazione** (affiliare, da *filius*, figlio) sentimento matri-patriottico che dovrebbe essere coltivato in ogni singolo Stato, in Europa, su tutta la Terra"¹¹⁵.

114 Idem, p. 148.

115 E. Morin, *Relier les connaissances*, Seuil, Paris 1999, p. 75 in S. Premoli, op. cit.

Conclusioni e nuove domande

A conclusione di questo mio lavoro di ricerca, penso sia utile ripercorrere brevemente tutto il percorso fatto, le riflessioni scaturite dallo studio dei testi, dalle visite ai servizi e dalle interviste e le nuove domande che da queste sono sorte.

Approssimandoci alla povertà...

Nel tentativo di indagare la povertà e in particolare il ruolo dell'educazione nella lotta alla povertà, ho seguito l'approccio fenomenologico dell'approssimazione, mi sono quindi avvicinata allo studio del tema oggetto della mia tesi attraverso diversi percorsi, mettendo insieme più sguardi scientifici, nella convinzione che solo una metodologia multi e inter disciplinare possa permettere di tenere in giusta considerazione la complessità del reale.

Guardare alla povertà da un punto di vista **storico**, mi ha permesso di conoscere le tante definizioni del fenomeno che sono state elaborate nelle diverse epoche (volontà divina nel medioevo, pericolo pubblico nella modernità, problema morale nel '600, frutto di ignoranza e scarsa solidarietà nell'illuminismo, questione sociale con la nascita del *welfare state*), che testimoniano diverse concezioni e immagini attribuite ai poveri ("santi", criminali, ineducati, parassiti, assistiti...) e giustificano i diversi interventi messi in campo nei loro confronti: distribuzione di denaro e di cibo, leggi repressive, carcere e case di lavoro coatto, educazione popolare, servizi socio-assistenziali... L'**educazione**, intesa in particolare come formazione professionale, alfabetizzazione di base ed educazione morale, è uno degli strumenti che sono stati utilizzati per combattere la povertà e per socializzare i poveri e i loro figli alla cultura maggioritaria e ai suoi valori dominanti e quindi per "normalizzarli" e "controllarli". Tuttavia oggi di fronte alla povertà frutto di disuguaglianze e violazione dei diritti umani viene da chiedersi se non sia la società ad avere bisogno di essere ri-educata...

Da un punto di vista **antropologico** e in particolare nelle riflessioni della **cultura della povertà**, elaborata dall'americano Oscar Lewis, ripresa in seguito da diversi antropologi e da altri invece criticata, la povertà materiale se condivisa da più persone all'interno dello stesso contesto crea le condizioni per la produzione di una sotto-cultura, con propri valori e comportamenti. Questo fenomeno - descritto da Lewis in America nei suoi studi sulle comunità di portoricani e messicani, da Callari-Galli e Harrison nella loro ricerca sulle comunità analfabete della Sicilia e da Salza nel suo viaggio nelle terre della povertà assoluta - secondo alcuni antropologi si

riscontra anche nelle nostre città: nella povertà estrema dei senza dimora che, per adattarsi alla vita di strada, elaborano concezioni del tempo, dello spazio e del sé differenti e comportamenti devianti rispetto alle persone “normali”. All’interno di questa teoria l’educazione ha un doppio ruolo: da un lato è lo strumento di trasmissione dei valori “devianti”, o comunque “altri”, dei poveri, ma dall’altro è il mezzo per assimilarli alla cultura più ampia... ma anche ammessa questa discrepanza di valori, è l’assimilazione l’ideale a cui tendere per migliorare la vita dei poveri?

La **sociologia** è la scienza che più delle altre si è dedicata allo studio della povertà, elaborando diverse definizioni (assoluta, relativa, oggettiva, soggettiva, nuova, impoverimento, esclusione...) e strumenti di indagine di stampo quantitativo e qualitativo (linee, indici, approccio delle capacità, storie di vita...) senza però arrivare a un accordo tra i vari modelli. Ho trovato molto interessanti, per le ricadute che possono avere in ambito educativo, gli ultimi sviluppi degli studi sulla povertà in ambito sociologico, che invitano da un lato ad affiancare agli indicatori economici il punto di vista dei poveri, per guardare la povertà dalla loro prospettiva, descriverla attraverso le loro parole e le loro storie di vita e cercare insieme le vie di uscita in percorsi di *empowerment* e partecipazione, dall’altro ad ampliare lo sguardo alle povertà della società (di servizi, reti sociali, rispetto dei diritti, solidarietà) e alla povertà come problema sociale e non solo del singolo individuo.

La **psicologia**, soprattutto in ambito anglosassone, ha invece indagato il legame tra malattie mentali e povertà e le conseguenze che le deprivazioni possono avere a livello dello sviluppo delle competenze cognitive, psicologiche e relazionali, sia nei bambini che nascono e crescono in famiglie povere sia nei soggetti adulti che vivono in condizione di povertà estrema. Se da una parte questi studi rischiano di “psicologizzare” la povertà, dimenticando le sue radici sociali, dall’altra aprono interessanti spunti di riflessione per la pedagogia, rispetto alla possibilità di intervenire con strumenti educativi per rafforzare la resilienza e la capacità di *coping* dei soggetti poveri, siano essi adulti o bambini, e fornire loro le risorse e gli stimoli per acquisire o ri-acquisire le conoscenze e le competenze necessarie per un buon inserimento scolastico, lavorativo e sociale.

A partire dagli spunti che gli studi storici, antropologici, sociologici e psicologici lanciano alla riflessione educativa, ho cercato di delineare i fondamenti teorici e gli strumenti di intervento di una **Pedagogia attenta alle nuove e alle vecchie povertà**, vicine e lontane. Per far questo ho fatto riferimento alla Pedagogia degli oppressi di Freire, alla Pedagogia della marginalità e della devianza, all’Educazione degli adulti di Demetrio, alla Pedagogia sociale di don Milani e alla Pedagogia del disagio adulto di Gnocchi: questi pedagogisti ed educatori riconoscono

all'educazione, e in particolare all'alfabetizzazione come coscientizzazione, una forza liberatrice e umanizzatrice dei poveri e degli oppressi e allo stesso tempo dei loro oppressori (Freire, don Milani), vedono nei margini e nella resistenza dei poveri alle pressioni di assimilazione un luogo e una sostanza educativa (Gramigna e Righetti), non vedono nel povero solo l'utente destinatario di interventi educativi e assistenziali, ma un soggetto da coinvolgere nel proprio progetto di reinserimento sociale (Gnocchi). Istruzione, formazione, lavoro educativo di strada, circoli di cultura, ascolto, accompagnamento, *counseling*, allargamento del campo dell'esperienza, mediazione sociale sono tutti strumenti elaborati per favorire da un lato l'*empowerment* dei poveri e dall'altro il loro reinserimento sociale, creando un contesto accogliente. Tuttavia, come acutamente sottolinea Demeterio, l'educazione non è la risposta alla povertà, ma parte di un sistema di azioni integrate di lotta alla povertà che comprendono politiche sociali, lavorative, abitative... in una parola: *welfare*! Ora, in quest'epoca di crisi dello stato sociale e di tagli alla scuola, alla sanità, di emergenza abitativa e di crisi economica che ruolo hanno le teorie pedagogiche e che risultati possono avere gli interventi educativi a favore dell'inserimento sociale dei poveri?

... tra il dire e il fare...

Ho cercato una risposta a queste domande scendendo sul campo, intervistando persone che hanno o hanno avuto esperienza diretta o mediata di povertà (insegnanti ed educatori che lavorano con i poveri) in diverse città italiane (Genova, Torino, Bergamo, Napoli, Bologna) e all'estero (Denver e Los Angeles - USA, Israele e Palestina). In questi viaggi ho avuto anche l'opportunità di visitare alcune strutture e progetti (scuole, corsi di formazione per insegnanti, servizi per senza dimora) considerate "buone pratiche" nella lotta alla povertà.

Ho condotto una ricerca qualitativa, collocata all'interno del paradigma ecologico e della cornice teorica della fenomenologia e della filosofia critica, e ho scelto come strumenti d'indagine le interviste semi-strutturate, il *focus group*, l'osservazione partecipata e la narrazione, senza stabilire a priori un disegno di ricerca, ma seguendo una mappa, lasciandomi guidare da alcuni interrogativi e mantenendo un approccio *open-ended*.

