

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa”

Dottorato di Ricerca in
Scienze della Formazione e della Comunicazione – Ciclo XXXII

**NELLA ZONA GRIGIA
DELLE NUOVE POVERTÀ.
Una ricerca pedagogica sulle storie di
formazione nei processi di impoverimento**

Matilde Pozzo

Matricola 722214

Tutor: Prof. Sergio Tramma

Coordinatrice: Prof.ssa Laura Formenti

ANNO ACCADEMICO 2018/2019

Indice

ABSTRACT	3
INTRODUZIONE	5
1. UNA RICERCA PEDAGOGICA SULLE NUOVE POVERTÀ	
Premessa. Le nuove povertà nella zona grigia del disagio	9
1.1. Le povertà come questione (anche, ma non troppo) pedagogica	15
1.1.1. Studiare pedagogicamente le povertà	15
1.1.2. Alcune pedagogie socialmente impegnate	22
1.1.3. Sarà l'educazione a salvarci dalla povertà?	36
1.2. Il contributo della pedagogia sociale intorno alle povertà	45
1.2.1. La cornice teorica della pedagogia sociale	45
1.2.2. L'eredità delle pedagogie socialmente impegnate	48
1.2.3. Linee di ricerca pedagogica sulle nuove povertà	55
2. LE NUOVE POVERTÀ	
2.1. Definire e misurare la povertà	65
2.1.1. Un problema irrisolto	65
2.1.2. Dicotomie di povertà	68
2.2. Interpretare la povertà vecchia e nuova	81
2.2.1. Il nesso problematico tra povertà ed esclusione sociale	81
2.2.2. Povertà o, meglio, vulnerabilità sociale	91
2.3. Verso una definizione di nuove povertà	99
2.3.1. Un concetto ambiguo	99
2.3.2. Nuove povertà: soggetti, cause, esperienze	107
3. IL PROGETTO DI RICERCA	
3.1. La cornice teorica ed epistemologica	128
3.1.1. Gli studi sulla povertà e la pedagogia sociale	128
3.1.2. Una ricerca pedagogica, qualitativa, empirica	135
3.2. Il disegno della ricerca	137
3.2.1. La definizione delle domande di ricerca	137
3.2.2. La scelta dell'approccio biografico	141
3.2.3. Il contesto della ricerca: Ruben, Ristorante Solidale	150
3.2.4. Gli strumenti della ricerca	154
3.2.5. I e le partecipanti	162
3.2.6. L'analisi	170
3.2.7. La restituzione delle storie	177

Allegati al capitolo	182
Traccia di intervista	182
Scheda intervistata/o	184
Consenso informato alla ricerca	185
Autorizzazione al trattamento dei dati personali	189
Volantino di presentazione della ricerca	191
4. STORIE DI NUOVA POVERTÀ	
Premesse	192
4.1. Traiettorie e dimensioni di vulnerabilità	194
4.1.1. Percorsi di impoverimento	194
4.1.2. Il lavoro	198
4.1.3. La casa	219
4.1.4. Le relazioni familiari	232
4.1.5. Salute, benessere, malessere sociale	251
4.1.6. Impoverimento e sofferenza sociale: la storia di Franco	257
4.2. Discorsi ed esperienze di povertà	271
4.2.1. Prendere le distanze	272
4.2.2. Le colpe della società	277
4.2.3. Essere attivi	282
4.2.4. Aiutare gli altri	290
4.2.5. Vergognarsi e farcela da soli	293
4.2.6. Il rapporto con i servizi	298
4.2.7. Ruben: “un posto sociale”	301
Per iniziare a concludere	304
5. RIFLESSIONI PEDAGOGICHE E PROSPETTIVE EDUCATIVE	
5.1. Storie di formazione e nuove povertà: una zona davvero grigia	308
5.2. Spunti pedagogici per una progettualità (anche) educativa	311
5.2.1. Abitare le proprie storie, abitare il proprio tempo	311
5.2.2. Tornare all’educazione degli adulti	316
5.2.3. Ancora il lavoro	318
5.2.4. Pratiche formative percorribili	324
CONCLUSIONI	331
BIBLIOGRAFIA	347

Abstract

Gli ambivalenti esiti delle trasformazioni economiche, sociali, culturali della contemporaneità hanno dato vita a un'area in cui si incrociano i lembi di differenti forme di fragilità, economica, sociale, relazionale, e di sofferenza urbana (Saraceno, 2010): una *zona grigia* di disagio diffuso (Iori e Rampazi, 2008; Tramma, 2015) che non supera quelle soglie di malessere conclamato che la collocherebbero nell'area della grave emarginazione, oggetto di attenzione dei servizi e delle politiche educative.

I processi che hanno contribuito al diffondersi di *vulnerabilità sociale* (Ranci, 2002) hanno modificato anche alcuni tratti della condizione di povertà contemporanea: di questi elementi di novità mira a rendere conto il concetto di *nuove povertà*, una fascia dai confini incerti, di povertà grigie (Dovis e Saraceno, 2011), esito dell'ampliamento del rischio di impoverimento a fasce di popolazione prima considerate protette: un rischio connesso a eventi sempre meno eccezionali e sempre più legati ai "normali" corsi di vita.

La ricerca pedagogica intorno alle *implicazioni educative* dei processi di impoverimento si è focalizzata, attraverso *metodi biografici* (Merril & West, 2012), sulle storie di vita e di formazione di quindici uomini e donne coinvolti da recenti processi di impoverimento. La cornice teorica della *pedagogia sociale* (Tramma, 2010) ha indirizzato l'esplorazione di queste traiettorie biografiche intorno alle dimensioni educative, formali e informali, che contribuiscono a definire lo scivolamento in situazioni di fragilità e/o a prevenirlo e attutirlo; l'analisi pedagogica si è concentrata sulle dimensioni di vulnerabilità intorno a cui si articolano le criticità dei percorsi di vita e sulle modalità, i significati, le rappresentazioni tramite cui i soggetti attraversano e rielaborano la propria storia e la propria condizione, facendo emergere il ruolo di un clima educativo diffuso che, contribuendo a letture sempre più individualizzate e iper-responsabilizzanti della propria vita e della condizione di impoverimento, ostacola la comprensione critica dei propri percorsi di vita e delle dinamiche del presente, fattore indispensabile perché si aprano per i soggetti possibilità di cambiamento e di azione verso il miglioramento delle condizioni di vita, individuali e collettive.

La tensione trasformativa (Baldacci, 2001) della ricerca pedagogica qui presentata concerne la possibilità di contribuire alla riflessione pedagogica sulle nuove povertà, in vista di individuare orientamenti teorici e metodologici per un'intenzionalità educativa capace di promuovere percorsi di uscita dalla povertà e di intervenire in termini preventivi nelle situazioni a rischio di scivolamento.

Economic, social and cultural transformations of these times have produced ambivalent results while giving rise to a newfound and widespread form of distress where economic, social and relational fragility and urban suffering intertwine (Saraceno, 2010): this *grey area of distress* (Iori and Rampazi, 2008; Tramma, 2015) does not exceed standard thresholds of overt malaise that would place it within the traditional boundaries regarding severe marginality and exclusion – areas often touched upon by educational services and policies. The elements that contributed to the spread of *social vulnerability* (Ranci, 2002) – including the precariousness of living and working conditions, the weakening of the systems in place offering social protection and the erosion of the social fabric – have played a role in altering some traits of contemporary poverty: the concept of *new poverty* aims to account for new elements of a population dealing with uncertain borders, grey forms of poverty (Dovis and Saraceno, 2011), meaning that those who were not previously considered at risk of poverty are now implicated: a risk related to events increasingly frequent and increasingly linked to those paths of life seen as “normal”.

This pedagogical research on the educational implications of impoverishment processes focuses, through *biographical methods* (Merril & West, 2012), on the life stories and educational biographies of fifteen men and women who have recently become impoverished. The theoretical framework concerning *social pedagogy* (Tramma, 2010) has directed the exploration of these biographical trajectories in and around both *formal and informal educational dimensions*: these contribute to falling into fragile situations, but also preventing and/or reducing their eventual impact. The pedagogical analysis focuses on the vulnerability areas around which life’s critical aspects are concentrated, and on the representations and meanings through which impoverished people live and rework their own story and condition, highlighting the key role of a contemporary educational climate. Such an educational climate promotes increasingly individualised and notably hyper-responsible representations of one’s own life and impoverishment, while at the same time hindering the critical understanding of one’s life path, losing focus on the dynamics of the present – something indispensable to promote changes with the subjects for the improvement of individual and collective living conditions.

The transformative tension (Baldacci, 2001) as part of this pedagogical research aims to contribute to the pedagogical reflection on new poverty in order to identify theoretical and methodological orientations for educational actions able to promote fresh paths for subjects, both in terms of preventive interventions with people at risk of poverty, and in terms of paths out of poverty.

Introduzione

Il lavoro di ricerca presentato nelle pagine che seguono nasce dal desiderio di proseguire nell'imprescindibile compito pedagogico ed educativo di leggere e interrogare il portato formativo della nostra contemporaneità sulle storie di vita degli uomini e delle donne che la attraversano e che da essa sono attraversati. In particolare, nasce dall'interesse per gli esiti di quei processi che hanno dato vita nel corso degli ultimi decenni ad una «zona grigia» del disagio, una «condizione intermedia tra benessere sufficientemente conclamato e malessere altrettanto conclamato», una condizione che si distingue per essere caratterizzata «da tratti che, se non collocano i soggetti ai margini dello scenario sociale, non li collocano nemmeno al centro»; un'area di disagio diffuso in cui si incrociano i lembi di differenti forme di fragilità, economica, sociale, relazionale, esistenziale, che non sembra coincidere con la tradizionale area della grave emarginazione: storie di vita che potrebbero essere piuttosto identificate come segnate da un «disagio socialmente compatibile» che le rende, per molti aspetti, «degli effettivi invisibili, anzi i veri invisibili» (Tramma, 2015, pp. 66-67).

All'interno di questo scenario si colloca l'oggetto di ricerca di questo lavoro: le nuove povertà, un'area di fragilità non solo economica, interessata da recenti processi di impoverimento profondamente intrecciati alle trasformazioni, economiche, sociali, culturali, che hanno traghettato all'attuale configurazione della contemporaneità, tra cui la crisi economica e quella del *welfare state*, la precarizzazione delle condizioni di vita e di lavoro, l'indebolirsi del tessuto sociale dei territori. Focus di questa ricerca sono le storie di vita e di formazione delle «povertà grigie», che abitano un'area dai confini incerti, dettati dalla progressiva esposizione di nuove fasce di popolazione ai rischi di impoverimento; essa richiede un'attenzione nuova e specifica, dal momento che gli elementi inediti che la contraddistinguono (che interessano tanto i soggetti coinvolti, quanto le cause, quanto la qualità dell'esperienza di impoverimento) pongono «serie difficoltà nel modo di approcciarsi ad esse, a partire dalla difficilissima capacità di scoprirle, fino alla quasi assoluta inadeguatezza dei loro metodi di risoluzione, ancora troppo ancorati al passato e a forme diverse di indigenza» (Dovis e Saraceno, 2011, p. 4). Quello delle nuove povertà è un fenomeno i cui caratteri di novità sono in parte ascrivibili ai fattori che hanno determinato il delinearsi e il diffondersi di una «vulnerabilità sociale» – intesa come «situazione di vita in cui l'autonomia e la capacità di autodeterminazione dei soggetti è permanentemente minacciata da un inserimento instabile dentro i principali sistemi di integrazione sociale e di

distribuzione delle risorse» (Ranci, 2002, p. 545-546) – e in parte derivano da nuovi approcci e linee di ricerca nello studio della povertà, entrambi i quali sottolineano l'urgenza di un'attenzione anche educativa per le storie di chi si trova a transitare in queste «aree di problematicità sociale compatibile» (Tramma, 2015, p. 70), esposto al rischio di scivolare progressivamente verso l'area dell'esclusione e della marginalità.

Dall'interesse per le implicazioni educative delle nuove povertà prende le mosse la definizione delle domande che hanno orientato la ricerca empirica intorno alle storie di vita e di formazione di uomini e donne coinvolti dai recenti processi di impoverimento: traiettorie di nuova povertà indagate attraverso le lenti della cornice teorica della pedagogia sociale, con attenzione dunque alle biografie formative, alle dimensioni educative informali che abitano queste storie e al clima diffuso che contribuisce a definire significati individuali e collettivi sul tema della povertà. Attraverso lo sguardo pedagogico si è tentato, quindi, di interrogare la condizione delle nuove povertà come esperienza essa stessa formativa, frutto della complessità del percorso di formazione del soggetto, all'incrocio tra dimensioni prettamente singolari e private e aspetti sociali, culturali, politici. Più in dettaglio, la ricerca ha previsto la raccolta e l'analisi, all'interno di un approccio biografico, delle storie di vita e di formazione di quindici uomini e donne coinvolti da recenti processi di impoverimento, commensali del Ristorante Solidale Ruben, progetto della Fondazione Ernesto Pellegrini Onlus specificatamente dedicato alle nuove povertà. L'attenzione si è rivolta all'esplorazione delle dimensioni di vulnerabilità intorno a cui si articolano le criticità dei percorsi di vita di questa fascia di popolazione; alle dimensioni educative, formali e informali, che nella loro presenza o assenza contribuiscono a definire lo scivolamento in situazione di fragilità e/o a prevenirlo e attutirlo; alle modalità, ai significati, alle rappresentazioni mediante cui i soggetti attraversano e rielaborano la propria storia e la propria condizione.

L'auspicio che muove questo lavoro di ricerca, fedele alla dimensione trasformativa della ricerca pedagogica, è quello di contribuire ad interpretare pedagogicamente le povertà, in vista della definizione di orientamenti teorici e metodologici in grado di promuovere un'intenzionalità educativa capace di accompagnare i soggetti in percorsi di uscita dalla povertà e di intervenire in termini preventivi nelle situazioni a rischio di scivolamento, un'intenzionalità educativa in grado di formulare insieme ai suoi destinatari scenari trasformativi che aprano possibilità di cambiamento, costruendo percorsi di ripartenza, ampliando le possibilità e le progettualità esistenziali, individuali e collettive, degli uomini e delle donne in condizione o a rischio di povertà.

Promuovere una riflessione ed una ricerca pedagogica sul tema delle nuove povertà ha significato in primo luogo tornare a interrogarsi sul rapporto tra educazione e povertà, un nesso solo marginalmente affrontato nell'attuale panorama di studi e ricerche pedagogici, più spesso contemplato da altri saperi e interessi, tra cui quelli relativi alle politiche educative che offrono una lettura prevalentemente strumentale ed economicista dell'educazione: strumento a servizio dell'occupabilità, della riduzione della disoccupazione, dello sviluppo economico. In questo scenario, per contribuire ad una ricerca pedagogica in grado di essere in dialogo costante e ricorsivo con la prassi educativa e di offrire a essa, dunque, orientamenti per intervenire in ottica promozionale, preventiva e riabilitativa nell'ambito delle nuove povertà, è stato considerato necessario fare un passo indietro: tornare a quella *tradizione educativa democratica, emancipativa, progressista*, sviluppatasi nel corso del Novecento, che offre tutt'ora importanti punti saldi per interpretare e per intervenire sulle povertà contemporanee. All'esplorazione di questi temi è dedicato il primo capitolo di questo lavoro, che si interroga sulle possibilità, i limiti, le direzioni di senso della ricerca pedagogica sulle povertà.

Il secondo capitolo si concentra invece sull'altro riferimento teorico di questa ricerca, rappresentato dagli *studi sulla povertà*, che in particolar modo a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso hanno contribuito a definire il costrutto di vulnerabilità sociale, a mettere a tema le relazioni tra povertà, esclusione ed inclusione, a illuminare alcuni tratti di novità che interessano il fenomeno della povertà, delineando l'esistenza di "*nuove povertà*", alla cui definizione può contribuire un sapere pedagogico attento ai nessi tra le storie individuali e l'orizzonte sociale, economico e culturale in cui queste si dipanano.

La seconda parte del lavoro è costituita dall'esposizione del percorso di ricerca empirica: il terzo capitolo presenta il progetto di ricerca e affronta le scelte metodologiche compiute, che hanno previsto la scelta dell'*approccio biografico* e di metodologie narrative per la raccolta e l'analisi dei dati, racconta gli strumenti utilizzati e fornisce alcune prime informazioni sui partecipanti; il quarto capitolo è dedicato all'analisi delle *storie di vita e di formazione* di uomini e donne coinvolti in processi di impoverimento, raccolte attraverso interviste biografiche ai quindici partecipanti; due sono i fuochi di attenzione alla luce dei quali sono state esplorate le biografie: uno riguarda l'individuazione e l'esplorazione di quelle «zone critiche» (Iori e Rampazi, 2008) intorno a cui si articolano gli eventi-svolta e le microfratture che contribuiscono allo scivolamento in povertà degli uomini e delle donne incontrati, e che si rivelano essere ambiti dell'esistenza intorno a cui si condensano fatiche e sfide per le biografie contemporanee tutte, in cui emerge quel mondo sommerso di sofferenza diffusa

che contribuisce ad erodere i precari equilibri nella costruzione della propria vita; l'altro concerne invece il rapporto tra soggetti e povertà, nei termini di rappresentazioni, significati, approcci e atteggiamenti, e si concentra su come i soggetti vivono la propria condizione di impoverimento, indagando questa come esperienza essa stessa formativa, che produce esiti e ricadute educative nelle storie di chi la vive sulla propria pelle, condizione a cui si è formati e da cui si è formati, in cui ci si forma. Le esperienze che i partecipanti alla ricerca fanno della condizione di povertà e i discorsi e i comportamenti che la circondano risultano frutto di storie educative complesse e stratificate, in cui gioca un ruolo centrale il clima educativo diffuso che abita la contemporaneità e che contribuisce a letture delle proprie vite sempre più individualizzate e iper-responsabilizzanti, dimentiche degli stretti e ineludibili nessi che legano le biografie ai fattori storici, sociali e culturali che apparecchiano disparità e disuguaglianze, definiscono opportunità e possibilità, come limiti e vincoli, delle esistenze individuali.

Il quinto e ultimo capitolo si propone, infine, di leggere le possibili ricadute della ricerca nei termini di *indirizzi di riflessione pedagogica e di intervento educativo* nell'ambito delle nuove povertà, collocati all'interno di una tradizione di educazione degli adulti che identifica nell'emancipazione, nello sviluppo di pensiero critico, nella presa di coscienza della propria condizione individuale e collettiva, nell'apertura di possibilità di dissenso all'esistente e di modalità di azione trasformativa di esso, la sua ragion d'essere.

Alle brevi conclusioni sono, in ultimo, delegate alcune riflessioni su ulteriori piste di riflessione e di ricerca che si aprono laddove questo percorso si chiude.

Le parole che Bourdieu (2015 [1993], p. 1453) pronuncia in relazione al sapere sociologico ben si prestano a dare avvio a questo lavoro: declinate in ottica pedagogica, esse permettono di dire la tensione che lo ha orientato, una tensione che nell'indagine dell'esistente e delle sue fatiche individua un'operazione preliminare e necessaria alla sua trasformazione.

Sottoporre a scrutinio i meccanismi che rendono la vita dolorosa, addirittura insostenibile, non significa neutralizzarli; far emergere le contraddizioni, non significa risolverle. Ma, per quanto scettici si possa essere circa l'efficacia sociale del messaggio sociologico, non possiamo sminuire l'effetto che esso può avere nel permettere a coloro che soffrono di scoprire le possibili cause sociali della loro sofferenza, e così, di venire liberati dalla colpa; di fare emergere l'origine sociale, collettivamente occultata, della sofferenza sotto tutte le sue forme, comprese le più intime e le più segrete. (Bourdieu, 2015 [1993], p. 1453).

1. Una ricerca pedagogica sulle nuove povertà

Premessa. Le nuove povertà nella zona grigia del disagio

Il tema delle nuove povertà è in questa sede intenzionalmente inteso e approcciato come una delle espressioni di una più ampia e sfaccettata «zona grigia del disagio», che sta ad indicare – scrive Sergio Tramma (2015, pp. 67-68) –

un'attenzione specifica rivolta a condizioni di vita ed esistenze che si collocano tra l'emarginazione grave e le condizioni di normalità “conclamata” [...]. Una specifica area di condizioni di vita e dimensioni dell'esistenza che non superano alcune soglie di malessere individuale e collettivo e che, nello stesso tempo, non si pongono all'interno di percorsi di vita che possono fare a meno di azioni di sostegno, anche se, è necessario sottolinearlo, il rischio di scivolamento dalla fragilità al disagio conclamato è sempre presente, a causa dell'indebolirsi di alcuni sistemi di protezione pubblici e dell'avvenuto ridimensionamento di alcuni fattori di stabilità e solidità dei corsi di vita, quali per esempio, il lavoro e le forme di rappresentanza collettiva di interessi legittimi.

In questa terra di mezzo tra una ipotetica “zona bianca” – intesa come area ideale di benessere sufficiente – e una “zona nera”, rappresentata dalle forme di grave marginalità e di esclusione, di disagio tradizionale, estremo, si collocano storie e vite che incontrano un disagio diffuso causato da alcuni processi che hanno investito e continuano a investire la configurazione sociale contemporanea: tra questi, i non semplici legami tra locale e globale e le loro ricadute materiali sui territori di vita, i processi migratori e le problematiche reazioni a essi, la precarizzazione del lavoro, il consumo come fattore identitario e sociale, l'insicurezza come paradigma dell'esistente. I processi di trasformazione citati contribuiscono a rinsaldare le file di una zona grigia, che è tale anche perché non di semplice definizione e identificazione: il suo perimetro è di volta in volta ipotizzato, costruito, decostruito, posizionato; una fascia che è grigia perché abitata da una multiformità di storie, soggetti, bisogni, fatiche, spesso di difficile individuazione e separazione: tra i suoi abitanti sembrano incrociarsi, diluirsi e sovrapporsi i lembi di varie forme di fragilità economica e relazionale, di sofferenza sociale e psichica, di disagio esistenziale; è un'area grigia, infine, perché non nettamente differenziabile da un bianco e un nero, da un “dentro” e da un “fuori”, dal mondo degli inclusi e da quello degli esclusi: un'area di disagio non relegabile alle abituali categorie di marginalità, devianza, patologia, al limitare tra visibile e invisibile, tra «emerso e sommerso» (Iori e Rampazi, 2008), che mette in discussione anche i confini

tradizionali dei servizi, improntati sulla distinzione – convenzionale, vale la pena ribadirlo – tra la “normalità” e l’“a-normalità”. Riflette Cristina Palmieri a questo proposito:

Oggi sembra in crisi proprio la convenzionalità in base a cui, anche solo fino a trent’anni fa, si è distinta la “normalità” dall’“a-normalità”. La quotidianità è sempre più connotata da un disagio diffuso e spesso inconsapevole, generato da ritmi di vita sempre più veloci, da condizioni materiali, economiche e lavorative segnate dalla precarietà, da richieste prestazionali sempre più esigenti, dalla labilità delle reti amicali e familiari, dalla difficoltà di progettare, anche a breve termine, la propria esistenza, da un’insicurezza capillare. (Palmieri, 2016, p. 88)

Per il suo carattere di difficile categorizzazione, di invisibilità e di complessa individuazione, e per la distinzioni su cui si fondano gli interventi dettati dalle politiche sociali, la fascia di popolazione che si trova a risiedere o a transitare per quest’area di nuova fragilità rischia di restare esclusa dall’attenzione dei servizi, costruiti su alcune nette separazioni e su definiti criteri di accesso che rappresentano “soglie di malessere” da oltrepassare perché possano attivarsi interventi: i soggetti rischiano così di collocarsi nei posti di quei “penultimi” e “terzultimi” (Ravazzini & Saraceno, 2012) che, «portatori di un disagio socialmente compatibile», rischiano di restare esclusi dall’intervento e dall’intercettazione dei servizi, finendo per risultare «degli effettivi invisibili, anzi i veri invisibili» (Tramma, 2015, p. 67)» In queste «aree di problematicità sociale compatibile» (Tramma, 2015, p. 70) le difficoltà economiche, si mescolano a quelle relazionali, ma non solo: risulta rilevante, da un punto di vista pedagogico, anche la grande importanza che assumono le capacità di lettura dei soggetti dei fenomeni sociali in atto, le loro competenze nel mettere a tema la propria vita e le relazioni tra questa e il contesto economico, sociale, politico, culturale in cui prende forma, gli strumenti di elaborazione e di interpretazione di quanto accade; in assenza di queste risorse lo scivolamento verso il disagio conclamato diviene più probabile.

Esclusa dall’intervento sempre meno universalistico del *welfare*, esposta agli ambivalenti processi contemporanei, sfornita di risorse e strumenti per una comprensione critica delle dinamiche del presente, a rischio di sprofondare lungo il piano inclinato che conduce all’area dell’esclusione perlopiù senza ritorno, la zona grigia viene a rappresentare, come la definisce Cristina Palmieri una «nuova e sdruciolevole frontiera del lavoro educativo» (Palmieri, 2016, p. 89), che rende conto – nella stessa accezione di disagio qui adottata (Grosso in Brandani e Tramma, 2014, p. 131) – di un malessere non riducibile a mera problematica individuale, ma di una sofferenza urbana (Saraceno, 2010) che risiede nei nessi tra dimensione sociale e ripercussioni personali.

È in questa lettura delle nuove fragilità che si colloca l’interesse per le cosiddette nuove povertà, condizioni colpite da recenti processi di impoverimento connessi alla crisi

economica e del *welfare state*, alla precarizzazione delle condizioni di vita e lavoro, all'indebolirsi del tessuto sociale dei territori e alle strutturali trasformazioni della società contemporanea. Il costrutto di nuove povertà, alla cui trattazione sarà dedicato il secondo capitolo di questo lavoro, è un'espressione che gode di un certo successo soprattutto in ambito mediatico e che richiede di volta in volta di esplicitare le definizioni di povertà e di novità che la sostengono, non priva di alcuni chiaroscuri (Sgritta, 2011), ma che permette di allargare lo sguardo a fenomenologie della povertà diverse da quelle estreme, che rappresentano forse una delle ultime frontiere dell'esclusione che tutt'ora abitano, più o meno invisibili, le nostre città. Quella delle nuove povertà, a sua volta definite esse stesse povertà grigie (Dovis e Saraceno, 2011), è un'area dai confini incerti che indica non soltanto nuove forme di povertà, ma l'esposizione di nuove fasce di popolazione al rischio di impoverimento. La povertà grigia viene a definire una situazione di precarietà di famiglie e individui che spesso, pur potendo contare su redditi da lavoro, sono costantemente "al limite" e sempre più di frequente scivolano in grave crisi qualora debbano far fronte a improvvisi eventi negativi e spiazzanti (Caritas, 2007); è un'area che si incrocia spesso, quindi, con quella dei cosiddetti *working poors*, che incarnano nelle loro storie di vita il fatto che, come titola un testo di Chiara Saraceno sulla povertà oggi, "il lavoro non basta" (2015).

Scrive Matilde Callari Galli (2013, p. 16)

È proprio questa commistione, questo passaggio da uno stato all'altro, questa indeterminatezza delle diverse posizioni, una prima appariscente caratteristica della povertà contemporanea: è come se gli argini posti da decenni da molti gruppi sociali al rischio povertà stiano crollando e che il processo di impoverimento si estenda a livello sociale e territoriale con dinamiche nuove e non previste.

Ad affacciarsi sulla scena della povertà oggi sono dunque nuovi soggetti che appartengono a categorie e gruppi sociali che da anni sembravano al riparo dalla minaccia povertà: è questo uno dei caratteri essenziali che risiede nelle differenti definizioni di nuove povertà. Nel concetto di nuove povertà si intrecciano, infatti, diversi aspetti: da una parte quelli che costituiscono gli esiti di differenti dimensioni e processi che hanno traghettato la società moderna alla contemporaneità definita post-moderna e che hanno dato vita a diverse forme di sofferenza sociale, di disagio esistenziale, di fragilità economica e sociale (che trova espressione nella cosiddetta "zona grigia"), e che hanno contribuito a trasformare anche il fenomeno della povertà; dall'altro il concetto è frutto di alcune evoluzioni e di alcuni cambiamenti che interessano il livello della ricerca e degli approcci allo studio della povertà, che hanno permesso di mettere in luce dimensioni del fenomeno prima poco esplorate, definendo quindi alcuni tratti di novità anche in questa direzione. Adottando una lettura che

parte dall'affermazione dell'essenziale convergenza di vecchie e nuove povertà in una comune condizione di insufficienza di risorse economiche (che previene dal rischio di estendere a dismisura, svuotandolo di senso, il concetto di povertà), le nuove povertà sembrano caratterizzarsi per alcuni elementi inediti che interessano i soggetti coinvolti, le cause e la qualità dell'esperienza rappresentata dai processi di impoverimento contemporanei. Caratteri essenziali, dunque, del fenomeno delle nuove povertà risiedono nel fatto che l'impoverimento, osservato come processo e non più come condizione statica, è divenuto un'esperienza più probabile per un maggior numero di persone che in passato; che esso non si associa più automaticamente al fenomeno dell'esclusione, poiché non solo è rischio a cui sono esposte anche fasce di popolazione tradizionalmente considerate "incluse", ma è un rischio profondamente connesso all'attuale configurazione sociale e ai processi che la interessano trasversalmente (tra cui l'instabilità dei ruoli sociali, la precarietà del lavoro, la debolezza delle reti sociali, il venir meno dei sistemi di protezione sociale rappresentati dal lavoro, dal *welfare state* e dall'assetto familiare), un rischio correlato ad eventi che hanno sempre meno carattere di eccezionalità e sempre più quello di transizioni "normali" dei corsi di vita. Alla luce di queste prime riflessioni – che saranno poi riprese e argomentate nel capitolo successivo – emerge come nel definire l'area delle nuove povertà giochino un ruolo essenziale quei processi che nel determinare un generale aumento di instabilità definiscono l'incertezza come cifra dell'orizzonte contemporaneo (Bauman, 1999), un'incertezza che interessa molteplici sfere vitali dei soggetti, compresa quella economica. Nelle prospettive offerte da un approccio multidimensionale, acquisizione fondamentale del dibattito novecentesco sulla povertà, inoltre, emerge il rilievo che fattori altri oltre a quelli economici giocano nel definire il benessere – anche economico – dei soggetti, fattori che riguardano le dimensioni sociali, relazionali, soggettive degli uomini e le donne coinvolte in processi di impoverimento e che sottolineano il ruolo centrale delle risorse, tanto dell'individuo quanto del contesto, nel fronteggiare le situazioni di precarietà e incertezza odierne.