L'intento della mia ricerca, come già sottolineato, è stato quello di esplorare le povertà presenti in quattro diversi contesti e il ruolo attribuito dagli intervistati all'educazione rispetto alla lotta alla povertà, senza la pretesa di portare avanti un lavoro comparativo, anche perché da un lato la diversità interna ai paesi presi in esame e la limitatezza del campo d'indagine, che ha riguardato solo alcune città, e dall'altro la diversa esperienza di vita e professionale dei testimoni intervistati

(soprattutto poveri in Palestina, insegnanti a Denver, educatori in Italia) non mi consente di operare un confronto. Tuttavia ho ritenuto opportuno riassumere le parole chiave emerse nell'analisi delle interviste per provare a trarre alcune riflessioni più generali.

Definizioni di povertà

La **povertà**, nei contesti indagati, si manifesta in diverse forme e colpisce più dimensioni:

- è **relativa** in Israele, USA e Italia: ho trovato interessante il fatto che il metro di confronto per definire la povertà relativa sia sempre l'Africa, come esempio di povertà *hard* e assoluta
- mentre in Palestina troviamo anche la povertà **assoluta**: sia singole persone che intere comunità sono prive dei beni e delle risorse fondamentali per condurre una vita dignitosa.

La povertà viene definita dagli intervistati soprattutto come **mancanza**, prima di tutto di denaro e risorse **materiali**:

- di una *dimora* degna di questo nome: in Palestina i problemi legati alla casa riguardano da un lato le persone i cui terreni e le cui proprietà sono espropriate dagli israeliani per “motivi militari” e dall'altro i rifugiati che vivono nei campi profughi e sognano di ritornare nei propri villaggi, ormai distrutti, e alle proprie case di cui conservano ancora le chiavi. In USA e Italia l'emergenza abitativa non riguarda solo i senza dimora, ma anche le famiglie che in seguito alla crisi non sono più in grado di pagare l'affitto o il mutuo contratto in precedenza;
- di *lavoro*: in Palestina e in Italia la disoccupazione è nominata dagli intervistati e ritenuta causa di povertà, mentre in Israele e USA il problema non riguarda tanto o non solo la disoccupazione quanto il fatto che a volte per arrivare a fine mese occorre fare più di un lavoro e questo significa meno tempo da dedicare a se stessi e alla famiglia;

ma anche di beni **simbolico-relazionali**:

- di *relazione*: mentre in Israele e America solitudine e individualismo sembrano essere povertà che colpiscono i “non-poveri” e la società nel suo complesso, gli educatori italiani riconoscono anche nella povertà estrema dei senza dimora un mix di povertà materiale e relazionale;
- di *diritti e libertà*: l'occupazione israeliana e il muro sono considerate le cause principali della povertà dei palestinesi, mentre in Israele gli arabi si sentono cittadini di serie B se non C e in Italia il tema della mancanza di diritti è associato alla condizione di senza

dimora;

- di *sogni e di futuro*: è interessante che la **povertà di futuro** caratterizzi la condizione di tanti giovani in contesti così diversi. Le ragioni sono il conflitto e l'occupazione da un lato, la precarietà lavorativa e relazionale dall'altro, ma il risultato è lo stesso: gli spazi di progettualità si comprimono e di fronte a un futuro che non si riesce a pensare e a sognare, ma che fa solo paura, la vita perde di senso, si fanno strada la depressione e l'isolamento, oppure la rabbia cieca contro chi si ritiene causa di questo furto di futuro, oppure la ricerca di piaceri fugaci attraverso il possesso di cose, persone o l'uso di sostanze o la ricerca del pericolo pur di sentirsi vivi.

Queste mancanze, materiali e non, si traducono nell'**incapacità** (riguarda i funzionamenti della persona e le possibilità di azione e di scelta di cui questa è o si ritiene capace) o nell'**impossibilità** (data da limiti contestuali) di agire, scegliere, progettare.

Gli intervistati americani e italiani sottolineano come la **disuguaglianza** economica che salta agli occhi nei luoghi di vita, di studio o di lavoro e la distanza dai modelli trasmessi attraverso i media comportino un aumento della povertà **soggettiva**: la percezione di essere poveri rispetto agli altri, spesso rinforzata dai meccanismi di etichettamento sociale. Il consumismo inoltre, secondo alcuni degli intervistati italiani, proponendo il possesso di beni come soluzione al problema identitario ("ho, dunque sono") alimenta una **povertà culturale** molto pericolosa, perché illude i poveri di potersi sentire uguali agli altri per il fatto di avere certi beni superflui (tv, cellulare, coca-cola, vestiti alla moda...) pur essendo privi dei beni fondamentali (casa dignitosa, corrente elettrica...). Internet e media, secondo gli insegnanti americani che hanno partecipato al *focus group*, sono una delle cause dell'isolamento e delle difficoltà relazionali dei bambini e dei giovani, che vivono una **povertà di cura** e di relazione all'interno delle loro famiglie.

La **solitudine**, come già sottolineato, sembra essere la povertà delle società avanzate e colpisce sia i ricchi (presi nel vortice dell'individualismo e della competizione) sia i senza dimora (la fragilità relazionale è il comune denominatore di quasi tutte le storie di vita): la ricercatrice M. Krumer-Nevo mette però in guardia da un'eccessiva enfasi sulle povertà simbolico relazionali, perché potrebbero essere usate come scusa per non affrontare i veri problemi che causano la povertà: disoccupazione, crisi del *welfare*, politiche abitative, sanitarie ed educative inadeguate. L'incapacità dello **stato** di rispondere alle povertà dei cittadini lascia cadere sulle spalle degli individui il peso di questi **problemi che in realtà sono sociali**: pur essendo fondamentali la

buona volontà e la solidarietà dei singoli e delle comunità, che si manifesta nelle buone pratiche dei servizi presi in esame e nelle iniziative di singoli capaci e volenterosi come Padre Raed, lo Stato non può delegare il problema della povertà ai privati! Le preoccupazioni della ricercatrice israeliana sono fondate, tuttavia questo non toglie che sia in Italia che in USA e Israele si stia diffondendo una **precarizzazione dei tessuti sociali**: individualismo, consumismo, indifferenza, crisi della famiglia e delle istituzioni politiche sono ferite che minano i rapporti familiari, di vicinato, l'appartenenza alle associazioni e ai partiti o alle parrocchie, tutte quelle reti sociali insomma che garantivano un baluardo nella discesa verso la povertà e l'esclusione sociale. La **vulnerabilità** di queste reti di relazione impoverisce tutta la società e, pur colpendo in particolare chi ha meno risorse economiche e personali, riguarda tutti, ricchi e poveri.

Ho trovato molto interessante che la parola **conflitto** sia presente nelle interviste in tutti e quattro i contesti presi in esame: da un lato il conflitto è causa di povertà (come in Palestina) e di un *welfare* povero (in Israele), dall'altro la povertà causa conflitti quando la disuguaglianza tra ricchi e poveri è troppo estesa (USA) o tra i poveri stessi in competizione per risorse limitate (come nel caso dei senza dimora italiani e stranieri). In ogni caso dal conflitto emerge il bisogno di un lavoro di mediazione, in grado di trasformare la situazione di scontro in un'opportunità di cambiamento, e di un'educazione all'incontro e al rispetto e alla valorizzazione delle differenze.

Anche la **povertà di educazione** è un *leit motiv* che ritorna in quasi tutte le interviste, anche se con sfumature diverse: in Israele gli intervistati puntano il dito contro i tagli del governo alla scuola in particolare e al *welfare* in generale per dare invece fondi alle colonie e sostenere le spese militari; in Palestina il problema è legato da un lato alla difficoltà di frequentare scuole e Università per via dell'occupazione e dei costi di trasporto e di iscrizione e dall'altro all'alto tasso di disoccupazione anche fra gli istruiti e i laureati, che non incentiva i giovani a continuare gli studi, mentre la generazione precedente aveva investito molto sull'istruzione; in USA l'atteggiamento di disinteresse di molti giovani verso la scuola è sintomo di un più generale disinvestimento sul proprio futuro, ma la povertà educativa riguarda anche i genitori, sempre più in difficoltà nel loro ruolo di cura e formazione dei figli e anche gli insegnanti, intrappolati tra stipendi bassi e la spinta a far raggiungere agli studenti i livelli stabiliti dal Governo e verificati con numerosi test; secondo gli intervistati italiani, povertà di educazione è sinonimo di dispersione scolastica ed è inoltre strettamente legata alla povertà culturale.