Sui criteri e gli indicatori utilizzati per definire la situazione di povertà – per cui le sole variabili di reddito e consumo rivelano la loro limitatezza – si tornerà più avanti: se, infatti, da una parte definire le nuove povertà da un punto di vista esclusivamente economico appare riduttivo, poiché tra le sue fila si incontrano tutta una serie di dimensioni di fragilità e di fatica non esclusivamente legate all'assenza o alla insufficienza di reddito, dall'altra occorre cautela nell'utilizzare formule del tipo "povertà post-materiali", "povertà relazionali", "povertà educative", assicurandosi di volta in volta che il loro utilizzo non finisca per occultare la dimensione economica e materiale della povertà, avendo come risultato quello

di negare (più o meno intenzionalmente) il nesso causale che lega indissolubilmente la/e povertà alla disuguaglianza.

A queste definizioni, infatti, può essere riconosciuta l'utilità di portare alla luce e di orientare l'attenzione intorno ad alcune dimensioni problematiche della nostra contemporaneità (contenute nella caratterizzazione che esse offrono, ad esempio "relazionale", "educativa"), ma affiancare di volta in volta aggettivi diversi al concetto di povertà rischia di restringere lo sguardo a quel solo carattere messo in evidenza, finendo per tramutare una delle possibili manifestazioni della povertà (la dimensione relazionale che accompagna anche la povertà economica, per esempio) con la causa stessa: come se la condizione di povertà discendesse dall'indebolimento delle reti relazionali, o dalla mancanza di opportunità educative. È evidente che questi due aspetti giocano un ruolo centrale nello strutturarsi di esperienze di impoverimento nell'orizzonte contemporaneo, ma sono, appunto, fattori: intervenire sull'uno o sull'altro come fossero cause uniche della povertà, senza tener conto delle condizioni politiche ed economiche che strutturano disuguaglianze e disequilibri, rischia di rivelarsi nella migliore delle ipotesi poco funzionale. Partendo dal riconoscimento della dimensione economica e materiale della povertà, che trova riscontro nel mancato accesso a beni, servizi, diritti, e che può coniugarsi a questioni relative a impoverimento relazionale o a scarsità di opportunità educative (ma anche all'impossibilità – per mancanza di risorse economiche – di accedervi) è invece anche possibile mantenere lo sguardo fisso sulle condizioni strutturali che definiscono questo accesso differenziato alle risorse e che hanno a che fare in sintesi con disequilibri e disuguaglianze propri della configurazione sociale contemporanea.

Osservava già nel 1992 Serpellon nel "Secondo rapporto sulla povertà in Italia", suggerendo di mantenere fissa la dimensione economica implicata nella definizione di povertà: «le carenze nel campo dei bisogni "post-materiali" non sono proprie esclusivamente delle persone in condizioni di povertà, ma colpiscono anche chi si trova al di fuori di quest'area» (Serpellon, 1992, p. 23). D'altro canto, l'approccio esclusivamente economico alla povertà (basato prevalentemente sulle variabili di reddito e consumo) appare insufficiente a rappresentare quella «patria delle povertà grigie, [...] l'humus in cui si sviluppa la percezione sempre più diffusa di vulnerabilità» (Dovis, 2009), e più in generale una realtà sociale in cui i beni essenziali non giocano soli il ruolo decisivo nella definizione delle condizioni di benessere, malessere, privazione ed esclusione. Adottare una definizione di povertà che, consapevole dei rischi precedentemente accennati, non si riduce a quella di privazione di reddito, significa da una parte aprire la riflessione intorno a tutte le dimensioni

che concorrono nel definire un differente paradigma di valutazione del benessere dei soggetti e dei diversi assetti sociali, dall'altro comporta l'apertura di nuove possibili direzioni delle politiche sociali e degli interventi anche educativi di contrasto alla povertà. La prospettiva aperta dall'approccio proposto dall'economista Amartya Sen (2000) e rielaborato da Martha Nussbaum (2002; Alessandrini, 2014) fornisce alcuni importanti indirizzi per una diversa e più complessa lettura del fenomeno delle disuguaglianze e delle forme di povertà: l'approccio delle *capabilities* verrà affrontato nel prossimo capitolo, qui basti sottolineare la sua importanza nell'introdurre il tema delle capacità di azione dei soggetti, su cui influisce certamente il livello di reddito ma non solo, e nello spostare l'attenzione alla povertà in termini di libertà e opportunità, di possibilità di fare e di essere; in questa cornice la povertà è intesa come «non-funzionamento (povertà nella realizzazione) e come incapacità (povertà nelle opportunità di benessere)», inducendo a prendere in considerazione, insieme e oltre 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», e in definitiva «ogni limitazione di risorse e opportunità, sia a livello personale sia del contesto, che riduce la reale libertà, di decisione e di azione, di tutte le persone, poveri e non, anche se in gradi diversi» (Tolomelli in Tomarchio e Ulivieri, 2015, p. 297). Discende da questa prospettiva la necessità di «mettere al primo posto l'obiettivo di ampliare le scelte reali che le persone hanno a disposizione e innalzare le loro capacità di azione» (Seddio in Gnocchi e Mari, 2016, p. 59) che chiama in causa insieme al piano delle politiche sociali anche quello dell'intervento educativo, che nei temi della libertà di scelta, dell'autodeterminazione, delle capacità (e possibilità) di agire, riconosce alcuni suoi capisaldi, così come nell'analisi critica delle condizioni e delle risorse che rendono o meno possibile questa capacità di azione.

In questa direzione, e con simile attenzione critica, il tema e il concetto della vulnerabilità sociale¹ fornisce un utile orientamento di sguardo. Attingendo dall'approfondito lavoro di Costanzo Ranci (che, insieme a Chiara Saraceno e Nicola Negri, rappresenta un importante riferimento su questo tema), la vulnerabilità sociale non viene a identificare tanto la probabilità di scivolare in situazioni di disagio, quanto

una situazione di vita caratterizzata dalla precarietà dell'accesso ai canali di distribuzione delle risorse, dalla fragilità dell'inserimento sociale, dall'indebolimento correlato della capacità di scelta e dalla dissolvenza di un'identità stabile. [...] una situazione di vita in cui l'autonomia e la capacità di autodeterminazione dei soggetti è permanentemente minacciata

¹ Si rimanda al prossimo capitolo per la sua trattazione.

da un inserimento instabile dentro i principali sistemi di integrazione sociale e di distribuzione delle risorse». (Ranci, 2002, p. 545-546)

Lo sguardo della vulnerabilità sociale sembrerebbe permettere dunque di superare il concetto di povertà intesa unicamente in termini economici come livello di reddito o di consumo, senza però sfociare in una definizione ingenua di povertà come condizione umana universale, collocando la vulnerabilità sul piano dell'esperienza individuale intesa come esito (anche) di svantaggi materiali, sottolineandone dunque la profonda connessione con il contesto sociale che la modella e che determina in che misura questa potenziale vulnerabilità si manifesta effettivamente e di conseguenza influenza il benessere e le opportunità di vita. Nella definizione di Ranci emergono inoltre i principali nodi implicati nella questione: il macro e il micro, le trasformazioni strutturali della società contemporanea (la moltiplicazione delle disuguaglianze, la fragilità delle reti sociali, le questioni che riguardano la costruzione di identità stabili) e la «situazione di vita», la singola biografia su cui queste questioni si ripercuotono nei termini di una ridotta capacità di autodeterminazione. Come vedremo, questa prospettiva apre e sostanzia la possibilità di una lettura pedagogica sul tema. Il concetto di vulnerabilità sociale sembra in qualche modo dire, utilizzando le parole di Stefano Laffi, che

La normalità è fatta di una pelle sottile, è facile ferirsi, cioè perdere l'integrità della propria posizione socioeconomica. La fluidità delle situazioni e delle posizioni richiedono nuove categorie capaci di leggere queste dinamiche senza l'uso di separatori netti, di schemi dicotomici, di soglie e di una contabilità che si illuda di identificare garantiti e non garantiti. La vulnerabilità prova allora render conto di questa normale incertezza, a raccontare la fragilità comune, i declivi sociali che si sono aperti, la diffusione del rischio sociale. (Laffi, 2006, p. 59)

1.1. Le povertà come questione (anche, ma non troppo) pedagogica

1.1.1. Studiare pedagogicamente le povertà

Affrontare pedagogicamente il tema delle povertà, vecchie e nuove, richiede alcune operazioni preliminari: in primo luogo, collocare la riflessione pedagogica all'interno di quell'universo di saperi, metodi, approcci, definito non senza dibattito scienze sociali, quella «famiglia di discipline», il cui sviluppo è fortemente legato alla nascita, all'evoluzione e al declino della società moderna, che ha come «ambiti oggettivi» la e le società, i fenomeni sociali, i rapporti tra individui (Rossi, 1997).

Il tema della povertà rientra dunque tra i fenomeni oggetto di studio di tutte quelle discipline che si occupano e si sono occupate dell'essere umano e della società: l'economia, la storia, l'antropologia, la psicologia, la sociologia, la pedagogia... Nell'impossibilità di fornire in questa sede una approfondita revisione dei contributi che ciascuna disciplina ha apportato alla descrizione, all'interpretazione e/o all'intervento in tema di povertà, si deve forse perlomeno riconoscere come i differenti saperi possano essere collocati lungo un continuum che va da uno sguardo globale all'oggetto povertà ad uno particolare: al primo polo possiamo collocare il sapere storico, che ha permesso di mettere in luce come la povertà sia cambiata nel corso dei secoli, diversamente spiegata, interpretata, gestita, in epoche storiche differenti, illuminando il nesso tra rappresentazioni di povertà e tempo storico e offrendo alcuni spunti per leggere le tracce ancora attuali dei diversi significati che la povertà ha assunto nella storia e che si ripresentano nell'oggi come retaggi di concezioni passate (si pensi al tema del povero meritevole, alla criminalizzazione della povertà, all'accezione spirituale di essa; Schmitt, 1980; Paglia, 1994; Geremek, 1986; Iorio, 2001); all'estremo opposto potremmo forse identificare gli studi psicologici, che hanno messo al centro l'individuo come unità di analisi, e, ancor più nello specifico, il suo sviluppo, leggendo le ricadute delle deprivazioni materiali in relazione alla salute mentale e al disagio psichico, individuando i fattori di rischio attivi in entrambe le direzioni (l'influenza della povertà nel definire lo sviluppo di patologie mentali, e i rischi di cadere in povertà per chi vive l'esperienza del disagio psichico; Saraceno e Barbui, 1997; APA, 2003); esso ha certamente il merito di aver contribuito a guardare il soggetto e la sua esperienza di povertà, connettendo questa ai temi del benessere e del malessere, e delle risorse psicologiche implicate nei processi di uscita o di mantenimento della condizione di povertà, ma non è esente dal rischio di fornire la sponda ad una lettura individualizzante della povertà, che assegna ai fattori personali un ruolo determinante tanto nel causare l'ingresso in condizione di povertà, quanto nel definirne possibili uscite. Lungo la linea segnata dai due estremi del sapere storico e di quello psicologico, potremmo collocare, molto vicino al primo polo, lo studio economico che affianca ai tentativi di metter a punto plurimi e differenti indicatori per definire e quantificare il fenomeno povertà (che hanno contribuito ad una lettura prevalentemente monetaria del fenomeno), l'interesse per le cause, economiche appunto, di esso. Il contributo dell'antropologia sociale e quello della sociologia occupano forse le posizioni centrali del continuum, tentando di coniugare un'attenzione al macro con una lettura che tenga conto anche delle persone che vivono la povertà: alla prima, attenta ai significati culturali della povertà (Harrison e Callari Galli, 1997), si deve la teoria dell'esistenza di una cultura della povertà (Lewis, 1973) che ha aperto

all'interesse per le ricadute della povertà in termini di valori e rappresentazioni, per le dimensioni intergenerazionali e i meccanismi di trasmissione, i processi di adattamento, resistenza, modellamento (e dunque diremmo, come pedagogisti, di apprendimento) implicati nell'esperienza di povertà; alla seconda, la sociologia, si deve una lettura della povertà come questione sociale (Simmel, 2001; Morlicchio, 2012): in particolar modo essenziale risulta il contributo che la disciplina sociologica ha fornito allo studio di quelle trasformazioni della società contemporanea che hanno dato vita a nuove configurazioni dei rischi sociali (Beck, 2000b) e al ruolo di questi nell'emergere di nuove forme di povertà; nel dibattito sociologico, alcuni importanti ambiti di riflessione si aprono inoltre da un recente spostamento di interesse dalle dimensioni quantitative del fenomeno povertà a quelle qualitative, verso definizioni sempre più incentrate sulla multidimensionalità della povertà, sugli aspetti non economici e non monetari del fenomeno (Sen, 2000), sui nessi tra povertà ed esclusione, sullo studio dei processi di impoverimento, che recuperano la centralità del soggetto e insieme quella del contesto.

È all'interno di questo ampio panorama di studi che anche la pedagogia può, legittimamente, collocarsi attraverso movimenti ricorsivi che permettano un primo avvicinamento alla complessità del tema in oggetto. Come riconoscono Giustini e Tolomelli (2012), infatti, sembrano necessari, per affrontare il tema delle povertà da un punto di vista pedagogico, numerosi ed imprecisi "esercizi di approssimazione": accanto all'affermazione che «la povertà non può [...] costituire per la pedagogia un tema di secondaria importanza» (p. 12), non è possibile però non constatare che essa ben poco spazio trova nella riflessione e nella teorizzazione pedagogica, sicuramente meno di quello che l'educazione (intenzionale e informale) ha giocato e gioca sul piano della definizione di condizioni di povertà e di possibili percorsi di uscita. Gramigna e Righetti riconducono questo silenzio della riflessione pedagogica nei termini di una presa di distanza di quest'ultima da quelle che appaiono esigenze materiali implicate nella povertà: «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 mani con le umili e vitali esigenze di tante povertà» (2006, p. 20). Forse a questa affermazione, che riconduce da una parte alla necessità di una definizione di povertà in grado di illuminare non solo la dimensione relativa alla mancanza di beni, e dall'altra alla centralità della riflessione pedagogica su di sé e le sue aree di pensiero e di azione, occorre anche accostare un pensiero più ampio sul contesto sociale, culturale, storico in cui si colloca oggi la riflessione, anche quella pedagogica, sulla povertà.

La parola povertà risulta finanche «logora» (Giustini e Tolomelli, 2012, p. 33): perché di senso comune, perché utilizzata in plurime accezioni, perché oggi, come mai forse, è un tema di attenzione a livello mediatico e politico². Ma, prosegue Tolomelli, rappresenta anche e ancora un elemento «perturbante», il ritorno del rimosso, per dirla in termini psicanalitici. Quella “miseria” esplosa come problema sociale negli anni del dopoguerra italiano, oggetto di indagini parlamentari, di ricerche, di inchieste, ma anche di opere letterarie e cinematografiche³, inizia a diventare un tabù verso la fine degli anni Sessanta, gli anni del boom economico, della fiducia nel progresso assicurato, della nascita del consumismo e dell'imperativo del benessere. Relegata negli anni Ottanta dell'“edonismo reaganiano” a questione da terzo mondo, si riaffaccia oggi nel discorso pubblico, in particolar modo a seguito della crisi del 2008, come “minaccia” a cui tutti siamo esposti, come “emergenza” nelle nostre stesse città. La molteplicità di dati e informazioni in nostro possesso sul tema e la frequenza con cui rilevazioni di tipo statistico sulla popolazione in, o a rischio di, povertà vengono diffuse dai media, sembrano aver riportato al centro del dibattito la povertà e l'esigenza di combatterla su più fronti. D'altro canto, la comunicazione intorno all'aumento dei poveri e del rischio povertà in Italia spesso si focalizza sui numeri, senza riportare lo scomodo dibattito intorno all'arbitrarietà delle soglie e alla dimensione qualitativa che esse

² Il periodo in cui è scritto questo lavoro coincide con l'introduzione della misura del “Reddito di Cittadinanza”, a cui ha corrisposto un'ampia risonanza mediatica di temi connessi a quelli della povertà. Analizzare come la povertà è pensata dalla misura e come essa è stata legittimata nel dibattito pubblico potrebbe risultare un'operazione interessante: se da un lato abbiamo assistito ad affermazioni quanto meno semplicistiche come quella del vice-premier Di Maio («aboliremo la povertà»), d'altro canto il discorso sulla povertà è stato perlopiù ridotto ad una accezione monodimensionale del fenomeno, inteso come assenza di lavoro, come ha sottolineato Cristiano Gori, in occasione di un suo intervento all'interno della tavola rotonda “Le nuove povertà a Milano” (tenutosi il 10 novembre 2018 presso Fondazione Pellegrini, Milano). Inoltre, l'enfasi sui rigidi requisiti che permettono di fare domanda per il sussidio e sui controlli e il sistema di revoche e sanzioni per i “furbetti” sembrano implicitamente recuperare l'idea di merito e colpa connessi all'essere in condizione di povertà (sempre Di Maio: «faremo in modo che le persone in condizioni di povertà possano avere un programma di reinserimento lavorativo sostenuto da un reddito che è il reddito di cittadinanza per essere reinseriti lavorativamente perché nessuno se ne può stare sul divano – dovranno formarsi e fare lavori di pubblica utilità» <https://www.ilpost.it/2018/09/26/di-maio-dice-che-abolira-la-poverta-entro-la-fine-dellanno>). Remo Siza (2019) identifica nel neoassistenzialismo e nella condizionalità i due principali riferimenti su cui si articolano le disposizioni relative al Reddito di Cittadinanza.

³ Alcuni ritratti cinematografici della povertà italiana del dopoguerra si ritrovano nelle opere del neorealismo – che similmente a quanto era accaduto nei decenni precedenti con il verismo in letteratura – dipingono le condizioni di miseria delle classi sociali meno abbienti della società, questa volta sullo sfondo di un'Italia impoverita dalla seconda guerra mondiale e intrecciandosi con i temi della migrazione interna, delle periferie e delle trasformazioni dell'urbanizzazione, della malavita, dell'indigenza, di sogni di miglioramento sociali disillusi (De Sica, *Ladri di biciclette*, Italia, 1948; De Sica, *Miracolo a Milano*, Italia, 1951; Visconti, *Rocco e i suoi fratelli*, Italia, 1960). Di miseria economica e morale, non più quella dell'Italia del dopoguerra ma quella rimasta esclusa dal boom economico, racconta invece il film di Scola, *Brutti sporchi e cattivi* (Italia, 1976). Di altro contesto nazionale, l'opera del regista britannico Ken Loach offre intensi spaccati sul disagio sociale ed economico, sui problemi dei lavoratori, sull'assenza delle istituzioni che dovrebbero rispondere ai problemi sociali e sugli effetti delle politiche liberiste sulle vite delle categorie più svantaggiate (tra altri: *Riff-Raff*, Regno Unito, 1991; *Piovono pietre*, Regno Unito, 1993; *Bread and Roses*, Regno Unito-Germania-Spagna, 2000; *Io, Daniel Blake*, Regno Unito-Francia-Belgio, 2016.).

comportano in termini di scelta di parametri. Da un punto di vista pedagogico, guardare a questa comunicazione e interrogarsi sugli esiti educativi che essa comporta non è un'operazione di poco conto: quanto lo sbandieramento di dati e numeri anziché contribuire a formare cittadini più informati e consapevoli finisce da un lato, combinandosi con il diffuso clima di inquietudine e di incertezza, per promuovere una sottile paura della povertà come possibilità sempre in agguato (e dunque poi anche del povero come specchio, come altro minaccioso)? Quanto, dall'altro lato, conduce ad una sorta di assuefazione ad essa e alla sua presenza, percepita ormai come strutturale, inciampo ineliminabile della nostra contemporaneità, contribuendo ad educare ad una sua silenziosa accettazione?

In questo contesto si colloca quindi la riflessione pedagogica sulle povertà, che adotta necessariamente uno sguardo interdisciplinare capace di affrontare temi e questioni, ambiti di ricerca e di azione, sui cui anche altre scienze si sono soffermate, provando a dare un contributo originale tanto sul piano interpretativo quanto, in ultima analisi, su quello dell'intervento. Contribuire ad una ricerca pedagogica in grado di uscire dalla marginalità cui sembra relegata risulta un'operazione non semplice, in parte perché come si è fin qui evidenziato sembra mancare una comunità di pensiero in cui inserirsi, in parte perché l'ormai comprovata multidimensionalità dell'oggetto povertà sembrerebbe scoraggiare ulteriori tentativi di spiegazione e di azione, in parte perché risulta necessario in primo luogo smarcarsi da quel discorso pubblico sul rapporto tra educazione e povertà che attribuisce a questa un valore salvifico (educazione, istruzione, formazione come risoluzioni alla povertà), finendo così per bruciarle ogni margine di azione. Occuparsi da un punto di vista pedagogico del tema delle nuove povertà comporta dunque in primo luogo alcune doverose riflessioni su legittimità, potenzialità, limiti e rischi di questa lettura, all'interno del clima educativo diffuso della contemporaneità.

Il rapporto tra pedagogia e povertà incarna le sue radici nell'antico rapporto tra educazione e marginalità (Ulivieri, 1997), che ha assunto significati e forme diverse nel corso della storia e del succedersi dei sistemi socioculturali che ne hanno informato i confini, definendo di volta in volta cosa è "centro" e cosa "periferie". Il pensiero pedagogico sulla povertà è sempre stato dunque necessariamente tenuto a confrontarsi con tutti quegli aspetti non educativi, o meglio che non pertengono alle questioni tradizionalmente considerate appannaggio del fatto e del pensiero educativo, come quelle che interessano la configurazione sociale, politica ed economica dello stato, la suddivisione e la stratificazione in classi sociali e in gruppi, le relazioni di potere (politico ed economico) e di subordinazione che tra questi intercorrono, l'organizzazione del mercato del lavoro come manifestazione di

questi rapporti: aspetti che riguardano, dunque, la povertà come fenomeno culturalmente, socialmente, economicamente e politicamente definito e determinato; la riflessione sull'educazione e il suo ruolo, in relazione a queste dimensioni, ha assunto, a seconda dei diversi momenti storici e delle differenti correnti di pensiero, differenti atteggiamenti, riconoscendo alla esplorazione di questi aspetti più o meno spazio, dandoli per associati o affrontandoli, silenziandoli o analizzandoli criticamente, e assumendo di volta in volta atteggiamenti collusivi o conflittuali, di accettazione, di rassegnazione o di dissenso, che hanno dato vita a differenti modalità di tematizzare e affrontare l'intervento nei confronti dei soggetti in povertà.

Affrontare pedagogicamente il tema della povertà richiede quindi di riflettere intorno al rapporto tra pedagogia, educazione e povertà, ma anche ineludibilmente intorno a quello tra pedagogia, educazione e politica: qual è il ruolo dell'educazione nei confronti del contesto storico, sociale, culturale in cui si colloca? Quale ruolo riconosce ai fattori sociali, culturali, economici nel definire le condizioni dei soggetti con cui si interfaccia? Di quale idea di mondo, di società, di giustizia, di uguaglianza e disuguaglianza è portatrice? Non farlo significherebbe trincerarsi dietro ad una pretesa, illusoria, di neutralità delle questioni educative, che non solo non sarebbe forse desiderabile poiché incapace di orientare la prassi verso fini trasformativi che necessitano direzioni di senso e prefigurazioni di futuro – che non sono per definizione neutre – in assenza delle quali l'agire educativo ricopre una funzione esclusivamente adattiva, ma sarebbe forse più probabilmente colpevole di oscurare quelli che – seppur non dichiarati – agirebbero come fini, nell'impossibile neutralità appunto dell'azione educativa sempre e comunque orientata verso un dove: fini che, se non sfidano esplicitamente l'ordine esistente, allora necessariamente lo confermano, identificandosi dunque con il mantenimento, la riproduzione, il rinforzo dei disequilibri di potere, delle disuguaglianze, dei meccanismi di esclusione che abitano il contemporaneo, o piegandosi a fini a essa esterni e dettati da altri attori ed esigenze, primi fra tutti quelli del mercato.

Definire in che termini la povertà sono questione (anche) pedagogica non è dunque un'operazione scontata né quantomeno neutra; si tratta in qualche modo anche di assumere una posizione e di collocare la riflessione pedagogica all'interno di tradizioni che, pur presentando alcuni punti di contatto, si differenziano profondamente nei termini di orientamenti, visioni e pratiche: si pensi a due delle fondamentali anime che nel corso del secolo scorso si sono occupate di povertà, prima ancora che da un punto di vista teorico promuovendo interventi volti al suo contrasto: quella *cattolica* e quella più esplicitamente *laica e democratica*.

Ridurre la molteplicità delle pedagogie novecentesche che hanno incontrato il tema dell'educazione e della povertà a due sole posizioni, una laica ed una cattolica, è operazione eccessivamente semplificante e riduttiva, seppure utile per esplicitarne alcune radicali differenze. Doveroso è però almeno il riferimento ad un terzo filone, quello della pedagogia marxista, che, pur nelle differenze delle diverse tradizioni nazionali e delle diverse fasi dei movimenti rivoluzionari in cui si sviluppa, presenta alcuni precisi caratteri specifici, sintetizzati da Cambi (2004, pp. 61-69) in cinque elementi: la consapevolezza del profondo nesso tra educazione e società (secondo cui ogni teoria pedagogica e ogni pratica educativa sono informate dalla struttura economica e politica e dalle dimensioni ideologiche delle società in cui si realizzano); lo stretto legame tra educazione e politica (sia a livello interpretativo che livello di pratiche educative che devono esplicitamente essere finalizzate all'azione politica rivoluzionaria); la centralità del lavoro (e la ricomposizione tra lavoro intellettuale e manuale) nella formazione; l'attenzione ad una formazione integralmente umana e onnilaterale; l'opposizione ad ogni versione di spontaneismo e attivismo pedagogico (e la centralità della disciplina, dello sforzo, dell'impegno). Il contributo della pedagogia marxista sul tema della povertà è rintracciabile prevalentemente in una preziosa riflessione intorno al rapporto tra questa e le dimensioni strutturali dell'assetto economico, politico, culturale della società che determina le sue cause, le sue forme e la sua riproduzione, più che nella sperimentazione pedagogica di pratiche educative⁴. Esemplare, invece, in questo secondo campo è l'opera del pedagogista ucraino Anton Semënovič Makarenko, profondamente radicata nella sua esperienza di educatore, che rivela ancora a distanza di quasi cento anni, la sua «inattuale attualità» (Tramma, 2017b) nel lucido disvelamento dell'impossibile neutralità dell'educazione e nello stretto legame tra pratica educativa, pensiero pedagogico e tensione valoriale e politica, che nella sua irriducibile parzialità si fa strumento di costruzione di una società futura che richiede assunzione di responsabilità insieme educativa e politica, l'una al servizio dell'altra, e viceversa.

⁴ Sull'analisi e la ricerca intorno alle povertà in ambito marxista l'accento va anche al testo di Engels del 1845 "La situazione della classe operaia in Inghilterra" (1973, [1845]): non solo un'indagine puntuale sulle condizioni di vita e di lavoro del proletariato urbano inglese, ma anche – come scrive Eric Hobsbawm nella sua introduzione al volume – «un'analisi generale dello sviluppo del capitalismo industriale, dell'industrializzazione nel suo impatto con la società e degli effetti politici e sociali da essa provocati» (p. 9), «Un'analisi ancora oggi insuperata dell'industrializzazione e urbanizzazione capitalistiche nel loro impatto con la società» (p. 12). Nell'opera la ricerca intorno alle vite degli operai inglesi e alle loro misere condizioni di vita si lega dunque indissolubilmente alla critica al processo di industrializzazione che ne determinava l'abbassamento: la povertà del proletariato è dunque inquadrata come effetto del processo di sviluppo del capitalismo e dell'urbanizzazione che lo accompagna.

Alla *tradizione cattolica* va il merito di aver mantenuto viva l'attenzione al tema della povertà e quello di considerarla tutt'ora, nel profondamente mutato scenario contemporaneo, una sfida educativa (Gnocchi e Mari, 2016). Alcuni elementi essenziali della lettura cattolica del rapporto tra educazione e povertà si sviluppano a partire dalla concezione del valore spirituale della povertà come cifra dell'umano, come condizione essenziale dell'umanità (Mari in Gnocchi e Mari, 2016): un simile approccio conduce, nella sua lettura virtuosa, all'affermazione della centralità della persona e della sua inalienabile dignità, ma – in una lettura più ingenua – rischia di dimenticare il profondo nesso che lega la povertà come condizione materiale al sistema di disuguaglianze in cui è inserita e da cui è prodotta. Quest'ultimo aspetto riveste invece un ruolo centrale nel definire il rapporto tra educazione e povertà nella «*tradizione democratica/emancipativa*» dell'educazione degli adulti (Demetrio, 1987, p. 12), che riconosce al pensiero pedagogico e all'educazione intenzionale anche un carattere «apertamente e coscientemente oppositivo e conflittuale con l'ordine sociale esistente» (Tramma, 2010, p. 48); una tradizione che trova alcuni punti di contatto con quella cattolica nell'area delle pedagogie cattoliche del dissenso (Cambi, 2004).