I volti della povertà

La povertà può riguardare singoli individui, minoranze etniche e religiose, come ad esempio gli

arabi o gli ebrei ortodossi in Israele, gli immigrati in Italia, gli afro-americani e gli ispanici in USA, o comunità, come in Palestina, dove troviamo interi villaggi che vivono senza acqua potabile ed energia elettrica, in case inadeguate, con un altissimo tasso di disoccupazione. I poveri hanno tanti volti: giovani e anziani, donne sole con figli e famiglie numerose, lavoratori, pluri-lavoratori e disoccupati, persone arrivate sulla strada con un cumulo di disagi e problematiche (dipendenza, salute psichica e fisica) e persone “normali” colpite dalla crisi o da eventi come il divorzio o la malattia che li hanno trovati deboli, privi di una rete di sostegno, e che hanno dato l’avvio - o comunque un ulteriore spinta verso il basso - a un lento ma inesorabile percorso di impoverimento:

- *anziani*: in Israele e in Italia le pensioni insufficienti e la solitudine sono le povertà che colpiscono gli anziani, le donne in particolare;
- *giovani*: si trovano senza lavoro sicuro e senza futuro, in Palestina i loro sogni sono soffocati dal conflitto e dall’occupazione, in America è in aumento il numero dei giovani (14 - 25 anni) che scappano da casa o sono cacciati dalla famiglia e diventano senza dimora, in Italia circa 2 milioni di giovani non studiano e non lavorano;
- *donne*: in particolare la povertà colpisce donne sole con figli e basso livello di istruzione. In Italia, per quanto riguarda le donne senza dimora un minimo comune denominatore nelle loro storie di vita è la violenza subita, mentre in Israele il problema principale è un *welfare state* che non offre sostegno dopo il compimento del diciottesimo anno alle giovani che non hanno una famiglia;
- *famiglie numerose*: in tutti i contesti avere tre o più figli aumenta il rischio di cadere in povertà;
- *lavoratori*: in Italia sta aumentando il numero dei *working poor*, mentre in Israele e in USA anche chi ha due o più lavori fa fatica ad arrivare a fine mese;
- *persone “normali”*: gli operatori e gli educatori italiani stanno notando l’aumento tra i senza dimora e gli utenti di mense e centri d’ascolto di persone che definiscono “normali”, senza le problematiche (tossicodipendenza, alcolismo, disagio psichico) che caratterizzano la maggior parte dei soggetti che arrivano in strada. Si tratta di anziani, di persone e famiglie colpite dalla crisi, che faticano a chiedere aiuto e cercano, finché possono, di salvare le apparenze, per preservare la propria dignità, per questo si parla anche di fascia grigia e di poveri invisibili;
- *nuovi poveri*: categoria molto discussa e controversa, utilizzata in Italia per indicare l’impoverimento di persone un tempo considerate al sicuro dalla povertà, come ad

esempio i lavoratori, o le forme di povertà simbolico relazionale;

- *senza dimora*: sono il volto di una povertà estrema e multiproblematica (più disagi e più deprivazioni che si accumulano e si intersecano); in USA molti sono i giovani e il 40% dei senza dimora è costituito da nuclei familiari e quindi anche da bambini.

Le vie per combattere la povertà e il ruolo dell'educazione

In tutti i contesti visitati la lotta alla povertà viene associata a un rinnovato ruolo dei sistemi di **welfare**: vengono chieste nuove politiche e investimenti nel campo dell'educazione, della casa, del lavoro e della sanità per garantire a tutti di poter avere le risorse e le capacità per una vita dignitosa.

In Palestina gli intervistati hanno indicato come via principale per combattere la povertà gli aiuti economici dall'estero per finanziare l'economia palestinese e la pressione politica su Israele da parte di USA e Europa per arrivare a un accordo su insediamenti, muro, accesso all'acqua, campi profughi e Gerusalemme che garantisca la **pace**.

In Italia, rispetto in particolare alla condizione dei senza dimora, gli operatori intervistati chiedono un maggior impegno perché il lavoro di **rete** sia reale sinergia e non rimanga solo sulla carta.

Dall'intervista alla ricercatrice israeliana Krumer-Nevo arriva invece l'invito a **mettersi a fianco dei poveri**, ascoltarli, imparare da loro e credere nella loro capacità di cambiare la società.

Parlando dell'**educazione** e del ruolo di insegnanti ed educatori nella lotta alla povertà gli intervistati hanno utilizzato le seguenti parole:



Educare è considerato da molti intervistati come la via maestra per uscire dalla povertà, ma dalle interviste e dal *focus group* emerge che l'educazione, sia intesa come percorso scolastico di istruzione e formazione sia come percorso di reinserimento sociale nei servizi per i poveri e i senza dimora, ha in realtà una doppia valenza: da un lato può aumentare le differenze e di conseguenza il conflitto sociale, perché rende i poveri più consapevoli della loro condizione di subalternità e deprivazione, mentre dall'altro può livellare le differenze fornendo le capacità, le competenze e le possibilità per reinserirsi nella società e nel mondo del lavoro. Ha inoltre due destinatari: i poveri (accompagnamento, *advocacy*, lavoro sui limiti e le risorse, *empowerment*...) e la società (sensibilizzazione, solidarietà, mediazione...).

Anche se alcuni intervistati, per la loro storia di vita, hanno definito l'educazione come il “*biglietto d'uscita dalla povertà*”, realisticamente dobbiamo constatare che da sola non basta: senza politiche di *welfare*, senza opportunità di lavoro o di curarsi o di trovare una casa degna di questo nome, l'educazione può far poco per alleviare la povertà, come fanno bene i giovani palestinesi che scelgono la milizia o il lavoro sottopagato piuttosto che il proseguimento degli studi, o le tante giovani israeliane che hanno preferito il matrimonio alla scuola, o i giovanissimi *homeless* di Denver, o i *drop out* di Napoli, ma anche gli educatori e gli operatori sociali il cui lavoro nei servizi per i poveri non viene riconosciuto né valorizzato... questo non significa però che educatori e insegnanti non possano fare niente. L'educazione è infatti un **pezzo del puzzle della lotta alla povertà**: un pezzetto importante da inserire in un disegno più ampio e complesso di politiche sociali, un pezzetto fondamentale perché è attraverso l'educazione, e in particolare l'educazione dei poveri - come sosteneva don Milani - che si cambia la società.

L'aspetto più interessante emerso dalle interviste penso stia proprio nella consapevolezza che i poveri non sono solo destinatari di un percorso educativo, ma che **dai poveri possiamo imparare**: dalla loro voce possiamo ascoltare cosa è la povertà, quali sono le cause e quali le vie di uscita, dal loro sguardo possiamo guardare noi stessi, il nostro stile di vita e la società in cui viviamo, scoprirne i limiti, le povertà e gli spazi di cambiamento.

Quanto emerso dalle interviste, rispetto alle vie di uscita dalla povertà, mi ha fatto ripensare a una frase di M.L. King in merito alla lotta alla disuguaglianza razziale: “l'istruzione ci serve a modificare gli atteggiamenti e i sentimenti interiori (pregiudizio, odio...); la legislazione e le sentenze di tribunale servono a stabilire le regole del comportamento. Chi parte dalla convinzione che la strada verso la giustizia razziale ha una carreggiata unica produrrà inevitabilmente un ingorgo nel traffico e renderà il tragitto infinitamente più lungo”¹. Allo stesso

1 M.L. King, op. cit., p. 50.

modo, la lotta alla povertà e alle disuguaglianze economiche deve avvenire su più campi di battaglia - scuola, politiche sociali e servizi, società -, come dimostrano anche le “**buone prassi**” visitate.

Highline Accademy, Boettcher Teacher Program, Freedom Writers e Chance sono esempi di “**scuole**” che hanno accettato la sfida della povertà, che non hanno chiuso gli occhi di fronte alla deprivazione materiale, di sapere e di futuro che tanti studenti portano in classe né a quella che li aspetta fuori, nelle famiglie che faticano ad arrivare a fine mese, nel degrado dei quartieri, nella necessità di lavorare, nella tentazione dell’illegalità. Queste buone pratiche hanno riconosciuto le conseguenze che la povertà ha in ambito educativo, oltre che economico e sociale, e quindi la responsabilità della scuola di fare la sua parte nella lotta alla povertà, perché l’istruzione, fornendo a tutti le conoscenze e le competenze per il lavoro e per la vita, può essere uno strumento di “capacitazione”, come direbbe Sen, e di livellamento delle disuguaglianze di partenza. Non si tratta solo di fare sconti sulle rette scolastiche o esonerare dal pagamento le famiglie meno abbienti, di garantire il servizio mensa gratuito per gli studenti poveri, di distribuire vestiti, colazione e i libri di testo gratuiti o di attivare un servizio di doposcuola, ma di aprire orizzonti di futuro e di possibilità a chi vive la fatica della precarietà, di offrire un’alternativa all’entrata precoce nel mondo del lavoro con bassa qualifica e basso stipendio, di cancellare le etichette e i verdetti già stabiliti (fallimento, insuccesso, povertà), di rifiutare le disuguaglianze come fatto normale e immodificabile. Come raggiungere questi obiettivi? Offrendo a tutti gli studenti e soprattutto ai più poveri la possibilità di investire sulla propria educazione e istruzione per progettare la propria vita al di là degli ostacoli della propria condizione socio-economica e al di là dei pregiudizi e delle etichette a loro affibbate dalla famiglia o dalla società ricca, dando agli insegnanti le competenze per incidere sulla vita dei propri allievi, investendo sulla scuola e non tagliandole i fondi...