1.1.2. Alcune pedagogie socialmente impegnate

In questo orizzonte si collocano l'esperienza e il pensiero di alcuni grandi maestri, rappresentanti di «pedagogie socialmente impegnate» (Brambilla, 2016, p. 40) che, pur nelle profonde differenze che li contraddistinguono, anche in termini di maturazione di una esplicita e organica teoria pedagogica, incarnano nella loro opera alcuni grandi temi del rapporto tra educazione, povertà e società, in grado di orientare anche oggi la riflessione intorno ad alcuni poli di significato. Il riferimento è in questa sede all'opera, all'azione e alla riflessione di tre figure emblematiche: Paulo Freire, Danilo Dolci e Lorenzo Milani, tre modelli di difesa dei diritti degli ultimi, che secondo Franco Cambi costituiscono, insieme ad Aldo Capitini,

un quadrilatero di ottima e ricca pedagogia emancipativa [...]. Don Milani valorizzò la centralità della parola e del linguaggio usato in comune. Freire delineò la “coscientizzazione” come pratica formativa essenziale. Capitini pose in prima linea la non-violenza. Dolci ha potenziato la comunicazione e la sua *ars majeutica*. In vista, come per gli altri, di un aumento della democrazia e della *humanitas* di ogni uomo. (Cambi in Benelli, 2015, p. 9)

Nell'impossibilità in questa sede di ricostruire e restituire in modo organico le biografie, il pensiero e l'azione dei tre educatori, saranno presentati alcuni aspetti della loro opera in relazione alla lotta alla povertà che possono rivelarsi significativi per lo scenario attuale,

fosse anche solo per constatare la profonda distanza dal clima sociale, culturale e politico diffuso in cui hanno preso vita, ma anche perché, pur nella ferma consapevolezza dell'irripetibilità di queste singolari esperienze, si rivelano in grado di sollevare questioni tutt'ora fondamentali, di riportare al centro del discorso domande di senso intorno ai presupposti teorici e valoriali dell'educazione, alle sue concrete pratiche di intervento e al ruolo di questa nei confronti dei gruppi marginali e della società intera.

Paulo Freire

L'opera di Paulo Freire si sviluppa a partire dagli anni Sessanta nel Nordest brasiliano, caratterizzato, come larga parte della realtà latino-americana del tempo, da evidenti contraddizioni sociali e da profonde disuguaglianze, da forme di povertà estrema e di analfabetismo diffuso e da contrapposte tensioni democratiche e istanze di emancipazione. Il suo intervento e il suo pensiero pedagogico nascono dall'incontro con la realtà storica e sociale del suo paese e dalle sue prime esperienze di educatore nelle campagne di alfabetizzazione degli adulti rivolte ai contadini brasiliani, sviluppandosi nel corso della sua vita grazie all'incontro con altre figure e altre esperienze e dando vita ad una "pedagogia della liberazione" che ha profondamente segnato il pensiero pedagogico novecentesco ben oltre i confini nazionali brasiliani. L'impatto del pensiero freiriano anche sulla pedagogia italiana si realizza in un clima storico, sociale e culturale in cui i temi dell'oppressione e dell'emancipazione rivestono un ruolo centrale, un momento di profondo cambiamento, attraversato dai venti della contestazione (operaia, giovanile, femminile), spiccatamente sensibile ai temi della giustizia sociale e alla messa in discussione dei valori dominanti. In particolar modo, la sua proposta fu allora accolta e rielaborata in ambito sindacale e dal movimento operaio: il suo testo "Pedagogia degli oppressi" divenne, insieme a "Lettera a una professoressa", riferimento centrale per le molteplici iniziative di scuole popolari e per i cosiddetti corsi 150 ore dedicati alla formazione di adulti e lavoratori, frutto delle battaglie sindacali di quegli anni (Reggio, 2017). Ma l'attenzione per l'opera di Freire non si esaurisce negli anni delle pubblicazioni dei suoi lavori: si propaga fino ai tempi odierni, in qualità di «messaggio senza tempo» sul ruolo sociale dell'educazione di cui si avverte tutt'oggi tanto l'attualità, quanto soprattutto la necessità; nello scenario di profonda crisi della contemporaneità, essa sembra rispondere al bisogno di chiavi interpretative e di linee di intervento per leggere e fronteggiare anche i nuovi problemi educativi. Come scrive Elena Marescotti (2018, p. 64) prendendo le mosse da un seminario tenutosi nel 2018 sul pensiero

del pedagogista brasiliano, esso rappresenta un classico in grado di essere riletto alla luce delle «esigenze e, anche, [del]le pressioni dell'oggi», che muovono dalle

molteplici contrapposizioni che agitano l'universo educativo: modalità sempre più informali di relazione educativa *vs* implicite e persistenti forme autoritarie; inediti margini di libertà *vs* altrettanto inediti volti della coercizione, dell'omologazione e della competitività; multiculturalismo *vs* intercultura; aumento quantitativo delle occasioni formative *vs* indebolimento delle relative direzioni di senso, tanto nella scuola quanto nella vita adulta, solo per ricordarne alcune.

La “Pedagogia degli oppressi”, scritto tra il 1967 e il 1968 durante l'esilio cileno dell'autore, si diffonde, in un primo momento clandestinamente, in tutto il mondo e rappresenta ad oggi più che una sintesi del suo pensiero, un «classico dell'educazione degli adulti», tale per il fatto di «affrontare questioni fondanti e radicali dell'agire educativo», di porre «dinanzi ad alcune domande irrinunciabili: cosa significa educare? perché educare? chi educa chi? quali rapporti esistono tra educazione e società e tra educazione e cambiamento?» (Manfredi e Reggio in Freire, 2011, p. 15).

Nel pensiero e nell'opera freiriani l'obiettivo ultimo dell'educazione è quello di emancipare gli uomini e le donne, in un processo di umanizzazione che si oppone alla condizione di disumanità in cui sono relegati gruppi sociali subalterni, in condizioni di oppressione e di esclusione:

La disumanizzazione, che non si verifica solo in coloro che si vedono rubare la loro umanità, ma anche in coloro che la rubano [...] è una distorsione della vocazione ad essere di più. È una distorsione possibile nella storia, ma non è una vocazione storica. [...] la disumanizzazione, anche se è un fatto concreto nella storia, non è però un *destino ineluttabile*, ma il risultato di un “ordine” ingiusto, che genera la violenza degli oppressori, la quale a sua volta genera un “essere di meno”. L'essere di meno, come distorsione dell'essere di più, porta gli oppressi a lottare, prima o poi, contro coloro che li hanno resi “di meno”. [...] *Ecco il grande compito umanista e storico degli oppressi: liberare se stessi e i loro oppressori.* (Freire, 2011, pp. 28-29, corsivo dell'autore)

Nell'opera di emancipazione, assumono un rilievo centrale alcuni aspetti poi condensati e diffusi nel cosiddetto “metodo Freire”: «un metodo – come lo definisce Franco Cambi – di socializzazione, di dialogo, di risveglio delle classi più povere, in modo da farle entrare operativamente, costruttivamente nella cultura» (Cambi, 2004, p. 110). Piergiorgio Reggio insiste sulla infelice definizione di “metodo” riferito all'opera freiriana, preferendo riferirsi ad esso come un “non-metodo”, sottolineando il rischio, assolutamente assente in Freire ma presente nella pedagogia contemporanea, di mettere al centro le dimensioni tecniche a scapito dei significati etici, politici, sociali dell'azione educativa che rappresentano invece

il caposaldo del pensiero del pedagogista brasiliano e il suo più importante lascito⁵. Anche se di fatto, aggiunge, se intendiamo il significato autentico di metodo come insieme di fondamenti teorici, valoriali, epistemologici, di pratiche concrete, strumenti, tecniche e modalità di intervento, non possiamo non guardare all'opera di Freire come una proposta pedagogica coerente e approfondita. La chiave interpretativa del (non)metodo freiriano, prosegue Reggio, è la liberazione: «l'educazione come prassi liberatrice dell'uomo nelle sue concrete condizioni storiche e sociali» (Reggio, 2017, p. 41).

La proposta pedagogica di Freire prende le mosse dalla critica all'educazione “depositaria”, “bancaria”, all'educazione come «atto di depositare, trasferire, trasmettere valori e conoscenze» (Freire, 2011, p. 59), intesa come strumento di produzione e riproduzione di esclusione sociale e di dominio, come fattore esso stesso di oppressione. Quella depositaria (riconosciuta come versione egemone dell'educazione) è l'educazione che ha storicamente ricoperto un ruolo funzionale al mantenimento di ruoli sociali imposti, nel rapporto gerarchico e verticale che Freire descrive in undici postulati, il primo dei quali – «l'educatore educa, gli educandi sono educati» (Ivi, p. 59) – sintetizza il portato di dominio insito nella relazione educativa così agita, che – tanto quanto la scelta dei contenuti della formazione ad opera esclusiva dell'educatore o dell'istituzione – fanno dell'educazione una pratica di adattamento e di riproduzione di meccanismi di oppressione. A questa visione dell'educazione, che gioca il potere in termini di oppressione, Freire contrappone una versione problematizzante, dialogica e critica dell'educazione, che si risolve in un processo di “coscientizzazione”: un processo di sviluppo di coscienza critica, che Manfredi e Reggio descrivono come

presa di coscienza delle situazioni di oppressione e dell'esistenza di una cultura dominante, egemonica, vista perciò come strumento a servizio dell'alienazione. Il processo di “coscientizzazione” viene [...] inteso essenzialmente come svelamento delle situazioni e rappresentazioni culturali responsabili dell'affermarsi dei processi di dominazione culturale e sociale. Coscientizzarsi significa, in tal senso, compiere un percorso di disalienazione culturale.” (Manfredi e Reggio, 2007, p. 15).

⁵ In questa diffidenza per le dimensioni standardizzanti insite nel concetto di metodo, Reggio rinviene un punto di contatto tra il pedagogista brasiliano e il priore di Barbiana, che agli amici che gli chiedono di raccontare il suo metodo, di divulgare i programmi, di definire la sua tecnica didattica, risponde che essi sbagliano la domanda: «non dovrebbero preoccuparsi di *come bisogna fare* per fare scuola, ma solo di *come bisogna essere* per poter fare scuola» (Don Milani, 1974, p. 239). Nel porre al centro la dimensione relativa al “come essere educatori”, prima di quella che concerne il “come fare educazione”, sta da una parte tutta l'irrepetibilità dei maestri speciali come don Milani, Danilo Dolci (Isaia, 2011) o Paulo Freire, dall'altra la necessaria riflessione sullo stretto legame tra impegno educativo ed impegno politico e la radicalità di questi, che investe necessariamente il piano della dimensione etica e valoriale, da cui la dimensione tecnica e metodologica del fare educazione deriva. La citazione prosegue infatti, meno nota in questa seconda parte, con «Bisogna avere le idee chiare in fatto di problemi sociali e politici. Non bisogna essere interclassisti ma schierati».

Senza soffermarsi qui sul significato di “coscienza” in Freire e sulle correnti filosofiche che contribuiscono alla costruzione di tale significato, occorre sottolineare come il processo di coscientizzazione metta al centro i soggetti e l’acquisizione di nuove letture sul mondo e la realtà circostante, in un costante lavoro di problematizzazione di sé, del mondo, del rapporto tra sé e il mondo, che apre alla possibilità di trasformazione. Dalla problematizzazione della realtà nasce la possibilità di trasformarla: «approfondendo la presa di coscienza della situazione, gli uomini se ne “appropriano” in quanto realtà storica, cioè in quanto realtà suscettibile di essere trasformata. Il fatalismo allora cede il posto all’impeto di trasformazione e di ricerca» (Freire, 2011, p. 75)

È un’educazione dialogica quella che secondo Freire accompagna nel processo di coscientizzazione, non solo perché utilizza il dialogo come strumento educativo ma perché implica educatore ed educando – entrambi insieme «ricercatori critici» (p. 69) – nella comune impresa di concepire il mondo come problema: è nel dialogo come esperienza esistenziale e creativa che educatore ed educando insieme danno significato a sé e al mondo. In questo orizzonte assume un valore centrale la parola e la sua acquisizione; alfabetizzare è per Freire un aspetto dell’opera di coscientizzazione, la parola assume un valore non solo strumentale ma profondamente politico: nella parola, afferma Freire, possiamo cogliere due dimensioni «azione e riflessione [...]. Non esiste parola autentica che non sia prassi, quindi pronunciare la parola autentica significa trasformare il mondo» (Ivi, p. 77). Anche su questo valore della parola si gioca il rapporto tra educazione e politica così stretto in Freire, così come per gli altri pedagogisti impegnati: la parola è “parola generatrice di mondi possibili”, il nesso evidente è quello tra parola e potere, tra lettura di sé e del mondo (attraverso la parola), acquisizione di potere di agire, trasformare, lottare per porre fine all’oppressione. La pedagogia della liberazione freiriana è una pedagogia degli oppressi non solo e non tanto perché destinata agli oppressi (così come oggi si dice pedagogia *della* disabilità o pedagogia *dell’*adolescenza), ma perché “agita” dagli oppressi stessi: il ruolo protagonista e centrale degli oppressi, soggetti e non destinatari dell’educazione, che devono educarsi per superare la paura della libertà, scoprire la loro condizione di oppressione e l’oppressore che abita in loro, procedendo a liberare se stessi ma anche gli stessi oppressori, rivela la centralità delle dimensioni auto-formativa e trasformativa nella proposta freiriana. L’acquisizione di capacità di lettura critica di sé, della propria condizione, del mondo, diviene passaggio essenziale per scalfire ogni possibile tendenza al fatalismo e all’accettazione della propria situazione e della configurazione del mondo come unica possibile, che apre a inedite possibilità di azione sociale e politica. Nel processo di profonda trasformazione delle

condizioni di vita e dei rapporti sociali per il superamento dell'oppressione, il ruolo degli oppressi, sottolinea più volte Freire, è essenziale: «la liberazione degli oppressi [...] se non è auto-liberazione (nessuno si libera da solo), non è neppure liberazione di alcuni fatta da altri», ed è l'educazione (problematizzante, dialogica, critica) lo strumento affinché si dia la possibilità di una trasformazione dello status quo *con* gli oppressi e non *per* loro («non sono [queste ultime] vere trasformazioni» afferma). Da queste riflessioni si evince, utilizzando sempre le parole di Freire, «il carattere eminentemente pedagogico della rivoluzione» (Freire, 2011, pp. 54-55).

Marco Catarci riconosce alle analisi e alle proposte pedagogiche di Freire (insieme a quelle di Ivan Illich⁶) il ruolo di «caposaldo teorico nel campo di studi della pedagogia sociale», ed in particolar modo sottolinea il valore dell'educazione problematizzante che «resta ancora oggi un riferimento essenziale per concepire l'educazione come strumento di riscatto dalla subalternità» (Catarci, 2013, p. 55). Ciò che, seguendo Catarci, l'opera di Freire – e potremmo aggiungere anche di Dolci e Milani – contribuisce a rendere evidente è che l'educazione non può essere neutrale: «di fronte alla dinamica “disumanizzante” che crea povertà e oppressione, non è possibile concepire un'educazione che non si schieri» (Ivi, p. 59), perché, non prendendo esplicita posizione contraria, essa si confermerebbe come pratica che legittima la marginalità sociale e mantiene lo status quo, producendo e riproducendo l'ordine sociale esistente, anziché promuovere una società nuova.

Danilo Dolci

Danilo Dolci – poeta, ricercatore, attivista ed educatore non violento – approda negli anni Cinquanta del secolo scorso in un Sicilia che vive il lascito di una questione meridionale mai risolta, lasciata indietro dal progresso economico, arretrata in quanto a condizioni di vita, lavoro, istruzione, dove ancora si muore di fame; scrive Mangano, che in “Danilo Dolci educatore” ne ricostruisce alcuni tratti essenziali del pensiero e dell'azione:

A Trappeto [Dolci] trova una realtà assurda: non esistono le fognature, né vere strade. La disoccupazione è “condizione normale” per sette mesi l'anno, soprattutto per la carenza di acqua. I pescatori spesso tornano con le reti vuote per l'eccessivo sfruttamento che i motopescherecci estranei alla zona perpetuano in quelle acque, utilizzando metodi di pesca fuorilegge. I bambini non hanno luogo di riunione se non la strada, colma di liquami. Non una farmacia. [...] un paese abbandonato a se stesso, non consapevole dei suoi bisogni e quindi incapace di cambiare. (Mangano, 1992, p. 15)

⁶ Il pensiero di Ivan Illich non sarà approfondito in questa sede, ma egli può senza dubbio essere annoverato tra le fila dei protagonisti della tradizione pedagogica democratica; teorico (tra altro) della descolarizzazione come movimento radicalmente oppositivo all'ordine sociale esistente e connesso al movimento emancipativo delle classi subalterne, ha contribuito al movimento che ha portato al centro dell'attenzione politica e pedagogica il territorio, in qualità di ambiente formativo (Tramma, 2010).

È in questo scenario che Dolci dà inizio ad un'opera di radicale trasformazione. Attraverso le inchieste che realizza utilizzando le storie di vita e i saperi di contadini, braccianti, pescatori; attraverso gli strumenti della lotta non violenta del digiuno e dello “sciopero alla rovescia”; attraverso i tre centri che negli anni costruisce insieme ai numerosi collaboratori che si uniscono alla sua impresa; attraverso la denuncia della povertà meridionale, delle responsabilità pubbliche nell'abbandono di una terra e della sua popolazione, del fenomeno mafioso e delle sue collusioni; attraverso i gruppi di autoanalisi popolare e i laboratori di maieutica reciproca; Dolci fa di quelle terre abitate dalla miseria un «vero e proprio laboratorio di pedagogia sociale e di sviluppo di comunità», come lo definisce Caterina Benelli (2015, p. 40). L'azione educativa ha infatti nell'attivismo politico di Dolci un ruolo primario, che lo accomuna agli altri grandi educatori speciali sotto l'egida di una “pedagogia dell'emancipazione”: educazione e politica vengono nella loro opera a identificarsi, l'educazione si fa prima di tutto pratica di libertà, tesa alla lotta alle disuguaglianze e alle ingiustizie e alla costruzione di una società democratica e giusta.

Tra le metodologie dolciane, quella delle “maieutica reciproca” rappresenta un aspetto centrale della sua opera e del suo pensiero, un «dispositivo di formazione individuale e sociale», nelle parole di Benelli (2015), che prende le mosse dal concetto socratico di maieutica intesa come “arte della levatrice”, come capacità di fare emergere dall'altro attraverso il dialogo e la domanda la sua conoscenza, le sue potenzialità, in «un processo – afferma lo stesso Dolci – di esplorazione collettiva che prende, come punto di partenza, l'esperienza e l'intuizione degli individui»⁷. A differenza delle tecniche socratiche, applicate dal filosofo in modo unidirezionale e per lo più destinate ai discenti dell'aristocrazia greca, il metodo dolciano sottolinea la dimensione di reciprocità del processo di comunicazione e dunque di apprendimento e di insegnamento, la condivisione di pensiero e dialogo con i singoli e in gruppo, verso la definizione di strategie collettive di risoluzione di problemi comuni. Non ci soffermeremo qui sulle numerose differenze tra il processo maieutico e i presupposti filosofici su cui questo si fonda nell'opera platonica-socratica e in quella di Dolci⁸, ma occorre perlomeno sottolineare un elemento caratteristico di questo dispositivo come pensato e utilizzato da Dolci, allontanandosi da quanto comunemente inteso con il termine maieutica nella tradizione classica: il carattere radicale della metodologia dolciana, che risiede nella tensione trasformativa del processo maieutico, nell'esigenza non solo di

⁷ Centro Sviluppo Creativo Danilo Dolci, <https://danilodolci.org/maieuticareciproca/>

⁸ Si rimanda per questo al già citato Mangano (1992, pp. 93-99).

conoscere e analizzare la realtà sociale ma anche di far nascere da questa un progetto di cambiamento, passando dalla «conoscenza dell'essere alla progettazione del *dover essere* e del *poter essere*», per «aiutare la popolazione a elaborare il progetto di sviluppo, individuando i motori del cambiamento, nonché le risorse, le strategie ed energie necessarie a produrlo» (Mangano, 1992, p. 88).

Le metodologie dolciane si pongono in aperta opposizione a quelle della “pedagogia tradizionale” ovvero dei metodi didattici diffusi in quegli anni nelle istituzioni, scolastiche e non (tanto che Dolci non utilizza mai il termine “pedagogia” per riferirsi alla sua pratica e al suo pensiero proprio perché intende distinguersi da quanto in quel tempo coincideva con questo termine), che egli ritiene fondate su meccanismi di potere che si traducono in pratiche violente quanto inutili: la critica all'appiattimento sulla trasmissione con unica forma di insegnamento-apprendimento e al suo stretto rapporto con il diffondersi di processi di omologazione di massa abitano parte della riflessione di Dolci sul ruolo della creatività e della partecipazione nei processi formativi, con alcuni punti di contatto con la critica di Freire a quella che definisce “educazione depositaria”, elargita da “coloro i quali sanno” ai destinatari, ritenuti passivi e ignoranti.

Quella di Dolci è, secondo Cambi, una «pedagogia della comunicazione» (Cambi in Benelli, 2015, p. 8), che riconosce il valore socio-politico della parola e il ruolo che il suo esercizio svolge nel definire i rapporti di potere: restituire la voce agli “ultimi” diventa quindi strumento di acquisizione di potere di questi, fattore essenziale verso la presa di coscienza (quanto della propria posizione, che delle proprie potenzialità, che dei propri diritti) e l'emancipazione. Scrive Antonino Mangano «la maieutica [...] diventa un metodo per dare potere a chi non l'ha mai avuto; una leva per promuovere dall'interno la crescita non soltanto materiale delle aree sviluppate presenti nel mondo e in quelle marginalizzate esistenti nelle società “evolute” dell'Ovest» (1992, pp. 91-92).

Lo sviluppo della metodologia maieutica dolciana vede momenti individuali, in cui l'educatore-ricercatore-maieuta stimola la riflessione e l'esposizione del punto di vista, delle rappresentazioni, dei saperi dell'altro, e momenti collettivi, in cui a partire da un problema, definito precedentemente alla luce del lavoro di inchiesta, si lavora verso la definizione di strategie condivise in vista del suo superamento, spesso riuniti intorno allo stesso tavolo gli abitanti anche analfabeti del territorio e i tecnici, professionisti e intellettuali, esperti del tema. «Con la metodologia maieutica ciascuno inizia a riflettere partendo dal problema, per poi pensare, progettare e sviluppare insieme agli altri, vie d'uscita, soluzioni che sono frutto della co-costruzione dei saperi di tutti, nessuno escluso» (Benelli, p. 58). Anche in questo

senso quindi la metodologia maieutica dolciana oltrepassa la dimensione conoscitiva della formulazione socratica per approdare all'affermazione del valore politico di questo dispositivo, avvicinandosi a quella definizione di politica che in "Lettera a una professoressa" Milani sintetizza così: «Ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia». Un aspetto centrale infatti dell'opera dolciana è il ruolo della dimensione collettiva: il gruppo non è solo strumento didattico, contenitore del processo di cambiamento individuale, ma è sfondo, contesto, fine dell'impresa educativa/politica, in un costante tensione verso la partecipazione "dal basso", verso «l'inveramento della democrazia» (Mangano, p. 92).

Il ruolo di quello che oggi potremmo definire lavoro territoriale è un altro aspetto centrale dell'opera dolciana; l'intervento di Dolci e dei suoi collaboratori nasce dalla percezione di una serie di problemi locali, la cui soluzione non può che prevedere il coinvolgimento diretto e attivo delle comunità locali nel generare progettualità: l'attenzione alla lettura dei bisogni territoriali, e alla definizione e interpretazione che di questi ne fanno coloro i quali vivono quei territori, apre alla possibilità di processi di pianificazione democratici, orientati all'individuazione e alla difesa delle risorse territoriali intese come beni comuni, in un processo parallelo di sviluppo umano e territoriale. Anche questo ultimo aspetto rappresenta un tema importante per pensare il rapporto tra educazione e povertà, nonostante le profonde e per certi aspetti radicali differenze tra il contesto in cui quell'azione è nata, si è sviluppata ed è stata teorizzata e gli scenari attuali delle povertà urbane. La lotta alla povertà che emerge dall'opera di Dolci si sostanzia su due differenti e intrecciati piani: da una parte il processo di cambiamento individuale, di acquisizione da parte dei soggetti della consapevolezza dei propri diritti e delle proprie risorse – potremmo dire in ottica pedagogica di risignificazione della propria storia e di acquisizione di una differente immagine di sé, nello sviluppo di pensiero critico sulla propria condizione e sul contesto in cui si inserisce – dall'altra parte, il processo di trasformazione del contesto locale, l'intervento territoriale sulle risorse e i bisogni, l'implementazione di servizi attraverso la partecipazione e l'attivazione delle realtà locali, attraverso cui i soggetti diventano protagonisti di cambiamenti che incidono sulla qualità della loro vita, riconoscendo le responsabilità sociali e politiche dei fenomeni che attraversano. La centralità del lavoro territoriale che caratterizza l'opera di Dolci rappresenta anche un grande traguardo dei movimenti sociali degli anni Sessanta e Settanta che costituisce una delle fondamentali radici della pedagogia sociale che tutt'ora anima la riflessione e l'intervento educativo e che inserisce l'educazione in una storia di «movimenti, figure, episodi, produzioni metodologiche e culturali» che trovano caratteristica comune

distintiva nella «promozione della partecipazione democratica e attiva dei soggetti alla cultura, alla vita, alla costruzione delle decisioni del loro territorio» (Tramma, 2010, p. 76). È nell'intreccio tra micro-cambiamenti individuali e macro-cambiamenti sociali che l'educazione nell'opera dolciana diventa strumento insieme di liberazione del singolo e di crescita collettiva:

La scelta [di Dolci] è far partecipare le persone nell'affermazione dei propri diritti e, in parallelo, ma necessariamente in modo intrecciato, alla scoperta del gusto dell'imparare, scoprire, sognare. [...] Solo dal cambiamento del singolo, attraverso la percezione delle proprie potenzialità e dei propri diritti, si può immaginare un cambiamento sociale condiviso e significativo, che tenga conto non solo delle risorse materiali, ma anche dei propri sogni, e quindi delle componenti ideali ed etiche. (Finzi in Kanisza, Tramma, 2011, p. 146)

Infine, un ulteriore aspetto importante per la riflessione sull'intervento educativo per, con (e oltre) soggetti e comunità in situazione di povertà riguarda l'impegno che Dolci e i suoi collaboratori hanno costantemente dedicato alla dimensione di denuncia e di promozione di conoscenza intorno alle condizioni di vita dei "poveri cristi", così come lo stesso Dolci insieme a Franco Alasia e Pino Lombardo dichiarano nel corso di quella che è stata la prima breve esperienza di radio libera in Italia⁹: accanto alle inchieste in stile "ricercatori a piedi scalzi" che Dolci realizzò nella Sicilia del dopoguerra, nella direzione di un impegno civile ed educativo rivolto alla comunicazione, alla sensibilizzazione, alla promozione di coscienza collettiva sui temi della miseria, delle responsabilità istituzionali, della presenza mafiosa, vanno anche le iniziative pubbliche e collettive dei digiuni e degli scioperi, che comportarono anche diverse denunce e processi allo stesso Dolci¹⁰.

Scrivi ancora Cambi sull'eredità dell'iniziativa dolciana:

la pedagogia sociale (anzi socio-politica) di Dolci [...] vale sempre colà dove emarginazione e povertà culturale e non libertà di coscienza, forti vincoli sociali agenti e dall'esterno e all'interno dell'io risultano determinanti. Socialmente e culturalmente. Lì va posta in atto una ri-educazione capillare dei soggetti, che li svincoli dai legami socio-culturali, li renda più autonomi e capaci di comprendere più criticamente quel loro mondo e da lì il mondo in generale. Un'educazione attraverso il discorso e che renda più padroni del discorso stesso

⁹ Il riferimento è alla trasmissione condotta da Dolci, Alasia e Lombardo e iniziata il 27 marzo 1970, occupando le frequenze radiofoniche allora monopolio di Stato: un S.O.S mandato in onda per denunciare le condizioni della popolazione del Belice colpita due anni prima dal terremoto, l'assenza dell'intervento pubblico e le infiltrazioni mafiose nella gestione dei fondi destinati alla ricostruzione. La trasmissione, prodotta in lingua italiana e inglese, raccoglieva le voci delle persone ancora alloggiate in tende e baracche, alternate a interventi che richiamavano esplicitamente le responsabilità statali nella gestione dell'emergenza; fu interrotta dopo circa 27 ore dall'intervento delle forze dell'ordine. A questa esperienza si ispirò poi anche Radio Aut di Peppino Impastato.

¹⁰ In particolare, lo "sciopero alla rovescia", condotto da Dolci insieme a un gruppo di braccianti disoccupati di Partinico, impegnati nella ricostruzione di una strada abbandonata all'incuria nel febbraio del 1956, diede luogo al cosiddetto Processo all'articolo 4 (Dolci, 1956), intitolato così in riferimento al quarto articolo della Costituzione italiana, che sancisce il lavoro come diritto e come dovere dei cittadini italiani. Memorabile l'arringa di Piero Calamandrei che insieme ad altri assunse la difesa al processo.

quegli emarginati sociali, in modo da promuovere una vera “redenzione” culturale. E renderli cittadini più a pieno titolo. (Cambi in Benelli, 2015, p. 9)

Lorenzo Milani

Quella di don Lorenzo Milani è una figura che dipingere con poche e chiare pennellate risulta operazione non solo difficile ma neanche scorretta: a discapito dei «santini artefatti» che ne sono stati fatti da destra e sinistra, afferma Antonio Santoni Rugiu (2007), e che hanno mirato a rappresentare una figura ad una sola dimensione, «la sua era una personalità assai complessa, meno che mai passibile di oleografismi che scoloriscono l’inquieta ricchezza della sua umanità. Le sue contraddizioni non si possono cancellare, altrimenti se ne va il chiaroscuro, suo tratto ineliminabile» (p. 11). È una personalità e un’opera senza dubbio radicale quella del prete fiorentino, in cui Pacifico Cristofanelli (1975) legge una incarnazione proprio dell’educatore radicale descritto da Paulo Freire.

L’impegno accanto ai poveri di don Milani, giovane di famiglia altolocata e convertito in età adulta, si realizza attraverso la sua attività pastorale ed in particolare in due esperienze in cui al sacerdozio coniuga il ruolo di educatore: quella di San Donato di Calenzano, dove è parroco tra il 1947 e il 1954 e dà vita ad una scuola popolare serale dedicata ai giovani adulti contadini e operai del paese; e quella di Barbiana, dove viene “esiliato” nel 1954 – anche a seguito delle critiche che la sua poco ortodossa opera di prete gli procurano – e dove dà vita al grande esperimento didattico ricordato come Scuola di Barbiana, rivolto ai bambini e ai ragazzi espulsi dall’istruzione statale. È da questa seconda esperienza che nasce il testo scritto insieme ai ragazzi e le ragazze della scuola “Lettera a una professoressa”, edito nel 1967 e diffusosi ben presto nell’ambito della contestazione giovanile e studentesca, criticato da più parti¹¹ e divenuto, come lo definisce Vanessa Roghi (2017) «“libretto rosso” del movimento del Sessantotto italiano, vademecum di ogni insegnante democratico».

La “Lettera” rappresenta una denuncia asciutta e puntuale del sistema scolastico pubblico e del suo carattere essenzialmente classista: strumento di selezione sociale che lungi dal produrre pari opportunità riproduce invece le disuguaglianze economiche, sociali, culturali della società: un «sasso nello stagno tuttora capace di muovere le acque stagnanti della nostra scuola» (Santoni Rugiu, 2007, p. 11). Nelle parole frutto della scrittura collettiva della scuola di Barbiana, la scuola è «un ospedale che cura i sani e respinge i malati [...] uno strumento

¹¹ Tra le molte critiche, si citano quelle di Sebastiano Vassalli, pubblicate in un articolo su la Repubblica nel 1992, che diede inizio ad un rinnovato dibattito cui presero parte anche Domenico Starnone e Tullio De Mauro; gli articoli sono contenuti nell’introduzione alla riedizione dell’opera, a cura di Michele Gesualdi, del 2017, sempre per la Libreria Editrice Fiorentina.

di differenziazione sempre più irrimediabile» (Scuola di Barbiana, 2017 [1967] p. 20), nel momento in cui finisce per escludere dalla possibilità di proseguire gli studi proprio i Gianni, i figli dei contadini, i poveri, riconfermando ai Pierini, i figli del dottore, che crescono in ambienti già economicamente e culturalmente ricchi, il loro potere, stratificando dunque le disuguaglianze sociali.

La povertà che don Milani incontra a Barbiana è quella di un mondo agricolo che sta cambiando sotto le pressioni delle trasformazioni dell'Italia moderna, è quella dei montanari, dei contadini che diverranno poi gli operai delle città. La lotta alla povertà che emerge dall'opera e dalla riflessione del priore è in primo luogo un atto di accusa contro il sistema che produce la povertà, in cui assume un ruolo centrale l'istituzione scolastica basata su dinamiche più o meno esplicite di esclusione e meccanismi di selezione: l'azione di don Milani nei confronti dei poveri nasce dunque in primo luogo dalla messa in discussione del contesto sociale, economico, culturale e politico che determina la loro subalternità, incluso il sistema educativo che potremmo definire depositario, utilizzando le parole freiriane, che educa all'oppressione perché istruisce le classi dominanti ed espelle quelle subalterne, che trasmette un sapere elitario, discriminatorio, parziale, finanche inutile.

La povertà, per il priore di Barbiana, non è solo, o perlomeno non esclusivamente, frutto di una subalternità economica, è frutto di quella che potremmo definire una subalternità culturale: «La povertà dei poveri non si misura a pane, a casa, a caldo. Si misura sul grado di cultura e sulla funzione sociale. La distinzione in classi sociali non si può dunque farsi sull'imponibile catastale, ma su valori culturali» (Milani, 1958, p. 209). Per questo la scuola può e deve essere strumento di giustizia sociale e di elevazione culturale per tutti, specialmente per tutti quei Gianni che a differenza dei Pierino non imparano in famiglia a leggere e scrivere; la critica alla meritocrazia che si risolve nell'esclusione di chi ha meno mezzi economici e culturali anima la "Lettera" in una tensione alla discriminazione positiva come strumento per affermare la giustizia sociale: di fronte all'ipotizzata obiezione di una professoressa che si difende dall'accusa di classismo («se un compito è da quattro io gli do quattro»), si legge nella "Lettera": «E non capiva poveretta che era proprio di questo che era accusata. Perché non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti uguali fra disuguali» (Scuola di Barbiana, 1967, p. 55).

L'inferiorità culturale che don Milani legge come fattore di marginalità si intreccia però nella sua riflessione al riconoscimento della dignità delle diverse culture cosiddette subalterne (rappresentate allora in particolar modo da quelle contadine dai tratti premoderni), culture minoritarie, popolari, espulse dal sapere ufficiale, e delle quali in più brani della "Lettera"

troviamo una rivendicazione di valore: «La cultura di quei 99 [i Gianni espulsi di anno in anno dalla scuola attraverso il sistema delle bocciature denunciato come discriminatorio e dannoso dalla Scuola di Barbiana] non è inferiore, è diversa» (p. 105), e ancora «Ogni popolo ha la sua cultura e nessun popolo ce n'ha meno di un altro. La nostra è un dono che vi portiamo. Un po' di vita nell'arido dei vostri libri scritti da gente che ha letto solo libri» (p. 115).

È all'interno di questo orizzonte di senso che l'alfabetizzazione e l'istruzione ricoprono nel pensiero donmilaniano il ruolo di fattore primario nella lotta alla povertà. Non perché l'istruzione permette di accedere a salari migliori, non perché l'alfabetizzazione incrementa le possibilità di ascesa sociale tramite la professione, ma perché l'accesso alla parola, alla comunicazione, rappresentano un atto politico: «in parlamento bisogna andarci noi – scrivono i ragazzi di Barbiana. I bianchi non faranno mai le leggi che occorrono per i negri. Per andare in parlamento bisogna impadronirsi della lingua» (p. 92) e ancora: «Perché è solo la lingua che fa eguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui. Che sia ricco o povero importa meno. Basta che parli» (p. 96). In questo valore riconosciuto alla lingua e alla parola (così come possedute dalle classi dominanti) riscontriamo alcuni punti di contatto tanto con Freire quanto con Dolci, soprattutto nel momento in cui l'educazione è finalizzata non tanto all'apprendimento di nozioni quanto alla possibilità di sviluppare un pensiero critico e problematizzante sul mondo, sulla propria situazione di subalternità, sulle cause e i fattori che di questa situazione di subalternità fanno uno svantaggio per alcuni ed un vantaggio per altri. L'educazione contro la povertà così come la descrive e la pratica don Milani è un'educazione dell'impegno civile e politico, è l'educazione che nel motto "I care" trova efficace sintesi, un'azione educativa e politica insieme, che si schiera dalla parte degli oppressi¹² (Mayo, 2007). Scrive Sergio Tramma (2017a) a proposito della Lettera:

In Lettera a una professoressa c'è una povertà non plebea che rispetta se stessa ma non si ama (perché la povertà non si dovrebbe amare) che ci comunica, ancora oggi (forse a maggior ragione rispetto a 50 anni fa), che l'indignazione e l'opposizione radicale nei confronti dell'esistente non è detto debba esprimersi con i "vaffa" (questi sì plebei) o con lo sbraitare di quella "gente" che tanto piace a un certo tipo di informazione. Nel libro c'è l'idea che possa ancora costruirsi un pensiero forte, convinto, critico e progettuale che si fa discorso

¹² Nella risposta scritta nel 1965 ai cappellani militari toscani che ingiuriavano gli obiettori di coscienza, e costata a don Milani l'accusa di apologia di reato, che rappresenta un'opera capace di far tutt'oggi riflettere sui temi della giustizia, della legalità, del pensiero critico, egli afferma: «Non discuterò qui l'idea di Patria in sé. Non mi piacciono queste divisioni. Se voi però avete diritto di dividere il mondo in italiani e stranieri allora vi dirò che, nel vostro senso, io non ho Patria e reclamo il diritto di dividere il mondo in diseredati e oppressi da un lato, privilegiati e oppressori dall'altro. Gli uni son la mia Patria, gli altri i miei stranieri. E se voi avete il diritto [...] di insegnare che italiani e stranieri possono lecitamente anzi eroicamente squartarsi a vicenda, allora io reclamo il diritto di dire che anche i poveri possono e debbono combattere i ricchi».

rivolto ad altri per essere ascoltato e agito, per tentare di trasformare il malessere in una critica all'esistente.

Infine, un aspetto che rappresenta un punto di contatto con gli altri educatori speciali fin qui ricordati, riguarda quella che è stata definita come «rivendicazione pedagogica»: la convinta affermazione delle possibilità trasformative dell'educazione, strumento di liberazione per gli uomini e le donne, elemento di cambiamento sociale:

Qui si sottolinea, in sostanza, l'istanza generativo trasformativa e critico-progettuale tipica del discorso pedagogico (e conseguentemente della pratica educativa!) [...] Da questa prima rivendicazione pedagogica discendono alcuni corollari in virtù dei quali il pensiero del Nostro viene, in genere, accostato ad altri Autori quali Gramsci, Freire, Dolci, etc. che considerano l'educazione nella duplice prospettiva critica e, al tempo stesso, emancipatrice. (Michelin Salomon, 2011, p. 39)

I fili rossi che sembra di poter intravedere tra il pensiero e l'opera dei tre “educatori e pedagogisti speciali” (estendendo la definizione di Dolci e Freire data da Benelli e Schachter, 2017, anche a Don Milani) – scelti come esemplari di un clima sociale, culturale, politico ed educativo profondamente diverso dal nostro contemporaneo, di cui sono protagonisti ed espressione, più che individui isolati – sono molteplici, seppur nelle differenti sfumature e differenze che li caratterizzano. Alcuni di questi fili saranno in seguito ripresi perché pongono alla riflessione sull'educazione nell'ambito della povertà ineliminabili quesiti, offrendo alcuni capisaldi che necessitano di essere presi in considerazione e discussi. L'inattuale attualità del loro pensiero si rivela intorno ad alcuni temi centrali nella loro opera: il rapporto tra educazione e politica e giustizia sociale; l'oppressione come dinamica antica e attuale; la lettura della povertà come subalternità in primo luogo culturale; il ruolo dell'alfabetizzazione come processo di coscientizzazione e il nesso con il valore politico della parola; la radicalità dell'educazione in grado di svelare e contrapporsi alle diverse educazioni “depositarie”, che si assume il compito di educare al conflitto con l'esistente; il pensiero critico e problematizzante come comun denominatore di ogni azione educativa; la centralità delle condizioni di vita materiali dei soggetti coinvolti in processi educativi, come punto di partenza e di arrivo per lo sviluppo di conoscenza su di sé e sul mondo; la “speranza” che deriva dalla consapevolezza di poter incidere sulla realtà storica e sociale e la profonda fiducia nelle possibilità umane che l'educazione può contrapporre alla rassegnazione e al fatalismo dei soggetti subalterni con cui interagisce; la centralità del soggetto coinvolto nell'intervento educativo, protagonista, attore e non semplice destinatario; e ancora, il rapporto tra ricerca, attivismo politico ed educazione; la dimensione collettiva

dell'apprendimento e l'intervento comunitario; il valore di esperienze educative altre rispetto a quelle istituzionali...

Scrive Caterina Benelli a proposito delle connessioni che legano Danilo Dolci e Paulo Freire intorno alla centralità dell'educazione sociale e di comunità e alla realizzazione di metodologie di promozione della cittadinanza, in un discorso che ci sembra di poter estendere, pur con le significative differenze, anche all'opera di don Milani:

L'educazione promossa da Freire e da Dolci si impegna a restituire potere agli individui, capacità di scelta e di progettazione autonoma del tipo di sviluppo che il gruppo preferisce. È la capacità di leggere ed incrementare le risorse del territorio, è saper analizzare le contraddizioni presenti nei vari contesti, capire ciò che blocca l'iniziativa e l'associazionismo, fino a cambiare i comportamenti e a sottrarsi alla passività, ossia è favorire la realizzazione della democrazia utilizzando la potenzialità e la motivazione dei soggetti come forza trasformatrice, come impegno etico, come apertura a nuove ipotesi e a nuovi orizzonti, come ricchezza, potenzialità e fiducia nel futuro. (Benelli e Schachter, 2017, p. 195).

1.1.3. Sarà l'educazione a salvarci dalla povertà?

Nella consapevolezza di un eccesso di semplificazione e forzando volutamente la questione perché possa rivelare i temi fondamentali in gioco, potremmo parlare di un ulteriore "polo" (oltre alle citate tradizioni cattoliche, marxiste e democratiche-emancipative), portatore di differenti posizioni sul tema del rapporto tra educazione e povertà; più che una tradizione si tratta forse in questo caso di un agglomerato di significati che trova alcune espressioni in alcune attuali evoluzioni della formazione degli adulti e nel progressivo spostamento dal paradigma dell'educazione degli adulti a quello del *lifelong learning* (Milana, 2012; Marescotti, 2014).

All'interno di questo polo l'educazione sembra tornare oggi ad acquisire un ruolo centrale nella lotta alla povertà. Dopo la stagione di contestazione e cambiamento che gli anni Sessanta e Settanta aveva messo al centro del dibattito pubblico e dell'intervento sociale i temi della povertà e dell'educazione nel segno della critica ad un sistema che produce esclusione, dal decennio successivo si realizza, infatti, una progressiva perdita di centralità tanto dei temi relativi alla marginalità, quanto dei movimenti sociali che avevano animato la tensione alla trasformazione sociale. I cambiamenti economici e culturali fanno apparire inadeguate le chiavi di lettura dell'emancipazione e della disuguaglianza, mettono al centro i temi della crescita, del benessere, del consumo, dell'individuo, e la povertà resta nell'ombra della crescita economica e dell'illusione del progresso, al più identificata come questione da sud del mondo.

A promuovere un rinnovato interesse per il rapporto tra educazione e povertà contribuisce certamente l'agenda mondiale che a partire dagli anni 2000 enti come il Fondo Monetario Internazionale, la Banca Mondiale, l'Unesco, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo nel mondo (OECD) contribuiscono a definire. Nei molteplici documenti prodotti sul tema della povertà, il nesso tra educazione e riduzione della povertà assume una rilevanza particolare: l'educazione viene a ricoprire il ruolo di fattore centrale nel contrasto della povertà e a rappresentare un auspicato obiettivo primario di molte politiche sul tema. Un'ulteriore e approfondita disamina di quale concezione di educazione abita questo nesso sembra rivelarsi urgente: alcune letture critiche (Tarabini, 2010) sottolineano infatti il ruolo egemonico che l'agenda mondiale ha svolto nel definire i poli della questione, orientando poi anche l'individuazione degli Obiettivi per lo Sviluppo del Millennio (MDG – ONU, 2000), intorno al legame indiscusso tra educazione e crescita economica, che ha contribuito a depoliticizzare il tema della povertà e a promuoverne una lettura centrata sulle dimensioni individuali. In questa lettura, l'educazione assume valore, soprattutto nelle sue accezioni di istruzione e di formazione professionale, in quanto fattore che permette lo sviluppo economico delle nazioni, il quale a sua volta permetterebbe (il condizionale sembra necessario) la riduzione della povertà.

Questo tema viene in particolar modo sottolineato anche nelle argomentazioni sul rapporto tra educazione e povertà che si sono sviluppate negli ultimi anni perlopiù nell'ambito degli studi di politica economica e sociale e all'interno di disegni di ricerca quantitativi su larga scala. Nella letteratura, prevalentemente internazionale, sul tema emerge come aspetto centrale il nesso tra educazione-povertà-sviluppo, un nesso in qualche modo dato per assodato e assunto come lineare, ma che meglio esplorato rivela alti livelli di problematicità e profonde differenze nei termini delle differenti possibili interconnessioni: il filo comune a queste anche differenti letture sembra risiedere nella funzione economicamente produttiva dell'educazione che è anche alla base delle differenti versioni della cosiddetta teoria del capitale umano. All'interno di questa cornice si inseriscono anche i numerosi studi, che occupano larga parte della letteratura sul nesso educazione e povertà, che indagano nello specifico il rapporto tra povertà e rendimento scolastico: se è possibile rintracciare un assenso generale intorno all'affermazione che la condizione di povertà familiare influisce negativamente sul rendimento scolastico, le spiegazioni attribuiscono differente importanza a fattori di differenti livelli, *micro* (individuali), *meso* (del contesto sociale prossimo, ad esempio la scuola), e *macro* (delle strutture sociali, dei rapporti di potere e delle disuguaglianze), rivelando in ultima analisi profonde differenze, in minima parte

esplicitamente tematizzate, sulla natura, il ruolo e le finalità dell'educazione nel produrre una "buona società", e dunque in definitiva su cos'è la "buona educazione" (Raffo & al., 2009).

Un altro sotto-argomento riconducibile a questa cornice e largamente esplorato dalla ricerca internazionale afferma lo stretto nesso causale tra educazione e povertà introducendo come terzo polo della questione il reddito: il focus di quest'argomentazione si potrebbe sintetizzare nell'espressione "*the more you learn, the more you earn*", più impari, più guadagni. All'interno di questo filone si sottolinea dunque il ruolo che il livello di istruzione e di formazione ricopre nella possibilità di ottenere lavoro e di accedere a posizioni lavorative meglio retribuite.

Seguendo la ricerca svolta dal Learning & Work Institute (2016) del Regno Unito sul rapporto tra apprendimento, competenze e povertà, nella letteratura emergono, oltre al reddito e alla professione, altri due grandi meccanismi che riguardano due aspetti altrettanto ampi e densi di possibili e contrastanti posizioni: l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva, e la dimensione intergenerazionale. Per quanto riguarda quest'ultima, l'argomentazione si orienta intorno al già citato filone di ricerca sul rapporto tra condizioni socioeconomiche familiari e risultati scolastici dei figli, che collegano i livelli di istruzione raggiunti dai genitori a quelli che raggiungeranno i propri figli e parallelamente al nesso tra il reddito di questi e quello dei propri genitori: i bambini che nascono in famiglie povere hanno più probabilità di essere adulti con un basso livello di istruzione e di reddito. Per quanto riguarda invece l'area definita dell'inclusione sociale e della cittadinanza attiva, la ricerca afferma la presenza di chiari nessi tra i livelli di istruzione e la partecipazione sociale, tra cui la partecipazione al voto; inoltre, annovera in questo ambito anche i comportamenti di salute e le capacità finanziarie. Non sembrano dunque meglio definiti, prima ancora che il rapporto tra educazione-povertà-cittadinanza, i concetti di cittadinanza e di inclusione sociale: in assenza di argomentazioni che ne esplicitino accezioni e significati, che si soffermino su limiti e criticità che l'attuale scenario pone al loro esercizio, che avanzino ipotesi e linee di riflessione e intervento per il superamento di questi ultimi, parole come "cittadinanza attiva", "partecipazione", "inclusione," "coesione sociale", "sviluppo", "benessere" – che costellano larga parte dei documenti di orientamento nazionale e sovranazionale in tema di formazione – finiscono per essere dichiarazioni di principio presto smentite da quanto, all'interno di quegli stessi documenti, si afferma intorno ad altre parole chiave – di tutt'altra estrazione: "occupabilità", "imprenditorialità", "crescita" (laddove non esplicitato, sottinteso: economica), "competitività", "produttività", "concorrenza" (Marescotti, 2013). È

quest'ultimo polo di significati che viene, non sempre dichiaratamente, assunto a finalità ultima della formazione, che dunque piega anche temi e concetti di altro universo semantico e valoriale (come appunto cittadinanza e inclusione) all'interno di una lettura in cui lo sviluppo economico – e le sue declinazioni – divengono fine ultimo delle politiche formative, discorso dominante che attraversa le istituzioni formative e orienta finanziamenti e progettualità educative.

In questo orizzonte, meno affrontato dalla letteratura appare il rapporto tra educazione degli adulti e povertà: secondo Preece (EAEA, 2010) questa mancanza nella ricerca è in parte da attribuire al fatto che, seppur citati da alcuni documenti Unesco, l'educazione degli adulti e il *lifelong learning* non rientrano tra i target definiti dai Millennium Development Goals (Onu, 2000); inoltre gli stessi concetti di educazione degli adulti e di *lifelong learning* appaiono densi di differenti definizioni e non semplici da categorizzare. Anche in questo caso differenti letture dell'educazione possono essere colte: da una di tipo più strumentale, che lega il tema delle competenze (*skills*) a quello della riduzione della povertà, ad altre più radicali, che riportano al centro i temi della partecipazione, della cittadinanza critica, dell'autonomia, dell'autodeterminazione. Ma è proprio su questi aspetti, legati strettamente ad una lettura non monetaria e non esclusivamente materiale della povertà e che chiamano in causa la dimensione soggettiva in essa implicata, che la ricerca sul ruolo dell'educazione degli adulti e del *lifelong learning* mostra alcuni evidenti lacune. Alla luce di una definizione multidimensionale della povertà, che include oltre al reddito i temi dell'*empowerment*, dell'accesso ai servizi, della disponibilità di differenti capitali (finanziario, sociale, umano, identitario), si intuiscono le potenzialità dell'educazione degli adulti, e il ruolo per esempio che essa può giocare nell'aumentare l'accesso dei soggetti ai servizi, nella possibilità di conoscere e rivendicare i propri diritti, nel migliorare i comportamenti di salute e le scelte economiche: nel prevenire in definitiva lo scivolamento in povertà e nel facilitare il far fronte alla propria condizione di impoverimento; ma mancano ricerche empiriche in grado di definire l'impatto della formazione su questi aspetti (Sabates 2008), ed in particolare sembra assente una riflessione su *come* l'educazione può raggiungere questi esiti, su quali tipi di educazione degli adulti vadano nella direzione di questi fini.

Nell'Agenda 2030, promossa dalle Nazioni Unite nel 2015 e intesa come prosecuzione degli Obiettivi del Millennio (MDG), tra i diciassette Obiettivi di Sviluppo Sostenibile individuati (SDG – ONU, 2015), uno, il primo, è dedicato a «Porre fine ad ogni forma di povertà nel mondo», e il quarto all'educazione: «Garantire un'istruzione di qualità inclusiva e paritaria e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti». Lo spazio dedicato agli

adulti come target del sistema di istruzione e di formazione è senza dubbio più ampio di quello a essi riservato dai MDG, ma anche all'interno del Framework for Action (UNESCO, 2015) – redatto in occasione del Forum Mondiale sull'Educazione di Incheon dall'UNESCO insieme a UNICEF, Banca Mondiale, UNFPA, UNDP, e UNHCR, e inteso come guida che illustra come declinare in azioni concrete i target del quarto SDG – l'apprendimento adulto è citato solo in relazione all'adattamento delle competenze adulte in tema di alfabetizzazione funzionale, competenza numerica, *life skills* e formazione professionale. Il discorso sull'educazione degli adulti sembra orientare il suo focus sui risultati e sulla prospettiva del *lifelong learning*, senza lasciare spazio ad una riflessione su come e dove gli adulti apprendono e sono formati e su come finanziare l'educazione degli adulti (Milana & al., 2017).

L'analisi dei differenti documenti, agende, raccomandazioni, prodotti a livello nazionale, europeo e mondiale sul tema dello sviluppo, dell'educazione, dell'apprendimento, delle competenze, permette dunque di evidenziare come egemonico sia oggi quello che Marcella Milana ha definito come il «mantra del *lifelong learning*»: un «immaginario globale» che promuove una visione economicistica dell'educazione che si sviluppa parallela ad un processo di progressivo spostamento di attenzione politica dal fallimento e dai problemi strutturali che interessano il mercato del lavoro e le sue politiche – e dunque dall'impegno politico nella creazione di protezioni sociali – all'imperativo di acquisire competenze vendibili (Milana, 2012). Questo movimento si colloca all'interno di quella che Bagnall e Hodge (2018) individuano come epistemologia strumentale dell'educazione («*instrumental epistemology*»), che rappresenta il paradigma dominante nel nostro contesto sociale, culturale, economico, capitalistico e neoliberale e che dà forma ad approcci educativi comportamentisti, basati sulle competenze e sui risultati («*behaviourist, competence-based, outcomes based*», p. 18).

A titolo esemplificativo, il documento della Commissione Europea (CE, 2016) intitolato “Una nuova agenda per le competenze per l'Europa. Lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività” esordisce affermando:

Le competenze aprono la strada all'occupabilità e alla prosperità. Chi è dotato delle giuste competenze può aspirare a occupazioni di qualità ed esprimere appieno le proprie potenzialità in qualità di cittadino attivo e sicuro di sé. In un'economia globale in rapido mutamento le competenze determineranno in larga misura la competitività e la capacità di stimolare l'innovazione. Sono un fattore di attrazione per gli investimenti, un catalizzatore nel circolo virtuoso della creazione di posti di lavoro e della crescita ed elementi essenziali per la coesione sociale. La situazione in Europa richiede tuttavia un intervento. Settanta milioni di europei non possiedono adeguate competenze di lettura e scrittura e un numero

ancora maggiore dispone di scarse competenze matematiche e digitali, situazione che li espone al rischio di disoccupazione, povertà ed esclusione sociale. (p. 2)

Alle competenze, intese «genericamente come che cosa una persona sa, comprende, è in grado di fare» (p. 2) sembra dunque affidata una potenzialità quasi salvifica che mescola occupazione, cittadinanza, competitività, coesione sociale. La stessa eterogeneità dei fini dell'acquisizione di competenze può forse essere letta anche nella definizione di quali competenze sono da acquisire: quelle "base" (matematiche, alfabetiche, la scienza e le lingue straniere), quelle "trasversali" e quelle "chiave" (le competenze digitali, l'imprenditorialità, il pensiero critico, la capacità di risolvere i problemi e di imparare ad apprendere e l'alfabetizzazione finanziaria). Sul tema poi della promozione della «mentalità imprenditoriale» (p. 6) tornano numerosi documenti europei, dal momento che essa è annoverata tra le otto competenze chiave individuate nel 2006 dall'Unione Europea e ampliate e aggiornate nel 2018 nel documento Raccomandazioni relative alle Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente (CE, 2018), e specifico oggetto del documento "Entrecomp: the entrepreneurship competence framework" (CE, 2016a) quadro di riferimento per lo sviluppo della competenza imprenditoriale cui anche il Miur invita a fare riferimento per la progettazione di percorsi dedicati ad essa nell'istruzione di base. La pervasività dell'educazione all'autoimprenditorialità si estende ben oltre i confini delle agende, dei memorandum, delle risoluzioni prodotti nei documenti dell'Unione Europea, ma trova in essa efficace dimostrazione. La cultura imprenditoriale, nell'orizzonte neoliberalista del nostro presente, è diventata chiave di lettura estesa al più complesso universo sociale, e strategia d'azione in ogni ambito, anche formativo (Tramma, 2005, 2015). Potremmo forse considerare il mito dell'imprenditore di se stesso come potente immagine e sintesi di un clima educativo diffuso che va ben oltre i confini del lavoro: l'imprenditore di se stesso come nuova figura capace di orientare non solo tanta parte della cultura lavorativa, quanto – in modo assai più preoccupante – gran parte dell'orizzonte in cui si collocano le esperienze educative informali in cui i soggetti si costruiscono, e alle volte di orientare anche ambiti ed esperienze che informali o non intenzionali non sono affatto (si pensi alla centralità del concetto di autonomia nel lavoro sociale ed educativo e alle sue derive di abbandono dei soggetti, di scaricamento sulla responsabilità dei singoli e sulla loro "attivazione", parallelamente ad una costante restrizione delle garanzie e dell'intervento pubblico). L'imperativo trasversale del "farsi imprenditori di se stessi", che tacita le profonde contraddizioni in cui si gioca la libertà contemporanea, rappresenta anche una declinazione specifica del più ampio tema della realizzazione di sé nell'epoca contemporanea (Beck,

2008): una realizzazione che assume l'ambivalente doppio volto della scelta e della definizione autonome di sé, ma anche della dipendenza dalle istituzioni, che sembrano sostituire oggi i vincoli delle tradizioni di ieri, e dell'inevitabile connessione con fattori di difficile individuazione che riguardano interessi e situazioni globali, che di fatto aumentano drasticamente la rilevanza sulla vita del singolo di eventi e accadimenti che avvengono persino dall'altra parte del mondo. L'esito profondamente ambivalente di questi processi, la "propria vita" come nuova possibilità e come nuovo onere, si colloca al limite tra l'affrancamento da destini già tracciati, la rinnovata e misconosciuta rilevanza di fattori esterni e incontrollabili, il mito della realizzazione, il nobile obiettivo dell'autodeterminazione, il diktat della scelta e dell'azione, il rischio sempre in agguato della caduta e del fallimento, che non trovando più nel *welfare state* un appoggio e una garanzia, si risolve in problema e responsabilità individuale.