I **servizi** rivolti ai senza dimora e ai poveri che ho visitato sono tutti privati, collaborano con il pubblico, ma hanno libertà, risorse e finanziamenti che invece mancano agli altri servizi. La forza di queste buone pratiche sta nel mettere al centro del loro lavoro l’accoglienza della persona e l’accompagnamento, attraverso una relazione educativa, verso il reinserimento sociale, processo che richiede tempo, gradualità e soprattutto percorsi che affrontino la complessità del problema povertà con risposte altrettanto complesse: unità di strada, riduzione del danno, accompagnamento educativo, lavoro sulle dipendenze, gruppi di ascolto e discussione, dormitori, comunità, alloggi protetti, sostegno nella richiesta della casa popolari, educazione al lavoro, borse lavoro, istruzione e formazione professionale, laboratori artistici, autobiografia, spazi

sociali di incontro tra senza dimora e cittadini, mediazione sociale attraverso volontariato, incontri aperti alla città, pubblicazioni, luoghi di incontro...

Queste buone pratiche prese in esame ci suggeriscono la necessità di un pensiero a lungo termine, non legato solo alla necessità di affrontare l'emergenza, e servizi flessibili e integrati:

- grazie al costante *monitoraggio* del mondo della strada portato avanti dagli operatori dei servizi di bassa soglia e delle unità di strada è possibile limitare lo scarto tra l'immagine che politici, amministratori e operatori sociali hanno della povertà estrema e quella che è invece la realtà dei senza dimora;
- l'*analisi dei bisogni*, l'*ascolto* dei poveri e il *dialogo tra teoria, ricerca e prassi* consentono invece di adattare i servizi alle domande d'aiuto degli utenti e di condividere le riflessioni e le pratiche nate nel lavoro sul campo;
- non basta tamponare l'emergenza, ma occorre affrontare la povertà come problema sociale che riguarda anche chi povero non è e che richiede da un lato di rispondere ai bisogni dei poveri attraverso una serie di politiche e di servizi integrati e dall'altro di aumentare le capacità sociali per *prevenire* l'impoverimento e promuovere l'inclusione attraverso servizi sanitari, sociali ed educativi accessibili tutti e un'opera costante di *mediazione* tra i poveri e la società.

La povertà estrema e le nuove forme di povertà e precarietà mettono a nudo sia l'incapacità di un *welfare* impoverito di rispondere ai bisogni dei poveri e di prevenire la caduta in povertà di altri soggetti, sia la fragilità delle reti sociali e di conseguenza il bisogno di lavorare per aumentare la coesione sociale e la solidarietà, combattere i pregiudizi e gli stereotipi nei confronti dei poveri e cambiare la **società** che permette alla disuguaglianza di crescere e di trasformarsi in povertà. Infatti tutto il lavoro educativo di accompagnamento ed *empowerment* dei poveri non ha senso se poi il contesto in cui li si vuole inserire è individualista e competitivo, povero di servizi e opportunità, lontano dall'essere quella rete accogliente e solidale di cui chi cerca di reinserirsi avrebbe invece bisogno... adottare questo punto di vista ci porta a riconsiderare le nostre responsabilità sociali nei confronti dei poveri, riconoscere che le nostre scelte di lavoro, di voto, di stile di vita e di consumo hanno delle ripercussioni sugli altri, ricchi e poveri, vicini e lontani. Per questo ho voluto concludere il mio lavoro di tesi con una riflessione, certo solo abbozzata, sui temi della **giustizia sociale**, della **sobrietà** e della **solidarietà** come pilastri nella lotta alla povertà.

Sono consapevole che gli appelli alla responsabilità e alla presa di coscienza delle ingiustizie

della nostra società non funzionano, che non basta neanche indicare gli strumenti per educare ed educarci a questi valori, che citare le buone pratiche che già costruiscono strade verso una società diversa non è sufficiente... So che i dubbi rimangono tanti: la pedagogia saprà accettare e vincere questa doppia sfida, l'educazione dei poveri e della società? Gli strumenti educativi nel lavoro con i poveri e i senza dimora saranno sufficienti a ridurre il danno e a riempire il vuoto del *welfare*? Gli educatori e gli operatori sociali saranno in grado di svolgere il proprio ruolo di *advocacy* e di mediazione sociale tra i poveri, i servizi e la società? Insegnanti ed educatori sapranno educare le giovani generazioni ai diritti umani, alla cittadinanza planetaria, al dialogo, all'intercultura, alla non-violenza, alla legalità, alla solidarietà, alla giustizia, al rispetto dell'ambiente, al risparmio energetico, al consumo critico... in un mondo che va nella direzione opposta?

Capisco che i cambiamenti culturali, come quello proposto, abbiano bisogno di tempo per realizzarsi e di persone disposte a credere che l'utopia di oggi sia il possibile di domani... ma credo che per cambiare occorra pur incominciare da qualche parte e che il cambiamento possa iniziare solo da noi e dal nostro esempio che dovrà dimostrare come un mondo più giusto, sobrio e solidale sia non solo nell'interesse dei poveri ma di tutti, perché ci permette "realizzare noi stessi realizzando gli altri" come direbbe Bertin, e di "umanizzarci" come direbbe Freire: è proprio questa, credo, la sfida che la povertà, intesa come responsabilità sociale, lancia alla riflessione pedagogica e ai singoli educatori, insegnanti, formatori e pedagogisti nel loro lavoro quotidiano.

Bibliografia

Le sfide educative dell'era della globalizzazione

- AA.VV., *Bene comune dell'umanità: educare alla cittadinanza attiva*, CIPSI-CeVI, 2001
- N. Abbagnano, G. Fornero, *Protagonisti e testi della Filosofia*, Torino, Paravia, 1996.
- G. Balduzzi, *Storia della Pedagogia e dei modelli educativi*, Milano, Guerini, 1999.
- G. Barbera, *Pedagogia Interculturale e solidarietà globale*, Bologna, EMI, 2007.
- Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, Milano, Feltrinelli, 2000.
- Z. Bauman, *La società sotto assedio*, Roma, Laterza, 2003.
- Z. Bauman, *Vite di scarto*, Roma, Laterza, 2005.
- Z. Bauman, *Vita liquida*, Roma, Laterza, 2006.
- M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2004.
- G.M. Bertin, M. Contini, *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Roma, Armando, 1983.
- P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- P. Bertolini, *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione*, Bologna, Zanichelli, 1996.
- P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.
- E. Besozzi, *Elementi di sociologia dell'educazione*, Roma, Carocci, 1993.
- F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2006.
- M. Contini, A. Genovese, *Impegno e conflitto*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- M. Contini, *La comunicazione interpersonale tra solitudini e globalizzazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2001.
- M. Contini, F. Maurizio, P. Manuzzi, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2006.
- G. Devoto, G.C. Oli, *Vocabolario della Lingua Italiana*, Firenze, Le Monnier, 1979.
- F. Frabboni, *Il libro di pedagogia e didattica*, Bologna, Laterza, 2001.
- Y. Friedman, *L'architettura di sopravvivenza. Una filosofia della povertà*, Torino, Bollati-Boringhieri, 2009.
- A. Genovese, *Per una pedagogia interculturale*, Bologna, Bononia University Press, 2003.
- A. Genovese (a cura di), *Intercultura e nonviolenza*, Bologna, Clueb, 2008.
- C. Giaccardi, M. Magatti, *La globalizzazione non è un destino*, Roma, La Terza, 2001.

- D. Green, *Dalla povertà al potere. Come la cittadinanza attiva e gli stati efficaci possono cambiare il mondo*, Terre di Mezzo, 2009.
- E. Morin, *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana*, Milano, Feltrinelli, 1994.
- E. Morin, A.E. Kern, (1994), *Terra-Patria*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.
- E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.
- N. Negri, "L'analisi della rete dei disagi", in P. Guidicini, G. Pieretti, (a cura di), *Le residualità come valore. Povertà urbane e dignità umana*, Franco Angeli, Milano, 1993.
- F. Pizzi, *Educare al bene comune. Linee di pedagogia interculturale*, Milano, Vita e Pensiero, 2006.
- S. Premoli, *Pedagogie per un mondo globale*, Torino, EGA, 2008.
- A. Tolomelli, *La fragile utopia. Impegno pedagogico e paradigma della complessità*, Pisa, ETS, 2007.
- A. Tosolini, *Zero Poverty. Agisci Ora*, Roma, Città Nuova, 2010.