Larga parte della riflessione attuale intorno al rapporto tra educazione e povertà sembra quindi giocare sotto al segno di quel più ampio processo che Gert Biesta (2009) ha definito con un'efficace (ma a suo dire orribile) formula, la «*learnification*» dell'educazione, un processo che ha progressivamente sostituito l'attenzione alle dimensioni educative con quella a tutto ciò che gravita intorno al concetto di "apprendimento". In questo movimento, ad andare perduta è la riflessione intorno alle finalità dell'educazione, sostituita da un senso comune intorno alla definizione di *learning*, che – sottolinea sempre Biesta – lungi dall'essere "comune" è di fatto a servizio di alcuni interessi e non di altri. L'esempio è in questo caso quello della diffusione di una cultura della misurazione in educazione che mescola alcuni elementi di giustizia sociale (relativi all'accesso all'istruzione di qualità per tutti) ad altri meno chiari interessi. Un aspetto di questo processo è concretamente individuabile nella diffusione degli studi comparativi internazionali sugli "educational outcomes" dei sistemi di istruzione¹³, che contribuiscono a diffondere una visione del valore dell'educazione basato sul rendimento scolastico: dare valore a questi aspetti più che ad altri discende dalla possibilità che questi danno di accedere a posizioni privilegiate nella società, il che, prosegue il pedagogo, è uno degli aspetti centrali della riproduzione delle disuguaglianze attraverso il sistema educativo. L'autore sottolinea inoltre come a causa di quella che definisce una sorta di "ansia della classe media", anche chi si trova in posizione svantaggiata difende questo status quo, nell'illusione di poter accedere, attraverso questo

¹³ Il riferimento è ad esempio alle indagini TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study, PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study e PISA OECD Programme for International Student Assessment.

processo, a posizioni migliori. Di nuovo l'esempio di Biesta sembra interessante anche per quanto riguarda il discorso sulla povertà e l'educazione: aumentare del 50% gli studenti iscritti a corsi di laurea universitaria, se da un lato risponde ad un'idea di istruzione come diritto universale e appare come possibile ambizione emancipativa, d'altro canto difficilmente avrà un impatto significativo sulla riduzione delle disuguaglianze, dal momento che, quand'anche l'obiettivo sarà raggiunto, il titolo di laurea avrà meno valore, e altri meccanismi di differenziazione, come ad esempio aver conseguito il titolo in un'università più o meno "buona", continueranno a riprodurre le disuguaglianze esistenti con differenti modalità.

Di fronte all'utilizzo indistinto del termine *learning* per indicare una molteplicità di situazioni, percorsi, cornici, quasi fosse un contenitore vuoto, conclude l'autore, occorre tornare a mettere al centro una riflessione circa le dimensioni valoriali, etiche e inevitabilmente politiche dell'*educazione* che nell'imperativo dell'apprendimento sembrano sostituite dal solo riferimento al processo (*learning*) e al risultato (le competenze). Rispondere dalle domande fondanti intorno a cosa è "educativamente desiderabile" («*educationally desirable*») risulta forse un'operazione ardua se non impossibile, ma rappresenta anche l'unica via praticabile perché la pedagogia possa recuperare, anche nell'ambito del pensiero e dell'intervento nei confronti della povertà, uno specifico compito, non asservito all'assetto sociale e culturale contemporaneo e appiattito su una prassi educativa ridotta a pratica di adattamento, più o meno *evidence-based*, che fa sue le esigenze del mercato, in primis quello del lavoro, e le tramuta in percorsi formativi dimentichi di farsi carico di ciò che in primo luogo dovrebbe competerle, l'umano e il politico.

È all'interno di questa riflessione che è possibile ricollocare il rapporto, legato a doppio filo con il tema della povertà, tra formazione e lavoro: un discorso che assume rilevanza strategica in fatto di politiche sociali e che rappresenta un tema centrale della riflessione pedagogica sull'età adulta entro e oltre i confini della povertà (Marescotti, 2012). Nello scenario contemporaneo segnato dalle profonde trasformazioni del mondo del lavoro che impattano sulle biografie individuali nei termini di rischi e possibilità, la riflessione intorno al ruolo dell'educazione è da più parti chiamata a confrontarsi sul tema della definizione di conoscenze e competenze essenziali per stare nel mercato del lavoro e nella progettazione di percorsi volti alla loro acquisizione. Ma, se non intende ridursi a un modello di formazione atto a fornire conoscenze e competenze professionali utili e aggiornate per continuare a "surfare" – o forse meglio per non affogare – nel mercato del lavoro, deve tornare a

interrogarsi sulle «domande di base» dell'educazione («*basic questions in education*», Biesta, 2012), relative ai suoi fini.

Su queste domande fondamentali si gioca tutt'oggi la contrapposizione tra «due modelli di elaborazione pedagogica», come li definisce Franco Cambi (2004, p. 183): quello delle «pedagogie funzionaliste» e quello delle «pedagogie critiche»; se le prime sottolineano la funzione sociale dell'educazione in una società in trasformazione che mette al centro i temi della tecnologia e del lavoro e che necessita di cittadini integrati, produttivi, inseriti nel sistema socio-economico, le seconde si articolano intorno alla formazione dei soggetti e allo sviluppo di pensiero critico, partecipazione, capacità di dissentire dall'esistente. I due modelli, seppur alle volte intrecciati, danno vita non solo a teorie dell'educazione differenti ma anche a pratiche formative di segno profondamente differente, le prime attribuendo priorità ai bisogni di integrazione nel contesto sociale riconoscono maggior valore alla professionalità, alle competenze tecniche e alla loro applicazione: anche «la formula, così attuale, dell'apprendere ad apprendere assume qui una valenza di addestramento attivo alle conoscenze e di possesso dei metodi e/o strumenti che permettono di farle proprie, di trasferirle e di rinnovarle, invece di puntare ad una mente critica e autocritica, capace di rileggere le proprie strutture, di correggerle, attraverso il pluralismo integrato delle *formae mentis*» (Cambi, 2004, pp. 187-188). È a questo fine che mirano invece le seconde – «pedagogie della cultura» – che mettono al centro la costruzione di un sé autonomo, riflessivo, capace di trasformazioni sociali, attore del proprio contesto.

In questo orizzonte, una riflessione pedagogica sulle povertà sembra dover assumere come prioritario tra i suoi compiti quello di definire cosa la pedagogia può e non può dire della povertà, cosa l'educazione *può* ma soprattutto *non può* fare in relazione alla povertà, smarcandosi dalla tendenza a fare dei problemi sociali, povertà inclusa, problemi legati all'apprendimento o la cui risoluzione può essere delegata all'area della formazione. Alla riflessione pedagogica attuale spetta quindi una preliminare operazione di definizione di competenze, rifiutando una lettura pedagogizzante, e in questo senso privatistica (Olivetti Manoukian, 2011), dei problemi sociali intesi come problemi di educazione e apprendimento, questioni cioè individuali, e restituendoli alla discussione come tali: questioni sociali perché socialmente definite e prodotte, in cui a giocare il ruolo di attori primari, quanto nello strutturarle tanto quanto nel contrastarle, sono i processi economici e politici.

Premettendo dunque l'assoluta impossibilità dell'educazione ad assumere quel ruolo salvifico che da più parti sembra esserle attribuito in tema di lotta alla povertà, si apre la possibilità di delineare alcune piste di riflessione pedagogica e di intervento educativo: su questo tema si tornerà approfonditamente nell'ultimo capitolo di questo lavoro, anche alla luce degli esiti della ricerca; nel prossimo paragrafo si delineeranno invece alcuni elementi essenziali per definire alcune linee di ricerca pedagogica sul tema delle nuove povertà, alla luce della cornice teorica scelta e di una riflessione sull'eredità dei maestri di pedagogia sociale e politica dell'emancipazione del Novecento.

1.2. Il contributo della pedagogia sociale intorno alle povertà

1.2.1. La cornice teorica della pedagogia sociale

La cornice teorica all'interno della quale si colloca questo lavoro vede nel sapere pedagogico il suo sguardo d'elezione e in particolar modo nella pedagogia sociale un importante riferimento in grado di orientare la ricerca e la riflessione sulle nuove povertà. Assumendo una definizione di pedagogia sociale come «sapere inerente il rapporto tra educazione e società» (Tramma, 2010, p. 11), emerge da un lato la costitutiva incertezza, indefinitezza, dinamicità della pedagogia sociale e del suo statuto epistemologico, dall'altro il suo essere oggi più che mai «esigenza» (Laporta in Sarracino e Striano, 2001, p. 45), nel momento in cui interroga l'educazione per il ruolo, critico ed emancipativo, che essa mira a ricoprire nei confronti della società, definendosi come

L'insieme di quelle “pedagogie” impegnate nell'analisi del sociale e delle emergenze educative in esso iscritte, nonché nella proposta di cambiamento e trasformazione [...] è un sapere dell'attualità e della contemporaneità [...], quindi politicamente e socialmente emergente ma soprattutto progettuale e prospettico. (Sarracino e Striano, 2001, p. 13)

Nel rischio di eccessiva dilatazione che il binomio educazione-società comporta, Catarci (2013) identifica due versanti su cui si è storicamente articolata la pedagogia sociale in ambito italiano: uno riguarda le dimensioni sociali dell'educazione, l'altra le finalità sociali dell'educazione, rispecchiando in certa misura una dimensione tipica di questo ambito disciplinare, la circolarità tra riflessione teorica e prassi.

Tratto distintivo di questa «area d'interesse interna alla pedagogia» (Tramma, 2010, p. 35) è l'attenzione fondamentale alla dimensione informale dell'educazione, non indagata

dunque soltanto laddove esplicitamente agita e riconosciuta, ma rintracciata in ogni accadimento che produce apprendimenti. L'educazione informale, scrive Sergio Tramma, «pur non dichiarandosi esplicitamente e non essendo percepita come tale, è rintracciabile pressoché in ogni piega della società, in ogni episodio delle storie individuali e collettive. È un insieme di esperienze che incide fortemente nella vita delle persone, contribuisce a formarle» (2009, p. 7). Allargare l'attenzione in termini di ricerca, teoria e intervento alle dimensioni informali dell'educazione permette di mettere in luce come le biografie formative tutte si costruiscano all'interno di trame educative complesse, composte da esperienze plurime, non necessariamente coerenti, non necessariamente promosse – da un lato – con intenzionalità e recepite – dall'altro – con consapevolezza. Sul piano individuale questa attenzione si traduce nella necessità di una minuta ricostruzione e rilettura della propria biografia e dei suoi contorni definiti dalle esperienze educative che pur senza progetto, senza certificati, senza intenzioni sono state attraversate nel corso della propria vita. Ma in questa operazione individuale, nel senso di centrata sui soggetti, assume un ruolo centrale il rapporto con il contesto sociale e culturale, costituito da quel panorama educativo diffuso, quel sistema formativo integrato «*de facto* prima che *de iure*» (Tramma, 2010, p. 36) che respira del clima culturale, sociale, politico in cui prende forma, e l'analisi del portato educativo delle trasformazioni e delle dinamiche sociali che influenzano la strutturazione e i contenuti di quelle esperienze informali incontrate «dappertutto» (Tramma, 2019).

L'attenzione alla dimensione informale ha trovato anche a livello legislativo un riconoscimento piuttosto recente all'interno del Decreto legislativo del 16 gennaio 2013¹⁴, che definisce apprendimento informale ogni «apprendimento che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero». Ricomprendere nella riflessione e nella ricerca pedagogica tutte le possibili esperienze che contribuiscono alla storia educativa complessiva delle persone, individuale e collettiva, permette di restituire una visione più ampia dell'educazione, evidenziarne la pervasività, sottolineando valenze e responsabilità educative e tessendo e ritessendo i nessi tra educazione e politica.

Dall'analisi delle dimensioni sociali dell'educazione discende anche il carattere essenziale della pedagogia sociale, orientata al disvelamento e alla critica alle dinamiche che

¹⁴ Decreto legislativo del 16 gennaio 2013¹⁴, n. 13: Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, attuativo della legge 2012, n. 92 - Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita.

legittimano meccanismi di esclusione, marginalizzazione, privazione di diritti: «la pedagogia sociale – scrive Sergio Tramma (2010, p. 37) – non può essere considerata disciplina contemplativa, bensì trasformativa; non è solo studio dell’educazione, ma studio finalizzato alla trasformazione, al cambiamento (all’apprendimento)». La dimensione trasformativa si rivela aspetto essenziale della disciplina e della ricerca pedagogica tutta (Baldacci, 2001), che connota il sapere pedagogico come sapere pratico-teorico radicato nei temi e nelle questioni che caratterizzano la contemporaneità e che a questi torna con rinnovati strumenti di lettura e di intervento:

La pedagogia [...] non può prescindere da un’analisi critica della propria epoca – del proprio tempo – e del contesto nel quale agisce [...], né tantomeno può rinunciare alla trasformazione di tali variabili, ponendosi come istanza emancipativa, di trasformazione economica, politica, sociale, etica, estetica, sia personale che collettiva. (Sarracino, 2011, p. 16)

Ma, prosegue il pedagogista, se tra pedagogia generale e pedagogia sociale non esistono elementi in grado di differenziarle da un punto di vista strutturale – dal momento che la pedagogia è per sua natura anche sociale, indisgiungibile dalla realtà sociale in cui si colloca, da cui prende forma, con cui è chiamata a confrontarsi –, si tratta di sfumature, intensità, gradi: anche nel caso della dimensione trasformativa, che per la pedagogia sociale è anima fondante e originaria, declinata in termini esplicitamente emancipativi:

[...] è forte, per il pedagogista sociale, ad ogni modo, l’impegno da assumere nei confronti di una dimensione pedagogica e formativa che emancipi socialmente l’individuo e i gruppi. Per questo motivo la pedagogia sociale è pur sempre una scienza che legge e interpreta i propri oggetti [...] attraverso le lenti della trasformazione e della progettazione degli interventi. (Sarracino, 2011, p. 22)

Quello della pedagogia sociale si definisce così un sapere, al tempo stesso «empirico, pratico, critico e politico» (Striano, 2004, p.53), che si fa carico di «volgere in forme educative i problemi prioritari di tipo economico, sociale, culturale [...]: problemi che riguardano le cosiddette emergenze educative del nostro tempo» (Sarracino, 2011, p. 11). Un sapere che – prosegue Sarracino – si pone come «*scientifico* perché, soprattutto nell’azione e nell’intervento educativo, utilizza le indicazioni e gli esiti dei metodi qualitativi» (p. 11).

La ricerca dunque che si muove nella cornice teorica della pedagogia sociale è una ricerca essa stessa “impegnata” e “militante” (Tomarchio e Ulivieri, 2015), finalizzata alla costruzione di un sapere incarnato nelle contraddizioni della contemporaneità, critico, schierato, attento alle dinamiche sociali, educative, politiche che definiscono disuguaglianze e svantaggi, nella tensione costante al riconoscimento e all’affermazione dei diritti di cittadinanza di tutti, volta alla promozione dei valori democratici attraverso un «progetto

formativo democratico» (Tomarchio e Ulivieri, 2015, p. 7) che riconosce nello sviluppo di pensiero critico sull'esistente e di forme di partecipazione collettiva alcuni capisaldi.

Recuperando alla riflessione il contributo di Massimo Baldacci alla definizione di pedagogia sociale (2009, pp. 14-16), possiamo riconoscere a quest'ultima, anche nell'ambito di questo lavoro, una duplice accezione; una di carattere empirico, una di carattere epistemologico. La prima, nel momento in cui identifica il campo di problemi di cui si occupa nei termini di problemi "socio-educativi", sta a significare

sia che determinati problemi educativi sono visti come questioni sociali [...], sia che riconosce una componente formativa in certi problemi sociali (la povertà, per esempio), sia che vi sono questioni in cui l'aspetto educativo e quello sociale sono così intrecciati da rendere impossibile la loro distinzione. (Baldacci, 2009, p. 14)

La seconda, di carattere epistemologico, sottolinea lo specifico punto di vista interpretativo della pedagogia sociale: «l'angolazione sociale della sua interpretazione delle questioni educative e della sua progettualità» (Baldacci, 2009, p. 14).

1.2.2. L'eredità delle pedagogie socialmente impegnate

La scelta di dedicare in questo lavoro parte della riflessione a quelle che sono state definite "pedagogie socialmente impegnate", profondamente collocate nella storia della pedagogia della seconda metà del Novecento, deriva da una scelta di campo inevitabilmente non neutra: è proprio in questo distintivo tratto di riconosciuta e dichiarata non neutralità che è possibile forse leggere oggi la grande utilità di questo filone, capace di offrire alcuni argini alle derive omologanti che il paradigma delle competenze rappresenta e che gioca larga parte del suo successo proprio su un alone di presunta neutralità.

Se alcuni concetti di queste pedagogie appaiono profondamente inattuali, questo può essere fattore che anziché condurre a constatarne la definitiva inutilità e il necessario superamento, o al contrario il desiderio di rispolverarle con nostalgia, può invece orientare verso la messa a tema di quei mutamenti che hanno attraversato i climi sociali, culturali e politici in cui hanno preso vita, e che sono andati definendo l'attuale configurazione in cui anche il discorso sull'educazione trova collocazione. Scegliere una storia pedagogica ed educativa in cui collocarsi, permette di «comprendere da dove si viene e a chi si assomiglia. [...] scegliere chi si vuole essere e, soprattutto da quale parte si vuole andare» (Finzi in Kanizsa e Tramma, 2011, pp.143-144).

Estendendo a don Milani quanto Schachter (in Benelli e Schachter, 2017, p. 198) afferma a proposito dell'opera di Freire e Dolci, ci sembra di poter sottolineare il valore e l'urgenza di una cultura educativa di questa entità:

È nell'impegno pratico-operativo al fianco degli ultimi, nella lotta politica e sociale per un'educazione concepita come pratica di libertà e di democrazia e nella convinzione che il soggetto umano, attraverso un processo maieutico di gruppo, possa approfondire e allargare la visione di sé, che coincidono e si identificano le linee metodologiche tracciate da Paulo Freire e da Danilo Dolci. Due autori che, nonostante operino in due contesti socialmente e geograficamente differenti, si può dire di certo che appartengano alla stessa cultura.

Ricollegarsi dunque alla storia educativa e pedagogica democratica e progressista, con l'intenzione di ridarle vitalità e continuità, permette anche di individuare alcuni orientamenti funzionali ad un'analisi critica del panorama educativo contemporaneo: afferma Sergio Tramma che attingere a questa tradizione che ha coniugato, con sfumature anche profondamente diverse, le tre anime dell'educare così come si rivelano a partire del Novecento, (socializzazione, sviluppo dell'individualità e promozione di pari opportunità) può aiutare nel tentativo di ridurre

il rischio di appiattimento (più o meno convinto) del proprio orizzonte teorico e della propria operatività in quel triangolo delle Bermuda pedagogico, i cui lati sono costituiti dalla mistica dell'impresa e del merito, della *lifelong learning* finalizzata a legittimare e sostenere la precarietà lavorativa ed esistenziale, dalle forme anchilosanti di ripiegamento (più o meno narrativo) su di sé e sul proprio ombelico più che sulla propria soggettività. (Tramma, 2017c, p. 14)

Alcuni aspetti dunque della tradizione pedagogica educativa e progressista, di cui i tre maestri speciali rappresentano alcuni testimoni e protagonisti, sembrerebbero permettere ancor prima di un cambio di rotta, di accorgersi che la rotta è cambiata, di osservare le caratteristiche, più o meno evidenti, di questa nuova rotta.

Uno degli aspetti centrali di questo filone pedagogico risiede nella stretta relazione, teorizzata e praticata, tra *educazione e politica*, nella lettura e nell'esplicitazione della costitutiva valenza sociale e politica dell'educazione, che lungi dal definirsi neutra si riconosce portatrice di una visione del mondo che non nega la presenza di interessi differenti che appartengono ai differenti soggetti in campo e sceglie di porsi al fianco di uni e non di altri. Collocare la riflessione in questo ambito significa in primo luogo procedere verso il disvelamento di quelle dimensioni che rendono anche il discorso educativo dominante nient'affatto neutrale; è il caso ad esempio della pervasività del tema delle competenze: la stessa parola "competenza" sembra in qualche modo essere assunta come neutrale definizione che rappresenta insieme la causa, laddove ritenute insufficienti/inadeguate, di problemi sociali ben più strutturali, e insieme il fine di ogni iniziativa formativa, finalizzata

al loro implemento ai fini di rendere il soggetto meglio attrezzato per destreggiarsi nel mondo del lavoro e della vita, la cui strutturale problematicità non è alcun modo oggetto di tematizzazione. Nella centralità delle competenze, come traspare in alcuni documenti precedentemente citati, risiede anche una visione fortemente individuale delle questioni sociali: disoccupazione, esclusione, marginalità, povertà finiscono per rappresentare problemi individuali, causati dallo scarso equipaggiamento dei singoli di quelle competenze che sole permetterebbero di adattarsi e far fronte all'universo circostante. In questo discorso, i termini della questione sono dunque posti sotto l'egida della responsabilità personale, in un processo di progressiva deresponsabilizzazione sociale che si intreccia con la diffusione della cultura neoliberista, con il progressivo smantellamento del *welfare state*, con l'individualizzazione dei corsi di vita, in un mutato contesto culturale che riconosce sempre meno valore all'iniziativa pubblica e al ruolo dello stato tanto nel determinare quanto nel contrastare le profonde disuguaglianze sociali. Inoltre, il binomio più o meno sotteso lega strettamente insieme le finalità dell'educazione alla cosiddetta occupabilità, che – se il rapporto tra formazione e lavoro identifica un aspetto saliente dell'educazione degli adulti – rappresenta comunque un solo aspetto della questione e incarna una sola versione di questo legame, che riserva all'esigenze del mercato del lavoro un ruolo primario, a scapito di altre finalità educative.

Nell'attuale «triangolo delle Bermuda pedagogico» (Tramma, 2017c, p. 14), il nesso tra educazione e politica sembra in parte smarrito, anche se smarrito non è forse il termine più adatto: ogni modello di formazione presuppone un riferimento valoriale, veicola certe idee di educazione finalizzate a certi modelli di persona, di uomo, di donna, di mondo, dunque è intrinsecamente politico. È forse in questo caso un pensiero implicito, che si muove su un piano che nel non dichiarare espliciti riferimenti valoriali, o nell'accostarne nelle intenzioni alcuni che presentano ad una più critica analisi ineliminabili contrasti, sostituisce, più o meno silenziosamente, finalità di tipo emancipativo ad altre di tipo più marcatamente adattivo.

Lo stesso rinnovato interesse, che sembrerebbe condurre in direzioni differenti dal paradigma dominante delle competenze e dell'occupabilità, per quella che in ambito internazionale è stata definita *Social Justice Education* non è privo di chiaroscuri semantici che più o meno esplicitamente derivano da differenti teorie sociali, e che definiscono versioni assai differenti del concetto: a letture più radicali, centrate su una versione esplicitamente critica (Sensoy e Di Angelo, 2017) e trasformativa (Torres, 2013) della giustizia sociale, si affiancano altre visioni, più moderate e liberali, della questione, che si

concentrano sulla scuola come strumento di equalizzazione di opportunità finalizzato alla promozione della mobilità sociale come fattore di sviluppo economico (Tarozzi, 2017).

Riconnettersi alla tradizione pedagogica democratica e progressista fiorita nella seconda metà del Novecento potrebbe dunque assumere il senso di un antidoto che riporta al centro la valutazione dell'impresa educativa, come la tradizione della pedagogia sociale l'ha sempre connotata: per la sua «capacità di contribuire a un'eguaglianza legata non solo alle opportunità di partenza ma anche agli esiti nei percorsi di vita degli individui» (Catarci, 2013, p. 60).

In relazione allo specifico tema di interesse di questo capitolo, il rapporto tra educazione e povertà, l'opera dei pedagogisti socialmente impegnati, solleva in primo luogo una riflessione intorno ai termini in cui è posta la questione della povertà: le categorie interpretative che animano il loro pensiero si articolano lungo alcune contrapposizioni (oppressi/oppressori, sudditanza/sovranità, educazione depositaria/educazione liberatrice...) che illuminano una lettura dell'esistente che riconosce le responsabilità sociali e politiche dei meccanismi di esclusione. Oggi alla forza di queste contrapposizioni analitiche si sostituiscono riferimenti a categorie dai confini più sfumati e meno connotati: vulnerabilità, fragilità, malessere, disagio, tra gli altri; questo utilizzo del linguaggio da una parte rispecchia la possibilità di ricomprendere tra le attenzioni educative e politiche quella zona grigia di cui si è detto, dall'altra rischia di lasciare poco spazio al riconoscimento dei meccanismi anche intenzionali (e funzionali ad alcuni ma non ad altri) che producono e riproducono profonde disuguaglianze. Riflettere sull'orizzonte contemporaneo in termini di oppressione è un'operazione di gran lunga più difficile rispetto ai contesti in cui queste pedagogie militanti si sviluppano, visti i profondi cambiamenti che negli ultimi cinquanta anni hanno radicalmente modificato la struttura sociale ed economica, ma, suggerisce Reggio (2017), la difficoltà nell'individuare chi sono oggi gli oppressi e gli oppressori, i quali «non rispondono più unicamente [...] a schieramenti rigidi definiti da condizioni economiche, di classe e contrapposti da visioni ideologiche ma si celano spesso sotto forme che ne occultano le differenti condizioni» (p. 151), sta a significare non tanto che essi non esistano più, ma forse che siano necessarie capacità di lettura del mondo e delle sue contraddizioni ancor più sviluppate. La *radicalità* tanto del pensiero quanto dell'azione di questi “educatori e pedagogisti speciali” riflette la consapevolezza di questo irriducibile legame tra educazione e politica: la chiara identificazione di un'educazione depositaria (egemone, dominante, conservatrice, trasmissiva, sfruttatrice, antidemocratica...) a cui si intende opporre un'educazione liberatrice apre anche alla necessità del *conflitto*. Un conflitto

cui si è educati: l'educazione, così come da questi intesa e agita, è anche pratica conflittuale: conflittuale perché apertamente schierata, conflittuale perché finalizzata a disvelare le dinamiche di oppressione e a porvi fine, conflittuale perché riconosce valore politico e formativo al dissenso all'esistente, conflittuale perché dichiaratamente impegnata nel modificare attivamente l'ordine sociale costituito. Oggi, l'orizzonte pedagogico e culturale contemporaneo sembra più spesso imbevuto di una retorica relativista che nega la presenza di differenti posizioni anche radicalmente in opposizione o le nasconde sotto il tappeto di affermazioni talmente universali che si presentano come necessariamente condivisibili (è il caso appunto di alcuni dei documenti prodotti a livello europeo e da altri organismi internazionali), tacitando così la riflessione critica intorno agli ostacoli che rendono quelle affermazioni inattuabili, per ragioni anche politiche, economiche, strutturali, a meno che si eserciti nei confronti di queste una intenzionale conflittualità. Le pedagogie democratiche e progressiste suggeriscono dunque di riportare sulla scena della riflessione pedagogica e dell'azione educativa, anche in relazione alle povertà, il tema del conflitto, tematizzato come possibilità di illuminare gli interessi contrastanti e in opposizione di diversi gruppi sociali, e praticato come esito formativo auspicabile, nel momento in cui permette di mettere in discussione l'ordine sociale e apre alla possibilità di una sua trasformazione.

Altro aspetto di grande interesse che anima tutta la pedagogia del Novecento e trova particolare espressione nell'opera delle tre figure scelte e citate riguarda la centralità dell'*alfabetizzazione* (Cambi, 2005): se la povertà è intesa anche e soprattutto come subalternità intellettuale e culturale, l'alfabetizzazione rappresenta un processo che non si limita all'insegnamento/apprendimento delle competenze di lettura, scrittura, calcolo, ma acquisisce una rilevanza propriamente politica perché permette di accedere alla parola come strumento di potere. Di qui si aprono in primo luogo una serie di interrogativi intorno alla concezione di povertà oggi: se e in che termini la povertà è ancora definita da una subalternità culturale? quali tipi di subalternità incarnano le povertà oggi? di quali culture subalterne possiamo parlare nell'orizzonte contemporaneo con le sue spinte omologanti? se e quali elementi di continuità e discontinuità rintracciamo tra culture subalterne ed egemoniche? se e come la subalternità culturale si lega oggi ad una struttura ed un stratificazione sociale profondamente mutata rispetto a quella della seconda metà del Novecento?

Tenendo aperte queste questioni sullo sfondo, contestualizzare oggi la riflessione sull'alfabetizzazione significa in primo luogo riconoscere che sarebbe riduttivo semplificare la questione all'equazione tra povertà e analfabetismo, facendone coincidere i poli e che anzi, come si è precedentemente affermato, costringere il discorso intorno alla povertà nei

termini dell'istruzione si presta ad alcune letture profondamente neolibériste della questione. L'analfabetismo, seppur drasticamente diminuito – anche grazie ai grandi sforzi di contrasto attuati a livello mondiale nel corso del secolo scorso e alla scolarizzazione di massa che ha interessato tutto il contesto occidentale – resta un problema strutturale nel mondo contemporaneo, che prima di interrogarci sulle soluzioni che richiede, deve interrogarci sulle cause del suo perdurare, che non possono essere confinate nell'inevitabilità di un effetto indesiderato e secondario del processo di sviluppo economico mondiale. Inoltre, si aggiunge oggi la preoccupazione intorno al cosiddetto analfabetismo funzionale, che chiama in causa non tanto il possesso (certificato dal livello di istruzione) delle competenze base di lettura e scrittura ma la capacità di utilizzare quelle abilità per comprendere il contesto. Senza entrare nel merito della discussa categoria di analfabetismo funzionale, nel momento in cui il discorso si amplia dalle abilità di lettura e scrittura alle possibilità di comprensione del contesto, è evidente che il tema assume un valore essenziale per la riflessione pedagogica: su questo tema il pensiero dei tre educatori e pensatori rappresenta un prezioso contributo perché pone la questione dell'educazione alla parola non soltanto in termini di abilità misurabili tramite test ma nei termini di possibilità di *comprensione critica* del contesto.

Scrive Piergiorgio Reggio:

Alfabetizzarsi, oggi, significa sviluppare capacità che permettano di affrontare situazioni diverse e che pongano le persone in condizioni di esercitare cittadinanza reale. In tal senso l'alfabetizzazione si configura senza dubbio come processo di sviluppo di coscienza e di produzione culturale. In questa prospettiva, una prima essenziale dimensione dell'alfabetizzazione consiste nell'acquisizione di capacità di analisi critica delle situazioni e di elaborazione di una propria posizione argomentata dinanzi ad esse. [...] Ancora oggi, come all'epoca di don Milani e di Paulo Freire, non possedere la parola, non capire e non riuscire a farsi capire, produce marginalità ed esclusione sociale. Quando ciò avviene per ampi strati della popolazione – indipendentemente dal livello di istruzione formale raggiunto – i fatti, sia della vita quotidiana sia globali restano senza decodifica alcuna, accettati senza significato (Reggio, 2017, pp. 126-127)

Nella complessità e nella sdruciolevolezza dello scenario attuale della formazione e delle sue contraddittorie istanze, l'azione volta a stimolare la capacità di esercitare *pensiero critico* rispetto alla propria condizione individuale e sociale come nucleo essenziale e fondativo dell'azione educativa rappresenta un orientamento utile per definire ciò che potrebbe forse restare invariato in questo orizzonte profondamente mutato. Quello del pensiero critico è forse il più grande valore che può sintetizzare le diverse espressioni della tradizione educativa democratica e progressista e offrire ad oggi un «ancora di salvataggio nella tempestosa bonaccia dell'educare nella contemporaneità» (Tramma, 2017c):

La pedagogia democratica e progressista, nelle sue espressioni migliori, è stata ed è l'affannoso (e contraddittorio) tentativo di favorire la formazione (nei formandi come nei formatori) dello sviluppo del *pensiero critico*, cioè la formazione di una cosa-concetto debole, di cui s'intuisce all'incirca il significato, difficile da definire, se non per "approssimazioni successive" (cosa sicuramente non è, cosa probabilmente non è) e, sebbene vi siano tutte queste difficoltà, non vi è espressione che possa rendere meglio l'idea di approcci conoscitivi, di analisi dei contesti, di intenzioni trasformative che consentano ai soggetti individuali e collettivi di pensare diversamente, di disvelare, di ricostruire la collocazione propria e altrui nelle storie individuali e collettive. (p. 21)

È tramite questa ferma scelta e consapevolezza della costruzione e promozione di pensiero critico come finalità pedagogica che è possibile aggiustare anche i rischi di quella formazione che, pur con intenti nobili e condivisibili, rischia di scivolare verso forme di individualismo, di chiusura su di sé, rafforzando il clima educativo diffuso che fa del soggetto l'unico autore della sua storia e che finisce per affidargli l'onere di costruirsi, in solitudine. In vista di questa consapevolezza, suggeriscono gli educatori e pedagogisti speciali prima richiamati, occorre recuperare alla formazione le sue istanze critiche accompagnando i soggetti a osservare la propria singolare e peculiare storia in stretta connessione con i fatti sociali e culturali che contribuiscono a definirne i contorni, in un rinnovato esercizio di «immaginazione sociologica» che riconnette le biografie al più ampio orizzonte storico, sociale, culturale in cui esse si formano e da cui sono formate, «che tiene insieme processi sociali e tendenze individuali, teoria sociale e vita quotidiana, riflessioni di ordine generale ed esempi concreti» (Leccardi, 2009b, p. 21). La centralità delle condizioni storiche, sociali, culturali e politiche che definiscono *condizioni materiali* di vita per gli uomini e le donne che si trovano ad abitarle rappresenta un elemento essenziale del pensiero e dell'azione dei tre pedagogisti presentati, e della più ampia tradizione cui appartengono, impegnata nella costruzione di saperi "popolari", non tanto perché contrapposti a quelli elitari, ma perché profondamente connessi al sapere di chi necessita della conoscenza per vivere la quotidianità, per resistere alle intemperie del mondo del lavoro precario, per vivere relazioni affettive soddisfacenti, per prendersi cura delle generazioni successive e di quelle precedenti, per rendere la propria vita il più possibile vicina ai propri bisogni (Reggio, 2017). È in questa direzione che l'impegno per l'alfabetizzazione che ha segnato le pedagogie democratiche novecentesche può forse tradursi nell'esigenza attuale di apprendere altri alfabeti che mettano in grado i soggetti di comprendere il mondo e la propria posizione in esso, di acquisire una consapevolezza e un pensiero critico che consenta di connettere le storie individuali alle caratteristiche del tempo e della cultura che esse abitano perché l'esistente non sia soltanto attraversato e subito, ma indagato, messo in discussione, e poi forse trasformato.

Scriveva Ernani Maria Fiori alla postfazione di un'edizione di "Pedagogia degli Oppressi": «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» (Fiori, 2002, p. 186).

1.2.3. Linee di ricerca pedagogica sulle nuove povertà

Nella cornice teorica della pedagogia sociale, accennata precedentemente nei suoi tratti essenziali, anche l'attività di ricerca assume dunque una forte implicazione sociale, volta ad attivare processi di conoscenza che conducano ad interpretare i fenomeni del nostro tempo e i percorsi storici che li hanno determinati, a tradurre le dimensioni interpretative in teorie per l'azione, a collocare la soggettività nel tempo storico che contribuisce a informarla, a leggere «i bisogni dimenticati, le domande emergenti» (Santelli Beccegato in Sarracino e Striano, 2001) per individuare vie utili alla loro risoluzione, per accompagnare i soggetti individuali e collettivi in un processo di presa di coscienza che apra alla trasformazione in chiave emancipatrice.

La ricerca educativa orientata dallo sguardo della pedagogia sociale, infatti, scrive Maura Striano (2004, p. 82)

si configura, insieme, come *pratica euristica* e come *dispositivo di formazione*, consentendo ai diversi attori in essi implicati di acquisire e sviluppare specifiche conoscenze e competenze di ordine teorico e metodologico, nonché di esercitare forme di razionalità riflessive ed autoriflessive che attivano processi di crescita e di cambiamento sul piano individuale come su quello collettivo.

Se, come affermano Cambi, Certini e Nesti (2010, p. 127), la pedagogia sociale «rappresenta in pieno il "doppio legame" proprio della pedagogia: con la teoria e con la prassi [...] con una teoria *per* la prassi e con una prassi *legata* alla teoria, poiché intenzionata, progettuale, innovativa», la ricerca assume un valore essenziale nella possibilità di coltivare questo legame, facendosi vettore del loro scambio, mediatore attivo tra il campo della pratica educativa e quello della teoria pedagogica.

In primo luogo, dunque, alla ricerca pedagogica orientata dallo sguardo pedagogico sociale, spetta il compito ermeneutico di esplorare e interpretare i fenomeni sociali che rivelano il loro impatto educativo nelle biografie degli uomini e delle donne che li attraversano: i bisogni educativi che abitano la contemporaneità sono frutto delle profonde trasformazioni della società, dalla cui lettura anche pedagogica possono nascere nuove direzioni di riflessione, ricerca e intervento.

In particolar modo, in relazione a fenomeni di recente emersione o lettura, quali la crisi del *welfare state*, i processi migratori, l'indebolimento delle storie collettive, l'individualizzazione dei corsi di vita, che definiscono nuovi bisogni sociali ed educativi, la ricerca pedagogica può assumere come oggetto di analisi e di intervento proprio il «sistema delle macro-relazioni sociali che condizionano, o possono condizionare, gruppi particolari di popolazione [...] in rapporto a situazioni che ne limitino le potenzialità, l'accesso alle risorse economiche, culturali e informative e l'esercizio dei più elementari diritti» (Demetrio, 1988, p. 49). L'attenzione dunque alla macro-dinamiche sociali è fattore essenziale per leggere il portato educativo minuto e quotidiano che queste hanno nelle storie di vita e le ricadute che queste giocano nel definire margini di azione e libertà.

A maggior ragione in relazione al tema delle nuove povertà, risulta essenziale per la ricerca pedagogica la lettura, l'analisi, l'approfondimento di tutti quei fattori strutturali che definiscono nuovi rischi sociali, allargando le fila di chi è esposto a nuove forme di fragilità, di cui il rischio di impoverimento rappresenta una, tra altre, possibile espressione. Soffermarsi sulle ricadute delle trasformazioni che hanno investito la società contemporanea (il mondo del lavoro, il rapporto tra locale e globale, le reti sociali, il sistema di *welfare*, la struttura familiare, il ruolo del consumo...), tematizzando e analizzando le implicazioni pedagogiche che queste rivestono per le singole storie individuali, l'impatto che hanno prodotto in termini di possibilità e limiti per i soggetti, in termini di benessere e malessere e della zona grigia tra i due, diventa un'operazione fondamentale non solo da un punto di vista teorico, ma anche in vista della definizione e ridefinizione di interventi educativi contestuali, che si muovano consapevolmente in quello spazio tra vincolo e possibilità, riconoscendo e costruendo di volta in volta il delicato equilibrio tra le responsabilità individuali e quelle sociali.

È in questo orizzonte che è possibile collocare anche la ricerca sulle povertà: all'interno di un sapere attento ai nessi tra educazione e società, che interroga la contemporaneità nei suoi portati formativi (Tramma, 2015), anche in relazione al disagio e al benessere, indagando i margini di possibilità e di rischio e le inedite sfide nella formazione di uomini e donne, svelando i nessi tra le biografie individuali e i contesti sociali e culturali che esprimono tutta la loro formatività negli attuali contesti territoriali.

«La pedagogia sociale – scrive Monica Crotti – è chiamata [...] ad uno sforzo interpretativo e alla ricerca di vie innovative per intercettare il disagio profondo della vulnerabilità sociale e delle forme di povertà» (in Gnocchi e Mari, 2016, p. 85), suggerendo tra gli itinerari di

riflessione la necessità di approfondire e comprendere il “disagio sommerso” e la precarietà esistenziale, anche a partire dalla definizione di nuovi strumenti concettuali.

Attraverso le lenti della pedagogia sociale si apre, pertanto, la possibilità di interrogare la condizione delle nuove povertà come *esperienza essa stessa formativa*, frutto della complessità del percorso di formazione del soggetto, all’incrocio tra dimensioni prettamente singolari e private e aspetti sociali e culturali; una simile lettura apre poi alla possibilità di un’attenzione specificatamente educativa, in grado di accompagnare i soggetti a significare e ricollocare l’esperienza di vulnerabilità non solo economica nella propria dimensione esistenziale e formativa e insieme nel contesto sociale, culturale, territoriale che essi abitano. Tale approccio – assumendo la condizione delle nuove povertà come «situazione formativa», profondamente connessa al contesto socio-culturale attuale e alla sua configurazione, radicata nella quotidianità dell’esperienza contemporanea, creata nell’interazione tra il singolo individuo con le sue proprie caratteristiche e il contesto in cui si trova a vivere ed agire, a sua volta influenzato da condizioni economiche, orientamenti culturali, tensioni, contraddizioni, ambivalenze che contraddistinguono la nostra contemporaneità (Palmieri, 2012) – si propone di non ridurre la condizione di povertà a problematica individuale, ma di leggere, cogliere, analizzare e ricostruire i nessi tra dimensioni individuali e dimensioni pubbliche della vulnerabilità e della povertà, tra l’aspetto educativo-pedagogico e quello politico. Scrive Alessandro Tolomelli:

Considerare la povertà quale tema di riflessione in una prospettiva di pedagogia sociale significa, allora, fare riemergere il valore culturale della povertà. [...] Non si guardi più, allora, alla povertà come risultato della pigrizia o sventura del singolo, ma come al prodotto di un’organizzazione sociale imperfetta, che produce ingiustizie economiche, sociali, formative.

Riassumendo in estrema sintesi la nostra proposta: il povero come soggetto politico e la povertà come categoria per leggere la realtà e la società, l’approccio pedagogico come traiettoria euristica per favorire una nuova coscienza capace di mettere al centro il soggetto, la dimensione intersoggettiva come chiave per costruire una società più giusta e democratica. (Tolomelli in Tomarchio e Olivieri, 2015, p. 297)

Due sono dunque i livelli su cui la riflessione e la ricerca pedagogica (e l’azione educativa poi) possono dunque articolarsi: quello individuale, dei soggetti a rischio o in situazione di povertà, e quello collettivo, del contesto sociale, culturale, territoriale.

Per quanto riguarda il primo aspetto, il *piano individuale*, lo sguardo pedagogico può orientarsi proficuamente nella lettura e nell’interpretazione in profondità delle storie personali, dei percorsi esistenziali che definiscono situazioni di vulnerabilità, nell’analisi minuta e locale delle *storie di formazione* dei soggetti, delle loro biografie educative (utilizzando la narrazione come strumento di ricerca e insieme di (auto)formazione, come

sarà meglio esplorato nel corso del capitolo dedicato alla metodologia della ricerca). L'attenzione alle biografie individuali, analizzate alla luce delle chiavi di lettura offerte dalla pedagogia sociale e dalla sua attenzione alle dimensioni informali dell'educazione, permette di leggere le traiettorie di impoverimento alla luce di un più ampio interesse per i percorsi di vita dei soggetti e per le carenze/presenze educative che contribuiscono, ostacolano, prevengono o attutiscono lo scivolamento verso condizioni di fragilità. La ricerca pedagogica sulle storie di formazione nell'ambito della vulnerabilità sociale e delle nuove povertà può dunque contribuire a illuminare quelli che, per i singoli soggetti e a livello trasversale, possono rappresentare fattori di rischio e di protezione, coniugando l'attenzione all'esperienza unica e peculiare delle singole soggettività con quella al contesto storico e sociale in cui sono iscritte. Assumendo le lenti della pedagogia e in particolare della pedagogia sociale, la situazione di vulnerabilità e di nuova povertà può essere letta come esito di processi formativi, o meglio – evitando di cadere nella trappola di fare della povertà una questione solo educativa – come condizione che si colloca all'interno della «eterogenea e multiforme esperienza educativa dell'individuo» (Catarci, 2013, p. 11), le cui modalità di attraversamento sono frutto di una storia formativa complessa, stratificata, in cui accanto alle occasioni formali e non formali, la dimensione informale «mostra tutta la sua importanza sia come fattore che può favorire o sfavorire l'accostamento a esperienze formative, sia come fattore compensativo in rapporto alla eventuale mancata o ridotta esposizione dei soggetti [...] alla formazione intenzionale» (Tramma, 2010, p. 38). Nella ricerca pedagogica sulle storie di vita e di formazione in questo ambito assume quindi un rilievo particolare l'interesse per l'esperienza della vulnerabilità sociale e della povertà come esperienza essa stessa formativa, che produce esiti e ricadute educative nelle storie di chi la vive sulla propria pelle, una condizione a cui si è formati e da cui si è formati, in cui ci si forma: l'attenzione è qui rivolta a tutto ciò che riguarda i vissuti e i significati che i soggetti attribuiscono alla propria situazione e gli atteggiamenti e i comportamenti che da essi derivano e che definiscono anche margini differenti in relazione all'accettazione o meno della propria condizione, alle possibilità di riflessione e di azione sul proprio corso di vita e sulle relative scelte progettuali. Se l'attenzione per le modalità con cui i soggetti definiscono, attraversano, rielaborano la propria situazione è una costante della riflessione e della ricerca pedagogica (quanto dell'intervento educativo), in questo ambito essa assume un'ulteriore importanza: vulnerabilità e nuova povertà – come accennato – non sono categorie dai confini netti, non presentano chiare soglie di definizione e definiti elementi di riconoscimento, chiamano quindi in causa il tema dell'autodefinizione di sé e dell'autorappresentazione. Questa

attenzione è inoltre essenziale per evitare il rischio che abita spesso la ricerca sulla marginalità e sui “marginali”, quello di contribuire a stigmatizzare i soggetti utilizzando categorie calate dall’alto che diventano reali nelle loro conseguenze sulle vite delle persone. Il secondo piano su cui la riflessione e la ricerca pedagogica (ma anche l’intervento educativo) in fatto di nuove povertà può svilupparsi riguarda *la dimensione sociale*, collettiva, culturale della questione, distinta dal piano individuale più per esigenze di esplicitazione che per differente natura o per effettiva separazione strutturale. Mettere al centro il contesto storico, sociale, culturale in cui si collocano le storie di povertà significa in primo luogo, come già affermato, riconoscere il ruolo dei processi economici, sociali, culturali che contribuiscono a definire le cause e i fattori che determinano l’insorgenza delle povertà (vecchie e nuove) e analizzare l’impatto che questi hanno sulle biografie individuali. Un’ulteriore declinazione riguarda inoltre il clima educativo diffuso che circonda il tema delle povertà: come essa è interpretata, significata, rappresentata nel più ampio contesto sociale? Quali discorsi, pratiche, atteggiamenti la circondano? In quali orizzonti di senso è collocata? Su questo piano si tratta in sintesi di analizzare «le pedagogie informali della contemporaneità» (Tramma, 2005, p. 105) che contribuiscono a dare senso (di qualsiasi segno esso sia) al tema della povertà e alla “presenza dei poveri” e che danno vita a posizioni anche radicalmente differenti nei confronti di essa, collocate lungo un continuum tra legittimazione, tolleranza, accettazione e riduzione, contrasto, prevenzione, eliminazione. Si tratta in qualche modo di allargare lo sguardo di attenzione all’area della “non-povertà” per esplorare come questa sia costruita, quali pratiche discendano da queste visioni e come queste pratiche a loro volta contribuiscano a formare differenti concezioni di povertà. Oggetto di interesse in questo caso sono quindi non soltanto i discorsi espliciti (pubblici, mediatici, politici) sulle povertà, ma anche le dimensioni implicite che silenziosamente educano al rapporto con l’alterità, la disuguaglianza, la giustizia sociale, e in definitiva con l’assetto sociale, culturale e politico contemporaneo. Se la figura del povero è stata storicamente connotata dalla sua esclusione dal mondo del lavoro e dalla “società dei produttori”, in un mondo fondato sull’etica del lavoro, oggi che – seguendo la riflessione di Bauman (2004) – le vite si giocano all’insegna dell’estetica del consumo, cosa significa essere poveri? Quali effetti ha il dominio del consumo sull’esperienza quotidiana della povertà? Quali prospettive si aprono (e quali si chiudono) per l’intervento educativo e per le possibilità di trasformazione sociale nell’ambito della povertà quando i temi in gioco sono il consumo e l’identità di consumatori mancati o imperfetti?

Questo aspetto della questione sembra rivestire un'importanza particolare soprattutto per quanto riguarda le nuove povertà, un'area intermedia tra povertà e “non-povertà”, in cui si trova oggi a inciampare proprio «quella classe media la quale fino a poco tempo fa si considerava garantita e strutturava la propria autostima sulla distanza dagli ultimi» (Gnocchi in Gnocchi e Mari, 2016, p. 91). In queste zone di nuova fragilità sembra trovare terreno di sostegno la diffusa ostilità nei confronti degli “ultimi”, percepiti come ulteriore minaccia alla propria già vulnerabile condizione. Il discorso pubblico che alimenta un clima di sospetto, di chiusura, o finanche di aperta discriminazione, di atteggiamenti xenofobi e di moti espulsivi nei confronti dell'alterità, trova spesso radici tra le fila di chi si trova recentemente investito da difficoltà di tipo relazionale, sociale ed economico, in cui accanto agli appelli a mitologici e sicuri “micro-noi” per cui reclamare diritti e garanzie, si accompagnano più o meno esplicite pressioni per ridurre e limitare i diritti di tutti quelli che da quei “micro-noi” sono esclusi. Si tratta di quel fenomeno che, non senza retorica e rischio di ipersemplicificazione, è entrato a far parte del discorso comune come “guerra tra poveri” (Revelli, 2010), e che dice di un aumento della conflittualità sociale a seguito di una ridefinizione delle posizioni acquisite (Meo in Sgritta, 2010), ma dice anche di un clima educativo diffuso in cui la fatica di attraversare condizioni inedite di fragilità, debolezza, impoverimento sembra sempre più convergere su questioni di sicurezza personale e di ordine pubblico (Bauman, 2008; Tramma, 2008).

Scrivo a questo proposito Sergio Tramma (2015, p. 68)

È necessario tenere presenti quelle esperienze di debolezza economica, sociale, culturale, relazionale che, oltre ovviamente a costituire un problema per coloro che le vivono, possono contribuire a trasformare (formare), tramite un'educazione diffusa e quotidiana, soggetti fragili in “soggetti portatori di timori” se non di vere e proprie paure collettive. Sono condizioni di vita che possono generare forme di intolleranza che si organizzano in chiusure locali [...]; addirittura possono produrre inquietanti forme di vera e propria ricerca di identità, radici e tradizioni rassicuranti e contrappositive ai moti e ai soggetti del presente.

È anche alla luce di questi fenomeni che emerge l'importanza di uno sguardo pedagogico e di un accompagnamento educativo in grado di contribuire alla lettura, alla comprensione, alla rielaborazione dei processi in atto, perché si aprano per i soggetti interessati da questi processi altri scenari possibili.

Per definire ulteriori importanti aree di ricerca e intervento educativo e pedagogico nell'ambito della povertà oggi, vecchia e nuova, il testo collettaneo curato da Duccio Demetrio e intitolato “L'educazione degli adulti contro la povertà. Il dibattito teorico, ricerche ed esperienze”, edito nel 1987 risulta, seppur a distanza di più di trenta anni dalla sua pubblicazione, ancora una fonte autorevole e preziosa, non solo perché rappresenta una

delle poche riflessioni squisitamente pedagogiche sul tema (e dunque preziosa perché all'interno di un panorama povero di altre riflessioni), ma anche e soprattutto perché impegnata in una riflessione epistemologica e pragmatica sul ruolo dell'educazione nei confronti della povertà (autorevole dunque per la qualità della riflessione che propone), capace di offrire tutt'ora alcune piste di riflessioni per leggere e interpretare l'attuale scenario. Il primo elemento importante e non scontato che il testo, implicitamente, rappresenta, riguarda la scelta di porre la questione del ruolo dell'educazione nei confronti della povertà all'interno dell'area di intervento e di pensiero dell'Educazione degli Adulti, un contenitore che pur dai confini incerti e sfumati intende collocarsi nell'ambito di una pedagogia militante, attenta alle dimensioni problematiche dell'adulità, che orienta il suo interesse verso le fasce di popolazione più svantaggiate, verso i gruppi sociali più deboli, colpiti dalle disuguaglianze, a rischio di esclusione, privi di consapevolezza dei propri diritti. Collocare la riflessione sulle povertà nell'ambito dell'educazione degli adulti significa dunque anche tematizzare il rapporto tra educazione, società, politica ed economia, con una tensione critica verso il paradigma dominante del *lifelong learning* e le sue accezioni neoliberiste, senza aderire automaticamente ad un modello che dà per scontata l'identificazione della formazione con lo sviluppo e la crescita economica.

La riflessione di Demetrio si articola intorno alla possibilità di costruire una “terza via all'educazione in età adulta”, che superi un approccio legato esclusivamente agli interventi in materia di istruzione adulta, che coinvolgono coloro i quali pur poveri sono in grado di scegliere di rientrare in formazione (la prima via) e oltrepassi anche una seconda via rappresentata dalla promozione della professionalità attraverso interventi di formazione, aggiornamento, riqualificazione (vicina ad un'accezione liberistica di formazione permanente a servizio dell'occupazione) che sembrerebbe avvantaggiare i già avvantaggiati, per approdare a una terza via dedicata a chi nella vulnerabilità adulta attende di essere raggiunto da una proposta educativa e/o vive momenti educativi all'interno di ambiti non dichiaratamente educativi cui si rivolge con altre domande e bisogni. Il mutato scenario forse non permette di considerare coloro i quali interessati dagli interventi della prima e della seconda via come “già avvantaggiati”, a maggior ragione oggi che le più svariate iniziative di istruzione e di formazione per il lavoro incontrano per prime quelle situazioni a rischio di chi ha perso il lavoro, non riesce a trovarlo o lo ha precario, ma la riflessione intorno alla possibilità di una terza via dell'educazione degli adulti offre alcuni spunti per mettere a tema il ruolo dell'educazione nella lotta alle nuove povertà, che sappia pensare al proprio spazio di intervento anche laddove non è obiettivo esplicito, anche laddove la domanda con cui i

soggetti si rivolgono ai servizi non esplicita un bisogno di formazione. Questo aspetto si rivela ancor più degno di riflessione nell'ambito delle nuove povertà, le cui situazioni di difficoltà difficilmente si traducono in richieste di aiuto (perché vissute da soggetti non abituati a rivolgersi ai servizi e per la fatica che rivolgersi a servizi dedicati all'emarginazione comporta in termini di immagine di sé e di stigma), o assumono i contorni di bisogni di altro tipo, non dichiaratamente educativi: relativi al lavoro, a sussidi economici, a supporti abitativi, a servizi sanitari o a bisogni relazionali che rivelano reti sociali fragili. Questa molteplicità di bisogni intrecciati, se da un lato sembra rappresentare una complicazione per un sistema di servizi basato su specializzazioni e settorializzazioni, è in primo luogo una realtà di fatto, sulla base della quale progettare e realizzare interventi e servizi (e non viceversa); in secondo luogo costituisce per l'educazione la sua occasione di "sopravvivenza" e di sviluppo: se nello scenario contemporaneo servizi esclusivamente educativi rivolti al disagio adulto non sembrano né realizzabili né funzionali (vista la natura multifattoriale di questo e la rinnovata consapevolezza della complessità dei soggetti), né quanto meno sembrano pensabili servizi solamente educativi rivolti alle povertà (si pensi alla profonda inattualità di interventi dedicati unicamente all'alfabetizzazione come processo di coscientizzazione), il fatto è che le forme della vulnerabilità vengono intercettate dalla molteplicità di realtà non specificatamente educative (assistenziali, sociali, informali, professionalizzanti...) in cui pur senza intenzionalità educativa l'educazione di fatto avviene, il momento educativo, in ogni caso, si dà. Di qui le potenziali floride linee di sviluppo dell'educazione e della pedagogia, se pensata come possibilità di pensare, progettare, realizzare, curare le dimensioni educative implicate nelle differenti risposte delle differenti realtà e di proporre direzioni di senso in cui orientare interventi di differente natura ma che possano incidere sui soggetti, provocare cambiamenti, generare apprendimenti.

In quest'ottica assumono senso attuale le affermazioni di Demetrio intorno alla necessità che l'educazione degli adulti non si specializzi come settore ma come «competenza teorica e tecnica all'interno dei diversi servizi con i quali le utenze adulte stabiliscono [...] un rapporto» (p.57), come «competenza da *cooptare*» (p. 58) e assimilare a quelle di chi lavora per e con adulti in difficoltà su vari piani e in diverse situazioni, in vista di un «futuro meno globale e più disaggregato e polimorfo per l'educazione degli adulti: [...] aderente ad un logica tendente a moltiplicare le molte educazioni possibili per i molti adulti possibili, riservando al momento teoretico il compito di riflettere, anche in questo caso, non sulla unitarietà delle proposte ma sulla congruenza degli scopi e dei metodi» (p.67).

In questa cornice diventa dunque essenziale la riflessione intorno allo specifico del compito educativo in relazione alle povertà, anche in progetti e servizi di altro taglio: quando possiamo parlare, da pedagogisti, di momento educativo, con quali fini ed esiti per le storie di vita di chi vive la vulnerabilità?

Il valore di una pista di ricerca e di riflessione intorno allo specifico dell'educativo nei confronti delle povertà non è quello di costruire steccati disciplinari all'interno dei quali rifugiarsi riducendo la complessità, né tantomeno quello di contribuire a quel processo di pedagogizzazione della società accennato precedentemente che fa della formazione l'unica e solitaria soluzione alle emergenze educative, sociali e politiche del presente; non è nemmeno quello di definire i confini tra competenze e responsabilità delle diverse professioni e dei differenti servizi del sociale. Ricercare e riflettere intorno allo specifico educativo può forse invece aprire ad un pensiero e ad un intervento educativo in grado di inserirsi in storie complesse senza pretese di onnipotenza, nella profonda e rinnovata consapevolezza che l'azione educativa può essere fattore che facilita e supporta laddove altre opportunità sono state costruite, apparecchiate, fornite, che può dunque rivelarsi fattore emancipativo insieme ad altri irrinunciabili interventi e responsabilità.

Le possibilità educative dell'intervento nell'ambito delle povertà discendono, non potrebbe essere diversamente, da una lettura della povertà attenta alle dimensioni non esclusivamente monetarie di essa che riconosce alla dimensione soggettiva e simbolica un ruolo centrale nel definire margini e direzioni dell'azione. In questo senso, la ricerca pedagogica e l'intervento educativo non possono prescindere dall'esplorazione dei significati che i soggetti attribuiscono alla propria storia, alla propria condizione, al proprio futuro, e dalle immagini di sé di cui sono portatori. Si tratta quindi in primo luogo di lavorare intorno alla significazione dell'esperienza di povertà, ricostruendo le singole traiettorie biografiche fatte di scelte, condizionamenti, vincoli, possibilità che ad essa hanno condotto, nella direzione di una possibile risignificazione che non cada nella trappola di colpevolizzare il soggetto né in quella di deresponsabilizzarlo, ma sappia tenere insieme la salda fiducia nell'azione e nella decisionalità individuale con l'analisi critica dei fattori che influenzano gli spazi di possibilità dei soggetti. In questo senso, all'educazione può spettare il compito di promuovere nei soggetti l'acquisizione di consapevolezza critica rispetto alla propria storia, configurando l'esperienza educativa come occasione per i soggetti di comprendere, riflettere, socializzare le cause della propria povertà.

Da un simile sforzo nell'*interpretare pedagogicamente* la povertà discende anche la possibilità di lavorare in vista dell'apertura di scenari trasformativi per e con i soggetti, che

permettano di costruire possibili ripartenze, di immaginare altri possibili esiti alle proprie storie, di formulare e riformulare progettualità esistenziali, individuali e collettive, in cui l'educazione possa essere strumento di cambiamento e di «riappropriazione di quello che potremmo chiamare un "privato-collettivo» (Pagnoncelli in Demetrio, 1987, pp. 8-9).

È alla luce di queste intenzioni che si colloca il presente lavoro di ricerca, che all'intento conoscitivo perseguito attraverso l'utilizzo di metodologie biografiche in grado di esplorare insieme ai soggetti le loro singolari esperienze, unisce la tensione trasformativa propria della ricerca pedagogica declinandola nella possibilità di individuare e definire, sulla base di quell'esplorazione, orientamenti teorici e metodologici in grado di promuovere un'intenzionalità educativa capace di accompagnare i soggetti in percorsi di uscita dalla povertà e di intervenire in termini preventivi nelle situazioni a rischio di scivolamento.

Si ritiene necessario ora soffermarsi sull'oggetto di questo lavoro, le nuove povertà, illuminando alcune dimensioni essenziali della povertà contemporanea, alla luce delle quali la pedagogia può contribuire a comprendere il fenomeno e a definire possibili spazi di intervento a suo contrasto.