Storia della povertà

- Amnesty International, *Io pretendo dignità*, Maggio 2009.
- Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma, Laterza, 1999.
- Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Trento, Erikson, 2007.
- U. Beck, *La società del rischio*, Roma, Carocci, 2000.
- Caritas Emilia-Romagna, *Quanto manca all'aurora?*, Secondo dossier povertà dell'Emilia Romagna, 2010.
- R. Camarlinghi (a cura di), "Educarci a vivere in una terra che ci è data in prestito" in *Abilitarsi a stili di vita sostenibili. Fare ricerca con adolescenti e giovani*, Quaderni di animazione e formazione collana a cura di Animazione Sociale Università della Strada, supplemento al n. 3/2006 di *Animazione Sociale*, Gruppo Abele, Torino.
- A. Casiccia, *Lusso e potere*, Milano, Bruno Mondadori, 2008.
- F. Conti, G. Silei, *Breve storia dello Stato Sociale*, Roma, Carocci, 2005.
- F. Delbono, G. Lanzi, *Povertà, di che cosa?*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- J. Diamond, *Guns, Germs, and Steels*, New York, Norton, 1997.
- Eurostat, *Combating poverty and social exclusion*, Comunità Europea, 2010.

- M. Franzini, *Ricchi e poveri. Le disuguaglianze (in)accettabili*, Milano, Egea, 2010.
- L. Gallino, *Globalizzazione e disuguaglianze*, Roma, La Terza, 2003.
- L. Gallino, “Così l’occidente produce la fame nel mondo” in *La Repubblica*, 10 maggio 2008.
- B. Geremek, *La pietà e la forza: storia della miseria e della carità in Europa*, Roma, La Terza, 1986.
- G. Giumelli, M. Gecchele, *Poveri e reclusi: dagli ospedali ai ricoveri*, Milano, Guerini scientifica, 2004.
- G. Iorio, *La Povertà. Analisi storico-sociologica dei processi di deprivazione*, Roma, Armando, 2001.
- B.S. Jansson, *The Reluctant Welfare State*, Belmont (CA), Brooks/Cole, 2009.
- A.H. M. Jones, *Il tardo Impero Romano*, Milano, Il Saggiatore, 1981.
- S. Latouche, *Il pianeta dei naufraghi: saggio sul doposviluppo*, Torino, Bollati-Boringhieri, 1993.
- J. London, *Il popolo degli abissi*, Roma, Robin, 2008.
- K. Marx, *Il Capitale*, Roma, Newton Compton, 1976.
- G. Ortes, *Della economia nazionale libri sei*, Venezia 1774.
- V. Paglia, *Storia dei poveri in Occidente*, Milano, BUR, 1994.
- G. Procacci, *Governare la povertà*, Bologna, Il Mulino, 1998.
- E. Rossi, *Abolire la miseria*, Roma-Bari, La Terza, 2002.
- J. Sachs, *The end of Poverty, Economic Possibilities for our Time*, New York, Penguin Books, 2006.
- Scarp de ’tenis. Il mensile della strada*, n. 138, anno 14, Febbraio 2010.
- A. Segré, *L’elogio dello – spr+eco: formule per una società sufficiente*, Bologna, EMI, 2008.
- J.C. Schmitt, “La storia dei marginali” in J. Le Goff J. (a cura di), *La nuova storia*, Milano, Mondadori, 1980.
- D. Tettamanzi, *Non c’è futuro senza solidarietà*, Milano, San Paolo, 2009.
- United Nations Economic and Social Council, Committee on Economic, Social and Cultural Rights, 2001, in *Health and Human Right Publication series*, n. 5, 2008.
- M. Weber, *L’etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Firenze, Sansoni, 1945.
- R. Wilkinson, K. Pickett, *La misura dell’anima. Perché le disuguaglianze rendono le società più infelici*, Milano, Feltrinelli, 2009.

Antropologia e povertà

- A. Anciaux, *L'évaluation de la socialite. Manuel d'anthropologie appliqué au travail social*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1994.
- M. Bergamaschi, "Un'area di incerta povertà: l'asilo notturno", in P. Guidicini, G. Pieretti (a cura di), *I volti della povertà urbana*, Milano, Franco Angeli, 1988.
- G. Bonfi, S. Gindro, T. Tentori, *Dizionario delle diversità. Le parole dell'immigrazione, del razzismo e della xenofobia*, Libri liberal, Firenze 1998, p.98.
- F. Burgois, *Cercando rispetto. Drug economy e cultura di strada*, Roma, Derive Approdi, 2005.
- M. Callari Galli, G. Guerzoni, B. Riccio, *Culture e conflitto*, Rimini, Guaraldi, 2005.
- V. Callo, *Hegemony and the Construction of Selves: A Dialogical Ethnography of Homelessness and resistance*, Tesi di Dottorato, University of Massachusetts, 1998.
- E. Eames, J. Goode, *On Lewis's Culture of Poverty Concept*, in *Current Anthropology*, The University of Chicago Press, Ottobre-Dicembre 1970.
- A. Foglieni (a cura di), "Una lettura antropologica del disagio adulto grave", in *Tra*, 2/2000.
- I. Glasser, R. Bridgam, *Braving the Street. The Anthropology of Homelessness*, New York-Oxford, Berghahn Books, 1999.
- G. Harrison, M. Callari Galli, *Né leggere né scrivere*, Roma, Meltemi, 1997.
- S. Hall, T. Jefferson, *Resistance through Rituals*, Routledge, 1993.
- O. Lewis, "The culture of the Vecindad in Mexico City: Two Case Studies" in *Actas de XXXIII Congreso Internacional de Americanistas*, San José 20-27 Luglio 1958.
- O. Lewis, *La cultura della povertà*, Bologna, Il Mulino, 1970.
- O. Lewis, *Five Families: Mexican case studies in the culture of poverty*, New York, Basic Books, 1959.
- O. Lewis, *Tepoztlàn, village in Mexico*, New York, Holt, 1960.
- O. Lewis, *I figli di Sanchez*, Milano, Mondadori, 1966.
- O. Lewis, *La vida: una famiglia portoricana nella cultura della povertà*, Milano, Mondadori, 1972.
- E. Liebow, *Tally's Corner: A study of Negro Street Corner Men*, New York, Rowman & Littlefield, 2003.
- J. MacLeod, *Ain't no makin' it: aspiration & attainment in a low-income neighborhood*, Oxford, Westviw Press, 2008.
- A. Salza, *Niente. Come si vive quando manca tutto. Antropologia della povertà estrema*, Milano, Sperling & Kupfer, 2009.

G. Scandurra, "Il Carracci: memorie di un rifugio urbano" in M. Callari Galli (a cura di), *Mappe Urbane. Per un'etnografia della città*, Rimini, Guaraldi, 2007.

S. Tosi Cambini, "Homelessness: l'approccio critico dell'antropologia", in R. Gnocchi (a cura di), *Homelessness e dialogo interdisciplinare*, Roma, Carocci, 2009.

P.E. Willis, *Learning to Labor: how working class kids get working class job*, Columbia University Press, 1981.

Sociologia e povertà

F. Alasia, D. Montaldi, *Milano, Corea. Inchiesta sugli immigrati*, Milano, Feltrinelli, 1960.

M. Balbo, *L'intreccio urbano*, Milano, Franco Angeli, 1999.

Z. Bauman, "Il mondo drogato della vita a credito" in *La Repubblica*, 8 ottobre 2008.

M. Bergamaschi, *Ambiente urbano e circuito della sopravvivenza*, Milano, Franco Angeli, 1989.

T. Boeri, M. Braga, L. Corno, *La povertà invisibile dei senza casa*, pubblicato online: <http://www.omslearning.it>.

O. Bortolotti Kauffmann, "Emergenza alla stazione di Milano", in *Tra*, anno 2, n. 1, Brescia, 1989.

R. Camarlinghi, F. D'Angela, "Se la vulnerabilità è un problema sociale" in *Animazione Sociale*, n.10, Ottobre 2009.

Caritas-Migrantes, *Immigrazione*, XIX Rapporto, Roma, Idos, 2009.

Caritas Italiana – Fondazione E. Zancam, *In caduta libera. Rapporto 2010 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2010.

R. Castel, "Il ritorno dell'individuo per difetto. Come progettare la vita senza la proprietà sociale?", in *Animazione Sociale*, n. 5, 2006.

Centro di Ricerca Innocenti dell'Unicef, Report Card 7, *Bambini nei paesi ricchi*, 2007.

Centro Studi Sofferenza Urbana in collaborazione con il Dipartimento di salute mentale e Abuso di Sostanze dell'OMS di Ginevra, *Città sofferenze, salute mentale*, 2007.