2. Le nuove povertà

2.1. Definire e misurare la povertà

2.1.1. Un problema irrisolto

La complessità del tema della povertà si rispecchia nella molteplicità di definizioni, misure e approcci che, a partire da fine Ottocento, sono stati elaborati in vista di analizzare, quantificare e intervenire sul fenomeno. L'assunzione di una determinata definizione di povertà e l'individuazione di strumenti atti a misurare la sua espansione sono operazioni ineludibilmente parziali. Lo studio teorico del concetto di povertà è infatti legato a doppio senso alle politiche atte a contrastare il fenomeno, che a fronte di differenti letture e differenti quantificazioni assumono orientamenti diversi: «Se da sempre si cerca dare una definizione e una misurazione del fenomeno “povertà” cercando il modo migliore per rappresentarne il reale significato, è perché ci si prefigge di dare ai *policy maker* ulteriori indicazioni che facciano da supporto e diano la possibilità di attuare una adeguata programmazione di contrasto ad una condizione sociale che da sempre affligge il nostro mondo» (Giuliano e Tenaglia in Marsico e Scialdone, 2009, p. 17).

Ancora prima che in termini di caratteristiche da osservare e/o misurare, il tema della povertà si presenta essenzialmente legato a quello del benessere: in relazione a differenti posizioni sul benessere individuale e sociale, e sui fattori che concorrono a definirli, si aprono, di nuovo in una relazione biunivoca, differenti analisi e definizioni della povertà: esemplare il caso della contrapposizione tra una misura del benessere basata su indicatori economici ed una fondata su altri elementi, quali la libertà, la giustizia, l'equità. Il Pil (Prodotto Interno Lordo), ad esempio, è uno degli indicatori più noti e diffusi per definire lo stato di salute di un paese; esso indica il valore totale di mercato di tutti i beni e servizi prodotti dall'economia di un paese in un certo lasso di tempo, considerando cioè la dimensione economica come unico fattore di valutazione. Numerosi aspetti dell'associazione tra Pil e benessere sono stati da tempo messi in discussione e la misura è stata da più parti criticata per differenti ragioni, di tipo economico (il Pil comprende anche il valore di imprese straniere su suolo nazionale per esempio) ma anche e soprattutto di tipo etico e valoriale, che sottolineano il valore di tutti quei beni che non rientrano nelle sfere del mercato ma costituiscono elementi centrali per il benessere individuale e sociale: a queste argomentazioni fanno riferimento ad esempio

i teorici del movimento della decrescita, ma anche molti ufficiali tentativi di adozione di altri parametri. Il Pil, seppur da tempo screditato¹, resta un riferimento centrale di tutte le analisi politiche ed economiche sul benessere nazionale, così come la povertà, seppure sia stata oggetto di numerose analisi che di volta in volta ne hanno sottolineato le dimensioni non esclusivamente economiche, fornendone definizioni complesse, resta ancorata ad un'accezione prevalente fondata sulla disponibilità di risorse economiche. È evidente che anche da questa prima e apparentemente auto-evidente definizione (“la povertà è la mancanza delle risorse economiche necessarie”) si aprono alcuni interrogativi, relativi a cosa si intende per “risorse economiche sufficienti”: esse coincidono esclusivamente con le risorse monetarie o meno? (in questo secondo caso l'opposizione tra povertà intesa come contrario di ricchezza sarebbe meno scontata); e, ancor prima, “a che cosa” le risorse devono essere sufficienti? La risposta plausibile, seguendo la logica interna al ragionamento, sarebbe la soddisfazione dei bisogni necessari. Ma anche a seguito di questo passaggio le questioni in gioco sono molteplici: come individuare i bisogni “necessari”? necessari a cosa e per chi? sono oggetti universali e atemporali i bisogni essenziali o cambiano in relazione al contesto storico, culturale, sociale e alle soggettività in campo? E ancora, come definire se le risorse sono sufficienti o meno?

Inoltre, ragionare sulle definizioni di povertà implica anche affrontare la questione della disuguaglianza: quale rapporto si riconosce tra disuguaglianza e povertà? quali livelli di disuguaglianza sono tollerati/tollerabili in un determinato contesto?

Il dibattito su come misurare la povertà è ampio e per certi versi irrisolto. Dietro la scelta del reddito anziché del consumo, del tipo di scala di equivalenza, dell'approccio relativo piuttosto che assoluto, dell'approccio oggettivo piuttosto che soggettivo, non stanno solo importanti questioni tecniche, bensì anche opzioni sia concettuali che politiche. Esse riguardano qual è il grado di disuguaglianza tollerabile in una determinata società, se si tratta

¹ Nelle ricostruzioni intorno alle critiche al Pil e alla nascita di misure ad esso alternative, è spesso ricordato un discorso che Robert Kennedy tenne nel 1968, alla Kansas University: «Con troppa insistenza e troppo a lungo, sembra che abbiamo rinunciato alla eccellenza personale e ai valori della comunità, in favore del mero accumulo di beni terreni. Il nostro Pil ha superato 800 miliardi di dollari l'anno, ma quel PIL – se giudichiamo gli USA in base ad esso – comprende anche l'inquinamento dell'aria, la pubblicità per le sigarette e le ambulanze per sgombrare le nostre autostrade dalle carneficine dei fine settimana. Il Pil mette nel conto le serrature speciali per le nostre porte di casa e le prigioni per coloro che cercano di forzarle. Comprende il fucile di Whitman e il coltello di Speck, ed i programmi televisivi che esaltano la violenza al fine di vendere giocattoli ai nostri bambini. Cresce con la produzione di napalm, missili e testate nucleari e non fa che aumentare quando sulle loro ceneri si ricostruiscono i bassifondi popolari. Comprende le auto blindate della polizia per fronteggiare le rivolte urbane. Il Pil non tiene conto della salute delle nostre famiglie, della qualità della loro educazione o della gioia dei loro momenti di svago. Non comprende la bellezza della nostra poesia, la solidità dei valori famigliari o l'intelligenza del nostro dibattere. Il Pil non misura né la nostra arguzia, né il nostro coraggio, né la nostra saggezza, né la nostra conoscenza, né la nostra compassione, né la devozione al nostro Paese. Misura tutto, in poche parole, eccetto ciò che rende la vita veramente degna di essere vissuta. Può dirci tutto sull'America ma non se possiamo essere orgogliosi di essere americani».

di soddisfare bisogni minimi o di realizzare uno standard di vita medio, che tipo di economie di scala è legittimo attendersi e così via. (Saraceno in Negri e Saraceno, 2003, pp. 163-164)

Accanto ai problemi di definizione, e strettamente connessi a essi, si aprono i problemi di misurazione della povertà: per quantificare il fenomeno occorre evidentemente definire un indicatore di benessere e fissare un livello minimo, una soglia, che separi “poveri” e “non poveri”: tra quelli più utilizzati troviamo quelli basati sulla spesa per consumi e quelli sul reddito, assunti pro-capite o a livello familiare. Non ci si soffermerà in questa sede sull’approfondimento dei numerosi indici costruiti nel corso negli ultimi cento anni e in costante discussione e aggiornamento, e che, utilizzando l’immagine scelta da Micheli, fanno della contabilità della povertà un’operazione simile alla pesca con le reti, il cui risultato dipende necessariamente dalla grana delle reti stesse (Micheli, 2011, p. 15). Seguendo l’autore, la rete tradizionale è costruita intorno ad una definizione estensionale di povertà, ma la povertà nelle sue sfaccettature può essere colta solo alla luce di una definizione intensionale:

Mentre per via estensionale la condizione di povertà emerge come devianza statistica del singolo individuo da alcuni parametri definiti sull’intera popolazione (relativi al reddito, alla casa, alla salute, ecc., stimati per enumerazione indipendente l’uno dall’altro), per via intensionale la povertà emerge per linee interne all’architettura della singola persona, quando l’insostenibilità dell’uno o dell’altro di quei fattori, o l’insostenibilità del loro cumularsi o rafforzarsi reciprocamente, o l’insostenibile loro persistenza nel tempo, svuotano la persona stessa di ogni capacità di azione autonomamente strategica per fronteggiare con successo condizioni avverse. (Micheli, 2011, p. 16)

Come avremo modo di approfondire in seguito, un simile approccio, seppur all’estremo comporti il rischio di moltiplicare all’infinito i tipi di povertà, con alcune ricadute di non semplice gestione in termini di scelte di *policy*, apre però alla possibilità di restare fedeli alla complessità del fenomeno povertà, evitando la ricerca di spiegazioni causali semplicistiche e riconoscendo alla povertà il carattere di processo cumulativo la cui formazione è dovuta all’intreccio di molteplici dimensioni, nessuna delle quali in sé sufficiente, andando a definire la povertà come «punto di arrivo di un ventaglio di cause più probabili di altre», come «tessuto sintattico» (Micheli, 2011, p. 17), come traiettoria costituita da un «intreccio inestricabile tra eventi critici e strategie dell’individuo, che ridefinendoli vi si adatta» (p. 20). Inoltre, questa accezione esplicita alcuni motivi di interesse pedagogico, che riguardano appunto «l’architettura della singola persona», le sue capacità e possibilità di azione, la sua personale esperienza di povertà che rende la condizione di mancanza di risorse economiche una questione che oltrepassa il possesso di beni e interessa molteplici aspetti della biografia.

La storia degli studi sulla povertà si dipana intorno a queste, ed altre, questioni essenziali, giungendo di volta in volta a definizioni e interpretazioni differenti del fenomeno che hanno anche determinato diverse modalità di quantificarlo e di intervenire a suo contrasto. Nell'inopportunità di ricostruire in questa sede l'ampio dibattito sulla questione, alcune definizioni appaiono degne di nota, poiché mostrano non solo l'evidente carattere di costruzione sociale del tema in oggetto, ma forniscono alcuni elementi di riflessione intorno a quei nodi critici citati. Esse assumono la forma di coppie dicotomiche: povertà assoluta/relativa, povertà oggettiva/soggettiva, povertà globale/settoriale, povertà monodimensionale/multidimensionale, povertà statica/dinamica; a queste contrapposizioni si aggiungono poi temi di riflessione sul rapporto tra povertà ed esclusione, tra povertà e vulnerabilità, sull'aspetto "post-materiale" della povertà, sui caratteri di novità e quelli immutati del fenomeno attuale... Questi ultimi aspetti riguardano, più che modalità di definizione e di misurazione della povertà, questioni di lettura e interpretazione strettamente legate al tema di interesse di questo lavoro, saranno per questo riprese nella seconda parte del capitolo.

2.1.2. Dicotomie di povertà

Verranno in questo paragrafo esplicitate alcune coppie di definizioni che caratterizzano lo studio della povertà, nell'ottica che esse contribuiscano insieme, non l'una a scapito dell'altra, a mostrare il carattere di complessità insito nel tema e forniscano alcune categorie essenziali per articolare la riflessione, nella speranza, però, di non cadere così preda di quella "pauperologia autoreferenziale" che, citando Serge Milano, Negri rilevava già nel 1993 come rischio incombente di trasformare il dibattito sulla povertà in mera «polemica nominalistica»:

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 (Milano, 1990, p. 112, cit. da Negri in Guidicini e Pieretti, 1993, p. 67-68)

Povertà assoluta – povertà relativa

La più diffusa definizione di povertà è quella che vede accostarsi una versione *assoluta* ad una *relativa*. Il concetto di *povertà assoluta* nasce all'interno di un corpo di ricerche sulla

povertà che ha inizio nei paesi anglosassoni nel diciannovesimo secolo, tra cui gli studi di Rowntree rappresentano forse quelli più popolari. Quest'ultimo è noto per aver introdotto il concetto di povertà primaria, associata ad una condizione in cui i guadagni sono insufficienti ad ottenere le necessità minime per il mantenimento dell'efficienza fisica (approccio di tipo biologico). Quella della povertà assoluta è, sin dalle sue origini una lettura basata sulla *sussistenza* (Liberati, 2009), che mette al centro i bisogni di base ed in primo luogo quello nutrizionale.

Nelle annuali rilevazioni a cura dell'Istituto Nazionale di Statistica, l'incidenza della povertà assoluta

è calcolata sulla base di una soglia corrispondente alla spesa mensile minima necessaria per acquisire un paniere di beni e servizi che, nel contesto italiano e per una determinata famiglia, è considerato essenziale a uno standard di vita minimamente accettabile. Sono classificate come assolutamente povere le famiglie con una spesa mensile pari o inferiore al valore della soglia (che si differenzia per dimensione e composizione per età della famiglia, per ripartizione geografica e per ampiezza demografica del comune di residenza). (Istat, 2018)

Nelle rilevazioni Istat sull'anno solare 2018, ad esempio, la soglia di povertà assoluta per un adulto (tra i 18 e i 59 anni), che vive solo in una area metropolitana settentrionale è pari a 834,66 euro mensili; a 749,67 euro se vive in un piccolo comune del Nord; a 563,77 euro se risiede in un piccolo comune del Mezzogiorno. Le soglie sono infatti calcolate in relazione a tre variabili diverse: la collocazione territoriale, l'ampiezza del comune di riferimento (numerosità popolazione), la tipologia familiare (numero di componenti e fasce d'età) (Istat, 2019). Il paniere di beni e servizi, calcolato poi in termini monetari, viene aggiornato nel tempo e definisce i bisogni fondamentali la cui soddisfazione è ritenuta necessaria per vivere in modo "minimamente accettabile". Esso costituisce la soglia, ovvero la spesa minima che occorre per acquisire quei beni del paniere, al di sotto della quale un individuo e un nucleo familiare sono considerati poveri assoluti.

Le critiche sollevate alla teoria della povertà assoluta (tra cui l'arbitrarietà della definizione delle necessità basilari che determinano i beni e servizi inclusi nel paniere e il loro inevitabile evolvere storico e temporale) insieme al processo di crescita economica – che, nella seconda metà del Novecento, aveva in parte contribuito a diminuire la diffusione dell'indigenza ma aveva anche ridefinito il numero e la tipologia di bisogni ritenuti necessari per condurre uno standard di vita medio – conducono ad un' enfasi maggiori sulle dimensioni *relative* della povertà. Gli studi di Townsend costituiscono un contributo primario allo sviluppo di questa definizione: «Possono essere considerati poveri quegli individui e quelle famiglie le cui risorse, nel tempo, si riducono notevolmente rispetto alle risorse che sono possedute dagli

individui e dalle famiglie medie nella comunità in cui essi vivono» (Townsend, 1973, p. 48). La povertà, in quest'accezione, non si definisce in relazione ad una soglia quantitativa assoluta al di sotto della quale non è possibile soddisfare i bisogni di base, ma è definita da un limite relativo che si stabilisce in relazione al livello medio di benessere di una società in quel momento storico. La possibilità di assumere la povertà come questione "relativa", quindi, risponde meglio alla tesi per cui la povertà è strettamente connessa al contesto che le dà significato, al mutare del quale muta anche la condizione individuale nei termini di risorse, di possibilità, di aspirazioni; ma presenta anch'essa una serie di limiti e di problematicità che derivano proprio dalla dimensione relativa della definizione.

Nella centralità della dimensione relativa, che indica di misurare e confrontare la posizione del singolo in relazione a quella del contesto in cui si trova, emerge dunque anche la centralità del concetto di disuguaglianza come elemento essenziale: se perché la povertà assoluta si riduca occorre che i redditi superino quella soglia di povertà, perché – adottando un criterio relativo – la povertà diminuisca occorre una distribuzione più equa delle risorse economiche. Spingendo ai suoi estremi il ragionamento che lega la povertà ad una forma di disuguaglianza si potrebbe però pervenire a paradossali affermazioni come quella per cui all'interno di una collettività che vive al di sotto dei livelli di sussistenza nessuno risulterebbe povero, ovvero quella per cui se si abbassassero anche drasticamente ma in modo generalizzato i livelli di reddito di una collettività, la povertà relativa non aumenterebbe, ma sarebbe difficile pensare che le fasce inferiori non abbiano subito un ridimensionamento importante della loro condizione di vita che li avvicina a situazioni di deprivazione.

L'Istat calcola

l'incidenza della povertà relativa [...] sulla base di una soglia convenzionale (linea di povertà) che individua il valore di spesa per consumi al di sotto del quale una famiglia viene definita povera in termini relativi. La soglia di povertà per una famiglia di due componenti è posta pari alla spesa media mensile per persona nel Paese; [...] Le famiglie composte da due persone che hanno una spesa mensile pari o inferiore a tale valore vengono classificate come povere. Per famiglie di ampiezza maggiore il valore della linea si ottiene applicando un'opportuna scala di equivalenza che tiene conto delle economie di scala realizzabili all'aumentare del numero di componenti.

Per come è definita, la linea di povertà relativa [...] si sposta di anno in anno a causa della variazione sia dei prezzi al consumo sia della spesa per consumi delle famiglie. Nell'analizzare la variazione della stima si deve, dunque, tener conto dell'effetto combinato di entrambi gli aspetti. Nel 2018, la linea di povertà relativa è risultata pari a 1.095,09 euro, circa 10 euro in più di quella del 2017. (Istat, 2019)

La misura della povertà relativa effettuata dall'Istituto Nazionale di Statistica si basa sui consumi, non sui mutamenti nel reddito, inoltre la soglia di povertà relativa può in alcuni

casi occultare condizioni di impoverimento se rimane stabile nonostante processi come la recessione o l'inflazione, con alcuni possibili esiti problematici².

Se entrambi i concetti non sono esenti da critiche e problematicità, come d'altronde finora appare ogni definizione e ogni criterio di misurazione della povertà, essi si differenziano tra loro per alcuni aspetti fondamentali. La povertà assoluta indica l'assenza di mezzi che consentono il soddisfacimento dei bisogni essenziali e valuta la deprivazione di un individuo in relazione ad un modo di vivere "minimante accettabile"; il suo pregio è quello di illuminare più chiaramente la distribuzione di persone che vivono in stato di grave deprivazione, orientando anche l'opinione pubblica e le politiche di contrasto verso questo target. La povertà relativa è definita invece tramite indici condizionati dall'andamento economico del contesto che misurano la condizione di povertà del singolo o del nucleo familiare rispetto al resto della popolazione: il focus in questo caso non sono le esigenze di sopravvivenza, ma la distribuzione del benessere nella società e la collocazione del singolo rispetto ad essa; il suo pregio è dunque quello di riconoscere la centralità del contesto nel definire o meno uno stato di difficoltà, allargando la misurazione a situazioni meno estreme di quelle rilevate dalla povertà assoluta.

Povertà oggettiva – povertà soggettiva

La dicotomia tra *povertà oggettiva* e *povertà soggettiva*, così posta, sembrerebbe poter aprire a inedite possibilità di definizione della questione rispetto ai due approcci assoluto e relativo precedentemente accennati. D'altro canto, però, l'opposizione oggettivo/soggettivo potrebbe anche essere percepita come un falso dilemma, nel momento in cui riconosciamo a tutte le definizioni e le misurazioni effettuate da esperti, da enti pubblici o da agenzie private il carattere di soggettività e di arbitrarietà nel definire le linee, gli standard e le soglie alla base delle rilevazioni. Sull'ambiguità di questi due termini si sono soffermati infatti molti autori, resta però una fondamentale differenza in come i due approcci procedono nell'individuare e misurare la povertà. Se infatti nell'approccio oggettivo, in cui rientrano anche le linee di povertà assoluta e relativa, la valutazione è effettuata e demandata ai *policy maker*, nell'approccio soggettivo la misurazione ricomprende la valutazione dei soggetti, sulla quale viene costruita la definizione della quantità di reddito ritenuta necessaria per assumere uno standard di vita ritenuto adeguato. Per costruire le linee di povertà soggettiva vengono

² «Paradossalmente secondo le statistiche basate sull'*International standard of poverty line*, la povertà di un paese potrebbe diminuire perché i redditi dei non poveri, per esempio a causa di una crisi economica, sono mediamente meno elevati, non già perché le condizioni di vita dei poveri sono migliorate» (Negri, 1996, p. 775).

utilizzate diverse metodologie che hanno in comune il fatto di chiedere agli individui (all'interno di progetti di ricerca quantitativi su larga scala) di individuare secondo la loro esperienza ed opinione il livello di reddito minimo necessario per soddisfare i loro bisogni. Secondo l'ISAE (Istituto di Studi e Analisi Economica attivo fino al 2010), possono essere definiti soggettivamente poveri quegli individui che dichiarano di disporre di un reddito inferiore di quello da loro ritenuto adeguato, ovvero necessario per condurre un'esistenza dignitosa, «senza lussi ma senza privarsi del necessario» (ISAE, 2009).

Tralasciando le critiche agli impianti metodologici, alle modalità di campionamento per la valutazione, alla difficile individuazione degli elementi che concorrono a costruire l'opinione dei soggetti e cioè all'arbitrarietà della povertà soggettiva, il suo valore risiede forse nella possibilità di illuminare quanto i dati che provengono dall'autovalutazione e quelli da valutazione standard spesso non coincidono, rivelando soglie di povertà soggettiva più alte o più basse, illuminando una maggior percentuale di persone che si definiscono povere, rispetto alle percentuali di persone in povertà individuate ad esempio dall'Istat. Questo scarto necessita di essere non solo constatato ma, con molta più difficoltà, interpretato poiché chiama in causa l'autorappresentazione dei soggetti, le loro aspettative, la percezione di sé, del proprio contesto, dei margini di miglioramento della propria condizione, che dice anche di possibili differenti atteggiamenti nei confronti dello status quo e rende evidente la necessità di studiare e interpretare i diversi fattori che influiscono su questa rappresentazione individuale (Biorcio in Negri e Saraceno, 2003). Prendere in considerazione una prospettiva endogena (soggettiva) accanto a quella esogena (oggettiva), apre alla considerazione di una molteplicità di fattori che oltrepassano il mero dato economico, così come la generale maggior percezione di povertà soggettiva, rispetto a quanto affermano le misurazioni basate su criteri oggettivi, sembrerebbe suggerire: «la più elevata soglia di povertà soggettiva si giustifica per la considerazione, da parte degli individui intervistati, di altri fattori oltre le risorse economiche ritenuti importanti nella vita quali il contesto sociale di riferimento, le aspettative sul futuro più o meno positive, le abitudini di spesa e la propria percezione sul costo della vita» (Giuliano e Tenaglia in Marsico e Scialdone, 2009, p. 29).

A livello italiano, ad esempio, il divario tra povertà oggettiva e soggettiva è fortemente caratterizzato da una eterogeneità territoriale: le regioni settentrionali, pur caratterizzate da valori di povertà relativa inferiori, mostrano valori di povertà soggettiva di gran lunga superiori, al contrario di quanto avviene per le regioni meridionali, che pur segnate da quote più elevate di povertà oggettiva, presentano una povertà soggettiva a questa inferiore

(Strangers, 2007). Cosa dice questo dato del contesto territoriale e delle profonde disuguaglianze nazionali? Qual è il ruolo dei modelli di vita e di consumo e del clima culturale ed educativo diffuso di un determinato territorio nel definire queste differenze?

Il rapporto tra “essere (definiti) poveri” e “sentirsi poveri” misurato attraverso la combinazione tra i dati sulla povertà oggettiva e quelli sulla povertà soggettiva può dare origine a ulteriori analisi e riflessioni che diano conto di una sfaccettata area di disagio che si allarga ben oltre i confini definiti da una scarsità di risorse economiche. La Commissione di Indagine sull’Esclusione Sociale (2004) ad esempio ha individuato, incrociando i dati, quattro diverse tipologie familiari: le famiglie *consapevolmente povere*: oggettivamente e soggettivamente povere; le famiglie *solo soggettivamente povere*: oggettivamente non povere ma soggettivamente povere; le famiglie *apparentemente povere*: oggettivamente povere e soggettivamente non povere; le famiglie *consapevolmente non povere*: non povere né oggettivamente né soggettivamente. Nonostante le definizioni scelte si prestino ad alcune ambiguità, se nei casi in cui le dimensioni oggettive e soggettive coincidono, in segno positivo, possiamo ricondurre la questione sotto la definizione meno problematica di benessere, o in caso di segno negativo sotto quella di deprivazione, nel caso in cui le dimensioni non coincidano emerge con forza la necessità di interrogare ulteriormente la questione: quali fattori possono indurre a parlare di adattamento per quelle famiglie che manifestano povertà oggettiva, ma non esprimono povertà soggettiva, quali fattori invece sono implicati nella condizione di dissonanza di quelle famiglie che non sono oggettivamente povere, ma si sentono comunque soggettivamente tali (Strangers, 2007)?

Queste rilevazioni appaiono dunque estremamente utili nell’illustrare che una complessità ulteriore esiste, ma forse non sufficienti ad esplorare questa complessità, a leggere e comprendere i processi di impoverimento. La stessa decisione di rilevare la povertà soggettiva, ovvero la dimensione percepita dei soggetti, attraverso misurazioni quantitative basate su strumenti propri della ricerca standard quali i questionari, rischia di ridurre i termini della questione e le possibilità di interpretarla. A questo fine rivela tutta la sua significatività la ricerca qualitativa, come meglio sarà esplicitato in seguito, in grado di cogliere in profondità i vissuti e i percorsi di impoverimento e le peculiarità dei contesti in cui questi prendono forma.

Povertà globale – povertà settoriale

Un ulteriore distinzione, forse ancor più ambigua delle altre presentate, riguarda la differenza introdotta in particolare da Spanò (1999) tra povertà settoriale e povertà globale: con povertà

settoriale si intende una condizione di carenza di uno specifico tipo di risorse, di contro ad una definizione di povertà come condizione globale di disagio. L'autrice sostiene che la riduzione della povertà alla sua dimensione economica, se apparentemente potrebbe sembrare convergere verso una definizione settoriale di povertà (ovvero di povertà di reddito), abbia invece per lungo tempo rappresentato una lettura unitaria e al contempo complessa del fenomeno, permettendo di definirlo come una condizione di vita complessiva caratterizzata da molteplici carenze tra loro correlate che insieme danno vita ad una situazione di disagio; la dimensione economica, continua Spanò, sarebbe stata da sempre privilegiata non in quanto unica dimensione del fenomeno, ma, riprendendo Serpellon, in quanto in grado di «rappresentare adeguatamente il complesso fenomeno di cui faceva parte» (Serpellon, 1991, p. 15 cit. in Spanò, 1999, p. 21). In questo senso afferma «per quanto paradossale possa apparire, è proprio la definizione più restrittiva della povertà, quella che considera esclusivamente la carenza di risorse economiche, che di fatto rappresenta la povertà come un fenomeno “globale”» (p. 21).

Questa relazione si modifica però nel momento in cui la correlazione tra livello di reddito e soddisfazione dei bisogni si incrina, a causa di una molteplicità di fattori tra cui la diffusione e il buon funzionamento delle garanzie assistenziali e più in generale del *welfare* che contrassegnano la seconda metà del secolo scorso come il momento di massimo storico dell'estensione e della capacità dei sistemi di protezione (Ranci, 2002). Il rischio che le soglie minime di bisogni essenziali non siano soddisfatte si riduce notevolmente; parallelamente, nella società del benessere insorgono nuove e sfaccettate tipologie di bisogni, la cui soddisfazione è ancora in larga parte legata alla disponibilità di risorse economiche, ma non solo ad esse. È in questo scenario che si diffonderebbero povertà specifiche, di casa, di reddito, ma anche di istruzione e di cultura, le quali, solo se sommate, arriverebbero a configurarsi come povertà visibili, più spesso resterebbero nell'ambito delle povertà nascoste. È in questo orizzonte che «si è assistito alla nascita del concetto di nuove povertà, concetto quanto mai ambiguo, che racchiude accezioni quanto mai diverse, ove l'aggettivo “nuovo” talvolta è riferito alla insoddisfazione di bisogni cosiddetti postmaterialistici, talvolta infine è riferito alle nuove categorie di soggetti colpiti dalla povertà» (Spanò, p. 22).

Scrivono Aldeman e Negri (1996):

le cosiddette “povertà settoriali” [...] non riguardano esclusivamente la mancanza di un reddito adeguato. Esse incidono in modo trasversale e pervasivo su tutte le classi sociali, ad eccezione di quelle costituite dai quintili più ricchi della popolazione. [...] coinvolgono prevalentemente gli aspetti relazionali della vita e possono rendere più o meno vulnerabili le

persone [...] Nei paesi occidentali più modernizzati e ricchi, anche il consumismo può dare origine a comportamenti a rischio. Fra gli strati economicamente meno agiati, gli incentivi simbolici al consumo possono provocare cadute nella povertà economica [...].

In questa accezione dunque, le povertà settoriali assumono il senso di descrivere aree di vulnerabilità e di povertà connesse a vario titolo alla povertà economica, ma non esclusivamente a essa riconducibili. Lo studio e la comprensione di queste sfaccettature diventano perciò fondamentali per leggere la condizione contemporanea e la dilatazione che il fenomeno, e il termine stesso povertà, hanno attraversato. D'altro canto, da più parti viene sottolineato il rischio di uno svuotamento del concetto di povertà in una sua eccessiva dilatazione: Walter Nanni parla di un'ambiguità semantica che

impedisce spesso la corretta quantificazione dei vari fenomeni di riferimento: si pensi a categorie come "povertà culturale", "alimentare", "educativa", "sanitaria", ecc. Il rischio di tale approccio è che si proceda ad una categorizzazione ad infinitum di tipi di povertà, dotati di incerti confini concettuali e che nondimeno provengono tutti da una comune radice eziologica: la carenza o la totale assenza di risorse economiche necessarie per il soddisfacimento di bisogni legati ad una vita dignitosa. (Nanni e Pellegrino in Caritas, 2018)

Come si evince, la questione di differenziare tra un approccio globale ed uno settoriale alla povertà non solo presenta alcuni vantaggi ed alcuni limiti, ma è in primo luogo una contrapposizione confusa, che spesso ha visto sovrapporsi, non sempre a ragione, altri due, distinti, poli: quella della monodimensionalità e quello della multidimensionalità della povertà.