Coop. Samarcanda, *Sottotracce emergenti. Indagine esplorativa sulla vulnerabilità sociale e i nuovi percorsi di impoverimento a Schio*, 2008.

M. Corcoran, "Childhood Poverty, Race and Equal Opportunity", in S. B. Newman, *Educating the other America*, Baltimore, Maryland, Paul H. Brookes Publishing & Co., 2008.

M. Cossiga, G. Fiorese, P.N. Scarpa (a cura di), "I servizi socioassistenziali di fronte all'impoverimento delle famiglie", in *Animazione Sociale*, n. 10, Ottobre 2009.

M. Davis, *Il pianeta degli slum*, Milano, Feltrinelli, 2006.

- I. Diamanti, "Invisibili per forza" in *La generazione invisibile*, Milano, Il Sole 24Ore, 1999.
- D. Dohan, *The price of Poverty: Money, Work, and Culture in the Mexican-American Barrio*, California, University of California Press, 2003.
- P. Donad, *Emarginazione e invisibilità delle donne senza fissa dimora*, Urbino, Montefeltro, 1998.
- Fio.psd, *Contributo alla consultazione pubblica indetta sul Libro Verde sul futuro del modello sociale "La vita buona nella società attiva"*, Genova, ottobre 2008, materiale fornito al Convegno "Nella mia città. Forme dell'abitare per promuovere cittadinanza e inclusione" svoltosi a Milano il 6 Febbraio 2009.
- C. Francesconi, "Segni" di impoverimento. *Una riflessione socio-antropologica sulla vulnerabilità*, Milano, Franco Angeli.
- L. Frey, R. Livraghi (a cura di), *Sviluppo umano ed esclusione sociale*, Milano, Franco Angeli, 1999.
- J. Gertner, "La ricchezza delle nazioni" in *Internazionale*, Giugno 2010.
- G. Godio, "Le povertà giovanili" in *Dimensioni Nuove*, Elledici, Torino, Febbraio, 2006.
- L. Gui (a cura di), *L'utente che non c'è. Emarginazione grave, senza dimora e servizi sociali*, Milano, Franco Angeli, 1995.
- P. Guidicini, G. Pieretti, *Le radici dell'impoverimento. Tessuto sociale, famiglia e povertà a Bologna negli anni '90*, Milano, Franco Angeli, 1992.
- P. Guidicini, G. Pieretti, *I grandi anziani*, Milano, Franco Angeli, 2008.
- P. Guidicini, G. Pieretti, M. Bergamaschi M. (a cura di), *Gli esclusi dal territorio*, Milano, Franco Angeli, 1997.
- P. Guidicini, G. Pieretti (a cura di), *I volti della povertà urbana*, Milano, Franco Angeli, 1998.
- P. Guidicini, G. Pieretti, *Città globale e città degli esclusi*, Milano, Franco Angeli, 1998.
- S. Hays, *Flate Broke with Children: Women in the Age of the Welfare Reform*, California, University of California Press, 2003.
- G. Iorio G., *La Povertà. Analisi storico-sociologica dei processi di deprivazione*, Roma, Armando, 2001.
- M. Mellino, "Da Dien Bien Phu a Clichy sous Bois. Le Banlieus francesi tra ghetti e postcolonie" in M. Callari Galli (a cura di) *Mappe urbane: per un'etnografia della città*, Guaraldi, Rimini, 2007.
- Ministero del Lavoro, della salute e delle Politiche Sociali, *Rapporto Nazionale sulle strategie per la protezione sociale e l'inclusione sociale*, Novembre 2008, pubblicato online: ec.europa.eu/

employment_social/spsi/docs/social_inclusion/2008/nap/rapporto_naz_incl_prot_sal_2008_2010_it.pdf.

Osservatorio Politiche di Welfare e Comunicazione del Comune di Venezia, “Ricareare localmente forme di protezione sociale”, in *Animazione Sociale*, n. 10 Ottobre, 2009.

M. Pellegrino, V. Verzieri (a cura di), *Nè tetto né legge*, Torino, Gruppo Abele, 1991.

G. Pieretti, *Per una cultura dell'essenzialità: studi e ricerche sulle moderne povertà urbane*, Milano, Franco Angeli, 1996.

G. Pietropolli Charmet, *Un nuovo padre. Il rapporto padre-figlio nell'adolescenza*, A. Mondadori, Milano, 1995.

E. Quadrelli, “Militanti politici di base. Banlieuesards e politica” in M. Callari Galli (a cura di) *Mappe urbane: per un'etnografia della città*, Guaraldi, Rimini, 2007.

E. Rebuffini, *Scoprirsi senza. Torino: sguardi sulla povertà in una provincia del benessere*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2002.

M. Rustin, V. Rix, “Anglo - Saxon Individualism and its Vicissitudes: Social Exclusion in Britain” in *Social Exclusion in Comparative Perspective*, Sostris Working Paper, n. 1, Londra, BISP, 1997.

A. Sen, *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori, 2001.

A. Sen, *La disuguaglianza*, Il Mulino, Bologna 1994.

H. Silver, “Reconceptualizing Social Disadvantage: Three paradigms of social exclusion” in G. Rodgers, C. Gore, J.B. Figueiredo, *social Exclusion: Rhetoric, Reality, Responses*, Ginevra, ILO Publications, 1995.

G. Simmel, *Il povero*, (a cura di G. Iorio), Roma, Armando, 2001.

R. Siza, *Povertà provvisorie*, Milano, Franco Angeli, 2009.

A. Spanò, *La povertà nella società del rischio*, Milano, Franco Angeli, 1999.

W.I. Thomas, F. Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and America*, New York, Dover, 1958.

P. Townsend, “Poverty as Relative Deprivation: Resources and Styles of Living”, in Wedderburn D., (a cura di), *Poverty, Inequality and Class Structure*, Cambridge University Press, 1974.

S. Tramma, “La vecchiaia: le azioni educative integrate” in D. Demetrio *L'educazione degli adulti contro la povertà*, Milano, Franco Angeli, 1987.

Unchs, *Global Campaign for Good Urban Governance*, Nairobi, 2000.

United Nations - Department of Economic and Social Affairs, *Youth Global Report*, 2005.

S.A. Venkatesh, *Off the Books: The Underground Economy of the Urban Poor*, Massachusetts, Harvard University Press, 2006.

Psicologia e povertà

- F. Bonadonna, *Il nome del barbone: vite di strada e povertà estreme in Italia*, Roma, Derive Approdi, 2001.
- Caritas Diocesana di Bologna, *Povertà e disturbi mentali*, Atti del Convegno al Centro S. Petronio (Bologna) tra il 15 Gennaio e il 23 Aprile 2003.
- G. Horgan, *The impact of poverty on young children's experience of school*, J. Rowntree Foudation, University of Ulster, 2007, pubblicato online: www.jrf.org.uk/bookshop/.
- T. Howard, S.G. Dresser, D.R. Dunklee, *Poverty is not a Learning Disability*, California, Crowin, 2009.
- S.B. Newman, *Educating the other America*, Baltimore, Maryland, Paul H. Brookes Publishing & Co, 2008.
- T.N. Thomas-Pressword, D. Pressword, *Meeting the Needs of Students and Families from Poverty. A Handbook for School and Mental Health Professionals*, Paul H. Brookes Publishing Co, 2008.

Pedagogia e povertà

- P. Bastianoni, A. Simonelli, *Il Colloquio psicologico*, Roma, Carocci, 2001.
- P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- F. Betto, L. Ciotti, *Dialogo su pedagogia, etica e partecipazione politica*, Torino, EGA, 2004.
- E. Bloch, *Il principio della speranza*, Milano, Garzanti, 2005.
- A. Canevaro, A. Chierigatti, *La relazione di aiuto*, Roma, Carocci, 1999.
- M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza*, Bologna, Clueb, 2009.
- P. Cristofanelli, *Pedagogia sociale di don Milani*, Bologna, EDB, 1975.
- M. Debesse, *Le tappe dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1961.
- D. Demetrio (a cura di), *L'educazione degli adulti contro la povertà: il dibattito teorico, ricerche ed esperienze*, Milano, Franco Angeli, 1987.
- D. Demetrio, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1996.
- D. Demetrio, *Raccontarsi, l'autobiografia come cura del sé*, Milano, Raffaello Corrado Editore, 1996.
- F. Ferrairo, *Le dimensioni dell'intervento sociale*, Carocci, Roma, 1999.
- P. Freire, *L'educazione come pratica di libertà*, Milano, Mondadori, 1973.
- P. Freire, *Pedagogy of the city*, New York, Continuum, 1993.

- P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, edizione italiana a cura di L. Bimbi, Torino EGA, 2002.
- P. Freire, *Pedagogia della speranza*, Torino, EGA, 2008.
- R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto. Dialogo interdisciplinare e accompagnamento educativo*, Milano, Edizioni Unicopli, 2008.
- R. Gnocchi, "Il supporto educativo per l'integrazione sociale" in R. Gnocchi (a cura di), *Homelessness e dialogo interdisciplinare*, Roma, Carocci, 2009.
- A. Gramigna, M. Rigetti, "...Svegliandomi mi sono trovato ai margini: per una pedagogia della marginalità", Bologna, Clueb, 2001.
- A. Gramigna, M. Righetti, *Pedagogia solidale. La formazione nell'emarginazione*, Milano, Unicopli, 2006.
- B. Hooks, *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, Milano, Feltrinelli, 1998.
- V. Mariani (a cura di), *La relazione di aiuto nelle diverse condizioni ed età della vita*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2005.
- L. Milani, *Esperienze Pastorali*, Firenze, LEF, 1985.
- L. Milani, *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, Milano, Mondadori, 1970.
- L. Regoliosi, *La strada come luogo educativo*, Milano, Edizioni Unicopli, 2000.
- W. Rinaldi, *Pedagogia generale e sociale. Temi introduttivi*, Milano, Apogeo, 2009.
- C. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, Firenze, Psycho, 2000.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, LEF, 1967.
- S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.

Metodologia della ricerca

- P. Brooks, *Trame*, Einaudi, Torino 1995.
- D. Demetrio, *Micropedagogia: la ricerca qualitativa in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*, 2005.
- E. Franzini, *La fenomenologia*, Milano, Franco Angeli, 1991.
- M. Ingrosso (a cura di), *Itinerari sistemici nelle scienze sociali, teorie e bricolage*, Milano, Franco Angeli, 1990.
- P. Jedlowski, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Mondadori, Milano 2000.
- S. Kanisza, *Che ne pensi?*, Roma, NIS, 1993.
- S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Mondadori, 1998.

R.K. Merton, M. Fiske, P. Kendall, *The focused interview*, New York, Free Press, 1990.

L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma, Carocci, 2007.

V.L. Zammuner, *I focus group*, Bologna, Il Mulino, 2003.

La povertà in Israele e Palestina

M. Krumer-Nevo, "From Noise to Voice. How social work can benefit from the knowledge of people living in poverty", in *Interational Social Work*, vol. 51 n. 4, Luglio 2008.

M. Krumer Nevo, "From voice to knowledge: participatory action research, inclusive debate and feminism", in *International Journey of Qualitative Studies in Education*, vol 22, n. 3, Maggio-Giugno 2009.

Peace Research Institute in the Middle East, *La storia dell'altro*, edizione italiana a cura di Bertocin B e AM. Salah, Forlì, Una città, 2003.

Povertà in USA

AA.VV., "Correlates of Substance Use among Homeless Youths in Eight Cities", in *The American Journal on Addictions*, Informa Healthcare, Maggio-Giugno 2008.

K. Augè, "Poverty: Kids can face lifelong hurdles", in *Denver Post*, 18 Ottobre 2009.

C. Mersham, J.M. Van Leeuwen, M. McGuire, "Mental Health and Substance Abuse Indicators Among Homeless Youth in Denver, Colorado", in *Child Welfare*, vol. LXXXIII, n. 5, Settembre-Ottobre, 2009.

Povertà in Italia

G. Benvegnù-Pasini, "Introduzione" in Caritas italiana - Fondazione Zancan, *In caduta libera. X Rapporto sulla povertà in Italia*, materiale fornito al Convegno della Caritas Regionale "Quanto manca all'aurora?", tenutosi a Bologna, il 23 Ottobre 2010.

Progetto Eurocities NLAO – Osservatorio locale di Bologna, Le città e l'inclusione attiva. Consolidare il passato perfezionare il futuro, 2010.

Progetto Eurocities NLAO – Osservatorio locale di Bologna, Le città e l'inclusione attiva. Supporto lavorativo e formativo per soggetti con svantaggio sociale: nuove opportunità per nuovi bisogni, 2010.

A. Roversi, C. Bondi, *Senza fissa dimora a Bologna*, numero monografico di *Quaderni di Città Sicure*, n. 6, Novembre-Dicembre 1996, supplemento al n. 9/10 di *Progetto Città Sicure*.

R. Siza, "Le povertà delle classi medie e dei ceti popolari" in P. Alcock, R. Siza (a cura di),

“Povertà diffuse e classi medie” in *Sociologia e politiche sociali*, vol. 12, 3/2009, p. 26.

L. Tancredi, in *Piazza Grance*, anno X, febbraio 2004.

UNDP, *Human development report*, Oxford University Press, New York, 1999.

Scuola e povertà

AA.VV, “Il Progetto Chance nei Quartieri Spagnoli di Napoli” in Moreno C. (a cura di), *Il chiasso e la parola. Documenti e cronache del Progetto Chance*, Raccolta di materiali progettuali in occasione del Simposio Internazionale “Il chiasso e la parola. Progetti per adolescenti in contesti metropolitani”, Napoli Castel Dell’Ovo 22-23-24 febbraio 2001, Edizione a cura del Modulo Chance S. Giovanni-Barra.

H. Abadzi, *Efficient Learning for the Poor. Insight from the Frontier of Cognitive Neuroscience*, The World Bank, 2006.

S. Barone, “Educare per...? La sfida dell’educazione in contesti di diseguaglianza sociale. Spunti per la riflessione dalla realtà latinoamericana” in *MA La rivista on line di filosofia applicata al lavoro*, n. 7, 2010.

R.J Barro, J.W. Lee, “Quanto costa l’istruzione” pubblicato online su: <http://lavoce.info>.

S. Books, *Poverty and Schooling in the U.S. Contexts and Consequences*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey 2004.

E. Brighetti, *Ricomincio da me. L’identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino, 2006.

G. Cappellacci, P. Pacitti (a cura di), “Intervista a Cesare Moreno” in *Segnali Urbani. Rapporto di ricerca sulla ricaduta psicosociale dei progetti di prevenzione e controllo della dispersione scolastica promossi dall’Amministrazione di Napoli*, Roma, la Maieutica - Ricerca e formazione, 2006.

Commissione di indagine sulla povertà e sull’emarginazione, *Povertà ed istruzione: alcune riflessioni ed una proposta di indicatori*, Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento per gli affari sociali, 1997.

EFA Global Monitoring Report, *Reaching the marginalized*, Unesco Publishing, 2010.

D. Guarino, “Una lettura del progetto «Chance»” in *Educazione Interculturale*, Trento, Erickson, n. 2, maggio 2004.

Gruppo di lavoro “Progetto Chance” (a cura di), *Chance da Progetto a Scuola*, Napoli, 2007 (edizione a tiratura limitata prodotta dal Progetto Chance).

E. Gruwell and The Freedom Writers Foundation, *The Freedom Writers Diary Teacher’s Guide*,

Broadway Books, New York, 2007.

J. Kozol, *Savage Inequalities. Children in America's schools*, Crown New York, 1991.

Save the Children, *Educazione per tutti i bambini. Un obiettivo possibile*, Roma, 2005, pubblicato online: http://images.savethechildren.it/IT/f/img_pubblicazioni/img97_b.pdf.

M. Rossi-Doria, *Di mestiere faccio il maestro*, Napoli, L' Ancora del Mediterraneo, 2000.

P. Tavella, *Gli ultimi della classe. Un anno anno di scuola con i ragazzi e i maestri di strada di Napoli*, Milano, Mondadori, 2000.

Servizi per i poveri e i senza dimora

R. Castel, *L'insicurezza sociale*, Einaudi, Torino, 2004.

D. De Luise, A. Gagliardi, "L'Associazione San Marcellino, Genova", in D. De Luise (a cura di), *San Marcellino: operare con le persone senza dimora*, FrancoAngeli, Milano 2006.

G. Invernizzi, "Accoglienza e gestione di un progetto di aggancio per soggetti in condizione di grave marginalità" (materiale grigio fornitomi dal direttore del Nap).

G. Invernizzi, "Biografie dell'abbandono", pubblicato online: <http://www.nap.bg.it/public/>.

Fio.psd, Report 2008, *La situazione italiana per le persone in grave esclusione abitativa e senza dimora*, materiale del convegno tenutosi a Milano, 6 Febbraio 2009.

Gruppo Abele, Centro di osservazione diagnostica e trattamento "Centro Crisi Gruppo Abele" - *Carta del Servizio*, Gennaio 2010.

A. Martelli, M. T. Tagliavento, P. Zurla (a cura di), "I laboratori di Piazza Grande" tra lavoro e intervento sociale, Milano, Franco Angeli, Milano, 2000.

F. Ralletti, "Tra intervento sociale e self-help: il caso dell'Associazione Amici Di Piazza Grande" in P. Guidicini, G. Pieretti (a cura di), *Città globale e città degli esclusi*, Milano, Franco Angeli, 1998.

G. Rinaldi "Agganciamento, ... in connessione! Viaggio dentro l'interazione educativa con i senza fissa dimora, pubblicato online: <http://www.nap.bg.it/public/>.

J. Van Leeuwen, "Reaching the Hard to Reach: Innovating Housing for Homeless Youth Through Strategic Partnerships" in *Child Welfare*, Vol. LXXXIII, 5, Settembre - Ottobre 2004.

Ri-educare la società

Z. Bauman, *Voglia di comunità*, La Terza, Roma-Bari 2001.

G. Bologna, F. Gesualdi, F. Piazza, A. Saroldi, *Invito alla sobrietà felice*, Bologna, Emi, 2000.

J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2001.

- A. Castegnaro (a cura di), *Il prezzo del consumo*, Bologna, EDB, 1994.
- F. Crespi e S. Moscovici, *Solidarietà in questione*, Meltemi, Roma, 2001.
- E. Durkheim, *La divisione del lavoro sociale*, Milano, Edizioni di Comunità, 1962 (ed orig. 1893).
- F. Gesualdi, *Sobrietà. Dallo spreco di pochi ai diritti per tutti*, Milano, Feltrinelli, 2005.
- L. Guadagnucci, *Il nuovo mutualismo. Sobrietà, stili di vita ed esperienze di un'altra società*, Milano, Feltrinelli, 2007.
- E. Kittay, *Love's Labor. Essays in Women, Equality, and Dependency*, New York, Routledge, 1999.
- M. Krumer-Nevo, "Altri modi di guardare i poveri" in *Lavoro Sociale*, Trento, Erickson, n. 3, 2008.
- J. Locke, *Due trattati sul governo e altri scritti politici*, Torino, Utet, 1982
- E. Morin, *Relier les connaissances*, Seuil, Paris 1999.
- L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori, 2006.
- M.C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana*, Bologna, Il Mulino, 2002.
- A. Panico, *Coesione, integrazione, inclusione. La solidarietà nel pensiero sociologico*, Carocci, Roma 2007.
- R. Petrella, *I beni comuni. Elogio della solidarietà*, Reggio Emilia, Diabasi, 1997.
- J. Rawls, *Liberalismo politico*, Milano, Comunità, 1994.
- J. Rawls, "Kantian Constructivism in Moral Theory", in *The Journal of Philosophy*, 77, 1980.
- D. Rosati, in *Punti di vista*, Osservatorio Caritas Torino, n. 1, Marzo 2010.
- W.K. Tabb, *L'elefante amorale. La lotta per la giustizia sociale nell'era della globalizzazione*, Milano, Baldini&Castoldi, 2002.
- A. Touraine, *Libertà, uguaglianza e diversità. Si può vivere insieme?*, Il Saggiatore, Milano, 2002.
- A. Touraine, *La globalizzazione e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contemporaneo*, Milano, Il Saggiatore, 2008.
- G. Vattimo, *Nichilismo ed emancipazione. Etica, politica, diritto*, Varese, Garzanti, 2003.
- B. Ward, R. Dubos, *Una sola terra*, Rapporto per la conferenza delle nazioni Unite a Stoccolma, 1972.
- J. Williams, *Unbending Gender. Why Family and Work Conflict and What to Do About It*, New York, Oxford University Press, 1999.
- R. Zoll, *La solidarietà. Uguaglianza e differenza*, Bologna, Il Mulino, 2003.

Siti consultati:

<http://informa.comune.bologna.it/iperbole/sportellosociale/servizi/2571>

http://images.savethechildren.it/IT/f/img_pubblicazioni/img97_b.pdf

<http://isw.sagepub.com/content/51/4/556.abstract>

<http://lavoce.info/articoli/>

<http://www.barrolee.com>

<http://www.boettcherteachers.org/>

<http://www.census.gov>

<http://www.censusscope.org>

<http://www.city-data.com/poverty/poverty-Los-Angeles-California.html>

<http://www.DenversRoadHome.org>

<http://www.du.edu/bolognacenter/index.html>

<http://www.du.edu/education/profiles/boettcher.html>

[http://ec.europa.eu\\$/employment_social/spsi/docs/social_inclusion/final_joint_report_2003_en.pdf](http://ec.europa.eu$/employment_social/spsi/docs/social_inclusion/final_joint_report_2003_en.pdf)

<http://www.ecn.org>

<http://www.entilocalipace.it/news/Rapporto%20OCHA%20Betlemme2.pdf>

<http://www.euronote.it/2010/06/contro-la-poverta-investire-sull'educazione>

<http://ec.europa.eu/eurostat>

<http://www.fabbricafilosofica.it/MA/07/01.html>

<http://www.freedonwritersfoundation.org/>

www.fondazione-diliegro.it

<http://www.huffingtonpost.com>

<http://www.iger.org/category/gruppi/poverta/>

<http://www.ilcamminodellamusica.it/dblog/articolo.asp?articolo=104>

<http://www.istat.it>

www.jrf.org.uk/bookshop/

<http://www.maestriltrada.net>

<http://www.nap.bg.it/public/>

<http://www.ochaopt.org>

<http://www.publicschoolreview.com/article/3/>

<http://www.sfaa.net>

<http://www.svimez.it/>

http://www.ucl.ac.uk./dpu-reports/Global_Report

<http://www.un.org/esa/socdev/wssd/index.html>

<http://www.unicef.it/flex/FixedPages/IT/Pubblicazioni.php/L/IT/Item/56/frmIDCategoria/1/frmIDArgomento/0>

<http://www.urbanpeak.or/stories.html>

<http://www.uscharterscholls.org/>

<http://www.vatican.va>

Film e documentari

Alla ricerca della felicità, di Gabriele Muccino, 2006.

Brutti sporchi e cattivi, di Ettore Scola, 1976.

Crasch, di Paulo Haggis, 2004.

Freedom Writers, di Richard LaGravenese ,2007.

Giorni e nuvole, di Silvio Soldini, 2006.

La zona, di Rodrigo Plà, 2007.

Ladri di biciclette, di Vittorio De Sica, 1948.

Pesci combattenti, di Daniele di Biasio e Andrea D'Ambrosio, 2002.

Race - the power of an illusion, prodotto da California Newsreel nel 2003, terza parte.

The Millionaire, di Danny Boyle, 2008.

Una montagna di balle, PDB - Produzioni dal Basso, online su Insutv, 2009.

Il mio grazie...

A Chi mi ha dato la vita;

alla mia famiglia che mi ha sempre accompagnata e sostenuta nelle mie scelte senza invadere i miei spazi di libertà;

ai miei zii che mi insegnano la bellezza della sobrietà, del riciclo e del fai da te;

a mio marito Giacomo che mi mostra ogni giorno che solo l'amore conta;

alla piccola Gaia che mi insegna che la vita è un dono di cui avere cura;

a chi mi protegge da lassù e in particolare a Francesco, da cui ho imparato che ogni vita è degna di essere vissuta;

ai miei amici della parrocchia, alla famiglia della Pg, al gruppetto degli appassionati del cavallo: perché la vostra amicizia rende speciali anche le cose più semplici e più leggero il cammino tra le salite e le discese della vita e perché con voi accanto so che non sarò mai sola;

alle suore, agli ospiti e agli ausiliari della Casa della Carità che mi hanno insegnato la ricchezza della povertà;

a don Max e Filo compagni di viaggio in Israele;

a Steve e Dee, perché con la loro generosa ospitalità mi hanno fatto sentire a casa anche al di là dell'Oceano;

a tutti gli intervistati per il dono prezioso delle loro parole, pensieri, esperienze;

ai poveri che mi hanno aperto le loro case e a quelli che mi hanno regalato un pezzetto del racconto della loro storia di vita;

agli educatori, agli operatori e ai coordinatori dei servizi visitati, che mi hanno accolta con grande disponibilità e hanno condiviso con me il sapere accumulato nel loro lavoro a fianco dei poveri;

agli insegnanti e agli educatori che credono e vogliono fare la differenza nella vita dei loro studenti e in particolare al gruppo educativo del Progetto *Chance*;

ai professori che mi hanno seguito in questa tesi;

al gruppo dello studio 35 che mi ha accolta in questi 3 anni di dottorato;

ai colleghi di dottorato, William, Arianna, Erica, Giorgia, Anna e in particolare Federica, con cui ho potuto condividere ansie e dubbi e la bellezza dell'imparare insieme e del condividere la conoscenza;

a chi crede che un mondo migliore sia possibile e che il cambiamento inizi da noi;

a te che sei qui e stai leggendo queste mie parole... GRAZIE!