Se da un lato infatti parlare della povertà in termini settoriali permette di identificare alcune aree di criticità intorno alle quali originano condizioni di povertà, che apre ad una lettura sfaccettata e a più dimensioni rispetto a quella che identifica il fenomeno povertà con una condizione unicamente legata all'insufficienza economica, d'altro lato questo tentativo rischia di frammentare la questione riducendo il discorso sulla povertà ad una mancanza in uno specifico ed unico ambito (ad esempio povertà alimentare, povertà abitativa, povertà culturale...), perdendo di vista la condizione globale di difficoltà del soggetto e le interazioni tra le diverse forme di diseguaglianza, oscurando l'elemento economico, e contribuendo ad una narrazione che rendendo tutti "poveri di qualcosa" rischia di perdere di vista le situazioni di chi versa in condizioni più estreme.

Povertà monodimensionale – povertà multidimensionale

Il dibattito intorno all'inadeguatezza del solo paradigma economico per definire la povertà abita tutta la riflessione novecentesca sul tema, all'interno della quale diverse accezioni di bisogno si sono susseguite e affiancate. Seguendo la distinzione proposta da Cervia (2014),

esse possono essere ricondotte a tre grandi aree semantiche/interpretative: quella della situazione economica, quella delle condizioni materiali e quella della posizione sociale. Il primo filone, racchiudendo approcci diversi tra cui quelli della povertà assoluta e relativa, affida allo svantaggio un'accezione esclusivamente economica, e considera dunque indicatore unico e primario per la valutazione della povertà il dato monetario, rilevato per lo più in relazione ai consumi o ai redditi. In questa accezione monodimensionale, per quanto la povertà possa essere associata a una situazione di disagio complessivo o a carenze in diversi ambiti, essa viene misurata esclusivamente in quanto mancanza di risorse economiche, ritenute fattore in grado di sintetizzare la condizione complessiva del soggetto. La tesi fondamentale di questo approccio afferma il ruolo essenziale delle risorse economiche nel definire lo stato di benessere, comprendendo però posizioni più o meno radicali che vanno da quelle più utilitariste (per cui è il benessere economico in sé a definire l'utilità per il soggetto) a quelle che mettono al centro i bisogni primari (per cui la dimensione economica assume valore perché consente di accedere ai beni e ai servizi anche non monetari che permettono di soddisfare i bisogni primari). I limiti di un approccio unidimensionale alla povertà emergono in modo problematico nel momento in cui l'attenzione si sposta dal piano della misurazione a quello del soggetto: se per il primo la dimensione economica ricopre un chiaro valore poiché permette di individuare e quantificare il fenomeno, ammettendo così la possibilità e la necessità di distinguere tra poveri e non poveri (elementi essenziali questi per la progettazione delle politiche di contrasto); spostando l'attenzione sul piano del soggetto, dell'esperienza soggettiva della persona e delle possibilità di intervento, anche educativo, contestuale, considerare la condizione di povertà solamente in relazione alla scarsità di risorse economiche riduce la possibilità di cogliere la complessità della condizione di vita del soggetto, costituita da una molteplicità di fattori che interagiscono tra loro nel definire limiti e possibilità, e non permette di progettare e costruire interventi in grado di incidere effettivamente sulla situazione e sulla percezione dei soggetti. L'attenzione alla "condizione di vita" (Scandizzo, Atella, Serpellon, 1994) impone quindi di osservare come le differenti dimensioni della disuguaglianza e della povertà si intreccino nell'esperienza quotidiana dei soggetti definendo una situazione complessa e complessiva in cui la qualità di vita è determinata da una pluralità di fattori e di bisogni determinati da un complesso intreccio di cause. È alla luce di questa lettura che si aprono possibilità di intervento anche educativo nei confronti di persone che attraversano l'esperienza della povertà. La necessità di un approccio multidisciplinare emerge quindi dall'esigenza non solo di descrivere ma anche di interpretare e di intervenire nell'ambito del contrasto alla povertà.

D'altro canto, il rischio insito nell'adozione di un approccio multidimensionale è quello di utilizzare la complessità del fenomeno come giustificazione ad un mancato investimento in termini di ricerca e di intervento nella comprensione del fenomeno e nell'individuazione di strategie e modalità di intervento, mancando di riconoscere come – in questo orizzonte – le condizioni economiche di fatto differenzino in modo chiaro persone e gruppi, con ricadute importanti sulle loro possibilità di azione; le disuguaglianze economiche si associano infatti di norma a disuguaglianze in altri ambiti, connettendo strettamente la povertà economica ad altre povertà settoriali: di istruzione, salute, abitazione, relazioni. In quest'ottica, la dimensione economica può eventualmente trovare posto all'interno di un approccio multidimensionale come indicatore di una condizione appunto complessa e multidimensionale.

L'approccio multidimensionale si caratterizza quindi per una definizione di povertà che mira a tener conto di differenti e molteplici aspetti della vita, come reddito, istruzione, salute, dimensioni sociali, relazionali e psicologiche: la dimensione economica rappresenta uno di questi aspetti. Quello multidimensionale non è un approccio unitario, quanto più che altro un agglomerato di molteplici e differenti teorie che hanno come punto in comune l'affermazione della non sufficienza del dato economico nella definizione, individuazione e comprensione del fenomeno. Le differenze interne sono svariate, determinate dal diverso valore attribuito ai differenti elementi e fattori che a sua volta determina la costruzione di svariati indici e soglie. Se di fatto la natura multidimensionale della povertà è un'affermazione ampiamente condivisibile, a risultare problematica è invece l'operativizzazione del concetto, ovvero la sua traduzione in dimensioni analitiche e in variabili empiriche.

“Povertà” è un termine di difficile messa a fuoco. Difficile da comprendere. Sempre a rischio di scivolare lungo il pendio di due opposte semplificazioni, grossolane e dannose. Da una parte, di fronte alla difficoltà di dare senso unitario alle molte sfaccettature della povertà, si cerca una comoda via d'uscita agitando come un totem la sua natura “multidimensionale”, o “multifattoriale”. [...] Per sopravvivere a questo rischio, si reagisce in direzione radicalmente opposta, affidandosi ad un'unica dimensione entro cui collocare tutte le condizioni di povertà, e tutti i processi eziologici della povertà. [...] la dimensione delle risorse economiche è ancora oggi il criterio dittatore cui ci affidiamo per definire stati di povertà. Non che sia l'unico possibile. [...] Eppure, pur riconoscendo le indubbie virtù del “calcolo” economico, non possiamo nasconderci quanto spesso esso spinga verso ragionamenti fuorvianti e ricadute fallaci. (Micheli, 2011, p. 11)

Il capability approach

Una delle maggiori e più rilevanti critiche alla definizione di povertà appiattita su reddito, risorse, bisogni nasce dal pensiero dell'economista premio Nobel Amartya Sen, in un

secondo momento ulteriormente sviluppato da Martha Nussbaum, nel cosiddetto “*capability approach*” (Sen, 1979, 1985, 2000; Nussbaum, 2002, 2003; Delbono e Lanzi, 2007; Alessandrini, 2014). Sen, muovendo da una critica al “feticismo delle merci”, che riprende da Marx prevalentemente solo il lessico, riporta reddito e beni al loro valore esclusivamente strumentale: essi costituiscono dei mezzi per accedere e mantenere un buon livello di vita, ma la qualità della vita può essere valutata solo ampliando la considerazione ad altri, più essenziali, elementi che riguardano le possibilità dei soggetti di condurre la vita che ritengono preferibile:

Anche se l’attacco di Marx al “feticismo delle merci” era stato portato in un contesto in parte diverso, quell’attacco è profondamente attinente anche al concetto di tenore di vita. Il mercato stima le merci, e il nostro successo nel mondo materiale viene spesso giudicato dalla nostra opulenza; ma, nonostante questo, le merci non sono nulla più che mezzi rivolti ad altri fini. In definitiva, il problema da porsi si incentra sul genere di vita che conduciamo e su ciò che possiamo o non possiamo fare, possiamo o non possiamo essere. (Sen, 1985, p. 53)

«Ciò che possiamo o non possiamo fare, possiamo o non possiamo essere» è nella teoria di Sen il nucleo centrale: è su questa possibilità (nel linguaggio dell’economista poi sviluppata nei concetti di *functionings* e *capabilities*) che occorre misurare il grado di benessere, e cioè di libertà dei soggetti. In questo quadro, il reddito e in generale la disponibilità di risorse, devono essere “convertiti” in possibilità di essere e di fare, con profonde differenze individuali anche in presenza di pari livelli di reddito: acquistano in questo processo un peso importante le condizioni concrete in cui questa conversione avviene/può avvenire/è ostacolata, che riguardano tanto il piano macro (il contesto territoriale, le istituzioni sociali, il clima culturale), quanto il piano micro (l’età, il genere, la salute, la provenienza...). Evidenti appaiono le convergenze tra un simile approccio e lo sguardo educativo e pedagogico, nel momento in cui questi si orientano verso la promozione di riflessione e intervento in vista dell’acquisizione da parte dei soggetti di tutti quegli strumenti, non solo economici appunto, che danno accesso a possibilità di essere e di fare.

L’approccio di Sen si sviluppa intorno ai concetti di funzionamento (*functionings*) e di capacitazione (*capabilities*): i primi rappresentano l’espressione della libertà individuale di scegliere le modalità di svolgimento della propria vita (quanto una persona è in grado di fare e di essere nella propria vita), «gli elementi costitutivi dell’esistere della persona» (Sen, 1993, p. 106), che possono essere fisici (essere in buona salute e nutriti in modo adeguato), sociali (aver rispetto di sé, partecipare alla vita collettiva...); le seconde, intese come insiemi di funzionamenti, rappresentano la libertà effettivamente goduta, l’effettiva possibilità e la

libertà di promuovere o realizzare i *functionings*: «le varie combinazioni di funzionamento che la persona può acquisire» (Sen, 1993, p. 106).

In questa prospettiva, «il benessere individuale viene a dipendere dalla libertà di conseguire diverse combinazioni di *functionings* e la povertà dall'assenza delle capacità di funzionamento» (Liberati, 2009, p. 272). Alla luce di una lettura del benessere in termini di libertà, la povertà diviene privazione delle *capabilities* fondamentali dell'uomo (Sen, 2000), è intesa come «non-funzionamento (povertà nella realizzazione) e come incapacità (povertà nelle opportunità di benessere)», inducendo a prendere in considerazione, insieme e oltre alla mancanza di risorse economiche «ogni limitazione di risorse e opportunità, sia a livello personale sia del contesto, che riduce la reale libertà, di decisione e di azione, di tutte le persone, poveri e non, anche se in gradi diversi» (Tolomelli in Tomarchio e Ulivieri, 2015, p. 297). Discende da questa prospettiva la necessità di «mettere al primo posto l'obiettivo di ampliare le scelte reali che le persone hanno a disposizione e innalzare le loro capacità di azione» (Seddio in Gnocchi e Mari, 2016, p. 59) che chiama in causa, evidentemente, insieme al piano delle politiche sociali anche quello dell'intervento educativo, che nei temi della libertà di scelta, dell'autodeterminazione, delle capacità (e possibilità) di agire, riconosce alcuni suoi capisaldi, così come nell'analisi critica delle condizioni e delle risorse che rendono o meno possibile questa capacità di azione.

Nello specifico, la povertà secondo Sen è intesa come un “non funzionamento”, nel caso in cui il soggetto possieda capacità adeguate ma risorse insufficienti, o come “incapacità” – in cui le risorse siano sufficienti ma le capacità di conversione in funzionamenti siano molto limitate. Nel pensiero dell'autore e dei molti che lo hanno ripreso e sviluppato, la definizione di povertà si amplia così dalla descrizione di una situazione di mancanza di risorse ad un'accezione che rimette al centro i fini del possesso di risorse e in definitiva dell'azione umana. Occorre però precisare che nella teoria delle *capabilities*, che rifiuta una lettura “risorsista” della povertà che si limita alla verifica della disponibilità di risorse aprendo lo sguardo a come questa disponibilità possa o meno tradursi in possibilità differenti di condurre la propria vita, il reddito ricopre comunque il ruolo di fattore rilevante, poiché di fatto contribuisce a definire le possibilità del soggetto di realizzare ciò che ritiene importante: «una deprivazione relativa nello spazio del reddito, può produrre una deprivazione assoluta nello spazio delle capacità» (Sen, 2001, p. 94).

Il dibattito su cosa *capabilities* e *functionings* rappresentino, sull'opportunità e le modalità per definire un elenco condiviso di capacità e funzionamenti, ha procurato all'autore alcune critiche di indeterminatezza: gli interrogativi che rimangono aperti riguardano quali

funzionamenti sono da considerarsi essenziali, in assenza dei quali è possibile parlare di povertà, come è possibile definirli, se sono culturalmente stabiliti, se è possibile ragionare in termini universali (su questa pista si muove la riflessione successiva di Nussbaum), se la misura è la valutazione individuale del singolo soggetto.

Sulla base delle teorie di Sen sono stati inoltre sostenuti diversi tentativi di costruzione di indici complessi per misurare la povertà oltre il solo indicatore del reddito, prendendo in considerazione dati relativi a qualità della vita, livello di istruzione, stato di salute: a titolo esemplificativo è possibile ricordare “l’indice di povertà umana” (HPI) – diffuso a partire dal 1997 dall’UNDP (United Nation Development Program) che considera tre dimensioni: l’aspettativa di vita, l’accesso all’istruzione, la qualità della vita e definisce indicatori differenti per i paesi cosiddetti sviluppati e quelli in via sviluppo – e “l’indice di sviluppo umano” (HDI) che si fonda anch’esso sulla misurazione di tre dimensioni: vivere una vita in salute e lunga, la conoscenza, essere in grado di godere di un soddisfacente standard di vita. Ciò che in questa sede risulta maggiormente interessante della prospettiva di Sen e delle letture che da essa derivano riguarda l’apertura del tema povertà dal problema di scarsità di reddito o risorse, a *«l’impatto che la carenza di risorse strumentali ha sulle possibilità di realizzare aspetti fondamentali della vita»* (Negri, 2002, p. 19). In questo senso, la povertà si connette strettamente ad alcuni temi caldi per l’intervento educativo e il pensiero pedagogico che riguardano il benessere, la libertà, la realizzazione e lo sviluppo, tra altri, suggerendo la necessità, accanto ad approcci ed interventi che garantiscano l’accesso ai diritti sociali e di cittadinanza anche attraverso forme di sostegno economico, di misure ed interventi che mettano al centro il soggetto e la sua complessità, in vista dell’ampliamento delle sue possibilità e capacità di azione, di sviluppo di progettualità di vita, di accrescimento dei margini di scelta e di libertà. Declinare in questa direzione il contributo di Sen alla riflessione sulla povertà richiede però di salvaguardarlo da alcuni possibili rischi di un’assunzione semplicistica del binomio povertà-carezza di capacità, che – nel riconoscere la centralità del soggetto – oscurano il ruolo del contesto e delle risorse che esso contiene o meno, finendo per rinforzare un processo di scaricamento sul singolo delle cause e delle soluzioni all’impoverimento, o che – nel sottolineare l’importanza di fattori che non dipendono dalla dimensione economica – dimentica il ruolo delle disegualianze nel definire differenti condizioni di vita; o ancora che – adottando un approccio allo sviluppo inteso in primo luogo come sviluppo umano – non tiene in considerazione interessi e dinamiche strutturali del nostro orizzonte contemporaneo che più o meno dichiaratamente si muovono

in direzione opposta e che rischiano di neutralizzare, se non lette e riconosciute, le istanze di giustizia sociale ed equità contenute in questo approccio.

Le differenti definizioni di povertà, qui sommariamente richiamate, restituiscono con evidenza il fatto che la povertà non è solo una questione di misurazione: la sua comprensione richiede sforzi interpretativi che contengono differenti posizioni sul rapporto tra soggetti, società, configurazione economica; alla luce di differenti teorie interpretative si aprono anche differenti possibilità e modalità di intervenire a suo contrasto, per questo occorre soffermarsi su alcuni importanti cambiamenti avvenuti nella lettura della povertà negli ultimi decenni.

2.2. Interpretare la povertà vecchia e nuova

2.2.1. Il nesso problematico tra povertà ed esclusione sociale

All'interno dell'articolata riflessione teorica sulla povertà che si sviluppa dalla seconda metà del Novecento ad oggi, un tema che sembra rilevante affrontare in questa sede riguarda l'emergere del costrutto di *esclusione sociale*. Se da un lato il termine esclusione³ rimanda, più che a un concetto scientifico, ad un orizzonte di senso che ha animato larga parte dell'intervento sociale più o meno organizzato, avvicinandolo al concetto di emarginazione come fenomeno da contrastare su differenti piani, esso diviene centrale nel corso degli anni Novanta, in ambito istituzionale prima, accademico poi.

Come ricostruisce Chiara Saraceno (2013a), infatti, il termine esclusione sociale si diffonde soprattutto a partire dai programmi, dalle raccomandazioni, dalle analisi della Comunità Europea, andando progressivamente ed esplicitamente a sostituire quello di povertà. Questo processo di sostituzione terminologica risponde a differenti esigenze e interessi: Spanò afferma che esso «corrisponde all'emergenza di un nuovo scenario, sia socio-economico, che culturale», costituito dall'emergere di sfide nuove, da un nuovo atteggiamento più attivo della Comunità Europea in fatto di politiche sociali e dall'evoluzione del dibattito teorico intorno alla povertà che mette al centro alcune caratteristiche inedite, e citando Silver, si riferisce a questo passaggio come genesi di una nuova «immaginazione morale» (Spanò, 1999, p. 82).

³ Per una approfondita ricostruzione del paradigma dell'esclusione si veda Paugam (1996).

L'esclusione sociale risulta concetto altrettanto sovraccarico e altrettanto ambiguo di quello di povertà: la sua comparsa sulla scena, lungi dal chiarire e solidificare definizioni e interpretazioni, corrisponde infatti anche ad una ulteriore moltiplicazione di questioni, e all'apertura di interrogativi circa il rapporto tra la povertà e l'esclusione, che trovano risposta in differenti posizioni. Di fronte alla sua indefinitezza, una prima tendenza si è orientata verso la ricerca di una risposta tautologica: definire cos'è l'esclusione definendo chi sono gli esclusi, con il risultato di un elenco estremamente variegato ed eterogeneo di figure a vario titolo interessate da forme differenti di una qualche forma di disagio, persone con problemi di dipendenza, anziani soli, disoccupati di lunga data, genitori single, persone con disabilità (Spanò, 1999, p 86).

Il successo di questo termine è anche da attribuire ad alcune tensioni concettuali che nascono dal riconoscimento di alcuni importanti limiti rappresentati dagli approcci tradizionali allo studio della povertà, e che a loro volta si riflettono anche in alcune trasformazioni concettuali che interessano gli studi su di essa. In particolar modo il concetto di esclusione sembra offrire un'alternativa al carattere unidimensionale e statico di molti approcci alla povertà. Scrive sempre Saraceno:

Si sentiva il bisogno di una definizione della realtà che da un lato segnalasse la multidimensionalità dell'esperienza di svantaggio derivante dal mancato accesso a risorse fondamentali; dall'altro mettesse a tema i meccanismi di produzione sociale di quelle condizioni di svantaggio, aprendo quindi lo spazio per politiche non semplicemente redistributive o erogative (Saraceno 2013a, pp. 249-250)

Nonostante le difficoltà di sistematizzazione del concetto di esclusione e le profonde differenze internazionali nel concettualizzarlo, alcune acquisizioni condivise riguardano tre aspetti fondamentali: il suo carattere dinamico, il suo carattere multidimensionale, il suo inscindibile legame con l'inclusione. Questi tre aspetti sembrano in qualche modo contrapporre il concetto di esclusione a quello di povertà come fino all'insorgere del nuovo termine era stato prevalentemente concepito, andando a definire alcune coppie oppostive tra l'una e l'altra che a loro volta illuminano differenti teorie sul rapporto tra povertà ed esclusione.

Il carattere *dinamico* dell'esclusione si contrapporrebbe a quello statico che gli studi sulla povertà hanno affermato leggendo quest'ultima come condizione, fotografandola come situazione di mancanza di risorse, fissandola dunque in una lettura descrittiva delle sue caratteristiche. Centrale per l'esclusione è invece il suo focus sui processi e i meccanismi che la generano. In quest'ottica, condotta ai minimi termini, l'esclusione diverrebbe il

processo e la povertà il risultato; la differenza tra i due sinonimi starebbe dunque nell'ottica statica o dinamica con cui si analizzano.

Il carattere *multidimensionale* e complesso dell'esclusione si andrebbe poi a sostituire a quello esclusivamente economico del concetto di povertà: in quest'ottica la povertà è ridotta al suo nucleo di assenza di risorse, e il termine esclusione viene a identificare tutto ciò che la povertà multidimensionale rappresenta: l'investimento delle dimensioni sociali, culturali, politiche, relazionali. Se dunque la povertà è in questo senso definita come esclusione dai beni e dai servizi, essa diviene un aspetto particolare del più complesso e ampio concetto di esclusione sociale, che contiene anche forme e tipi di esclusione che non implicano povertà, che non sono causate da carenza di risorse.

Infine, l'utilizzo del termine esclusione presuppone un riferimento al suo potenziale contrario: l'inclusione. Se, per quanto riguarda la povertà, la questione non si poneva in modo problematico poiché, semplificando, il suo contrario è facilmente identificabile con la ricchezza, nel binomio inclusione-esclusione la faccenda sembra complicarsi e richiedere di spostare l'attenzione alla configurazione della società intera e ai meccanismi sociali di strutturazione dei processi di impoverimento e di esclusione (Negri, 1995). La centralità della dimensione processuale che caratterizza il concetto di esclusione sembra, infatti, permettere di allargare l'attenzione ai fattori macroeconomici, che insieme a quelli legati alle istituzioni nazionali e locali, costituiscono le condizioni che determinano i processi di inclusione/esclusione/impoverimento; in questo senso, l'utilizzo del concetto di esclusione potrebbe implicare «una maggior consapevolezza delle responsabilità collettive nella genesi della disuguaglianza, che a sua volta [...] destituisce di fondamento le tesi che, anche se implicitamente, si richiamano all'antica distinzione tra poveri meritevoli ed immeritevoli», auspicando «una maggior responsabilizzazione degli attori sociali nella prevenzione e nella lotta all'esclusione» (Spanò, 1999, p. 93). In linea con questa lettura, afferma Ranci:

nella sua accezione originaria, il concetto di esclusione sociale non identifica tanto un gruppo sociale specifico (quello degli "esclusi"), quanto l'esistenza di specifici processi sociali che conducono più frequentemente che in passato a situazioni di disagio estremo: le rotture familiari, la perdita del posto di lavoro, il mancato accesso alle provvidenze pubbliche, l'isolamento sociale, la perdita dell'abitazione, lo smarrimento di un'identità sociale riconosciuta. (Ranci, 2002a, p. 21)

In questa direzione, si muove anche il concetto di vulnerabilità sociale, che sarà di seguito approfondito. Occorre però anche sottolineare quanto questo richiamo, che sembra distinguere il concetto di esclusione sociale da quello tradizionale di povertà, non si traduca automaticamente in una tematizzazione delle dimensioni strutturali che producono

esclusione o inclusione: lo stesso concetto di inclusione è ammantato da un alone di vaghezza che si presta a piegature ambivalenti. Scrive a questo proposito Sergio Tramma (2014):

il binomio esclusione/inclusione, piuttosto che escluso/incluso (come molti altri d'uso corrente nel linguaggio delle politiche sociali) può essere considerato come sostanzialmente neutrale, quasi che l'esclusione avvenisse solo a causa di qualche malfunzionamento di un sistema sociale quale, per esempio, un irrazionale o insufficiente apparato di redistribuzione del reddito, dei difetti di comunicazione, una formazione inefficace e inefficiente, e non avvenisse pure a causa di azioni, anche intenzionali e consapevoli, di alcuni degli attori che operano all'interno di tale sistema sociale.

Da una parte, il concetto di esclusione permetterebbe quindi di spostare l'attenzione dai singoli soggetti (poveri o esclusi) alle dinamiche che producono povertà ed esclusione, e al loro legame con il sistema in cui si collocano: le forme di esclusione sono in questa lettura strettamente connesse al processo di sviluppo e crescita delle società occidentali, che nello stabilire alcuni criteri di inclusione, produce altrettante forme di esclusione. In questa accezione, si apre una lettura di povertà ed esclusione in termini di mancato accesso ai diritti, economici, giuridici, sociali, di cittadinanza, che non è frutto dell'incapacità dei soggetti ma delle dinamiche escludenti della società⁴.

D'altro canto, un'altra possibile lettura sottolinea il rapporto tra la diffusione del termine e del tema esclusione e il progressivo venir meno tanto nell'agenda politica quanto nel discorso pubblico del problema della protezione sociale e dell'accesso universalistico ai diritti: sintomo e insieme fattore evidente di questo processo è lo smantellamento del *welfare state*. Il riferimento all'esclusione sarebbe in quest'ottica funzionale a cancellare i conflitti esistenti (ad esempio tra capitale e lavoro), riconducendoli ad un'unica definizione eccessivamente eterogenea ma pacificata che se da un lato invita a politiche e interventi complessi che prendano in considerazione i molteplici aspetti dell'esclusione, dall'altro può sospingere ad una paralisi che lascia immutati gli assetti esistenti. In particolare, questo rischio sembra più forte in quell'accezione di esclusione sociale che ne sottolinea la

⁴ "Poveri di diritti" è anche il titolo del Rapporto su povertà ed esclusione sociale in Italia a cura di Fondazione Zancan e Caritas italiana del 2011. La lettura suggerita, che identifica alcuni diritti negati a danno dei poveri, tra cui il diritto all'uguaglianza, alla tutela, alla famiglia, al lavoro, intende smarcarsi dalla retorica della benevolenza nei confronti delle fasce svantaggiate della popolazione, ponendo la questione nei termini appunto di diritti sociali e di cittadinanza, garantiti e assicurati ad alcuni e non ad altri. D'altro canto, il discorso sui diritti apre anche ad alcune affermazioni ambivalenti: il diritto al lavoro, ad esempio, che assume anche il risvolto di dovere, è identificato come necessaria soluzione alle forme di assistenzialismo che caratterizzano i servizi e l'intervento statale, dipinto come principale se non unica chiave per accedere ai diritti di cittadinanza che dunque cessano di essere diritti inalienabili sempre e comunque per tutti, ma restano subordinati ad alcuni elementi, primo fra tutti "l'attivazione" del soggetto. Di qui sembra rientrare dalla finestra ciò che era stato chiuso fuori dalla porta: la povertà è sì una questione di diritti negati, ma è anche responsabilità individuale di un soggetto incapace (di lavorare, di trovare lavoro, di essere attivo, di aggiornarsi...), che tende alla dipendenza oziosa dai sussidi e che per questo necessita di essere controllato, valutato, spronato.

dimensione relazionale, relativa all'indebolimento o all'assenza di legami sociali significativi e di forme di appartenenza a reti sociali e sistemi di identificazione, che può anche coesistere con una scarsa attenzione ai diritti. Di fatto i due aspetti non sempre coincidono: l'appartenenza a solide reti di prossimità non necessariamente garantisce l'accesso ai diritti di cittadinanza, e nemmeno il possesso di risorse economiche sufficienti, (un esempio riguarda le figure femminili impegnate nei lavori di cura di familiare, che non possono dunque accedere al mondo del lavoro e non hanno diritto ad alcune prestazioni sociali, come la pensione; oppure ai giovani implicati nelle forme di criminalità organizzata e all'abbandono scolastico di questi); viceversa, l'acquisizione di diritti formali può non comportare automaticamente essere al di fuori del rischio di esclusione sociale (qui l'esempio va ai migranti che pur in possesso di permesso di soggiorno faticano ad accedere a posizioni lavorative regolari e raggiungere un'autonomia abitativa, o a persone omosessuali che subiscono discriminazioni sul lavoro).

Questa doppia lettura deriva in parte dalle stesse, ambivalenti, anime fondative del costrutto di esclusione:

In effetti, il concetto di esclusione sociale ha almeno due genealogie. La prima deriva appunto dagli studi sulla povertà e deprivazione, rivisti alla luce della riflessione sui diritti sociali e la cittadinanza. La seconda deriva invece dagli studi e preoccupazioni per la marginalità e i fenomeni di sradicamento sociale, con le loro sovrapposizioni con la devianza. In questa prospettiva, il passaggio dall'attenzione – e dal codice linguistico – per la povertà e la deprivazione a quella per l'esclusione sociale non appare solo e univocamente come un arricchimento concettuale e un allargamento di prospettiva. Può essere anche l'indice di una ridefinizione del fuoco della preoccupazione politica: dalla carenza di risorse ai rischi di disintegrazione sociale; dalla necessità di provvedere risorse alla necessità di contenere i conflitti e i comportamenti trasgressivi; dall'interrogazione sulla persistenza della povertà nelle società affluenti all'interrogazione sui rischi dell'assistenza e i vizi degli assistiti, dalla attenzione per le cause della disoccupazione a quella per le motivazioni dei disoccupati e degli utenti dell'assistenza a rimanere tali.

Proprio per questa ambiguità di fondo delle motivazioni che hanno portato al successo del concetto di esclusione sociale, [...] possiamo vederlo oggi utilizzato sia per formulazioni di nuovi diritti sociali, [...], sia viceversa per ridurre le differenze e offuscare i confini tra diritti di sicurezza sociale e diritti di assistenza e per proporre le misure di inserimento sociale come forma di controllo sui/dei poveri. (Negri e Saraceno, 2000, pp. 185-186)

Venendo ora allo specifico del rapporto tra povertà ed esclusione, ferma restando la premessa del carattere di indefinitezza che interessa entrambe, alcuni spunti sono già stati accennati e anche in questo caso le posizioni non sono univoche su quello che appare, come lo definiscono Negri e Saraceno (2000), un nesso problematico.

Nei documenti dell'Unione Europea l'esclusione sociale è identificata come esito di processi di progressiva marginalizzazione sociale che ha come cause la povertà, la mancanza di competenze di base e di opportunità di apprendimento permanente e la discriminazione

sociale. In base a questa definizione, gli indicatori ritenuti rilevanti per la valutazione del suo opposto, l'inclusione, riguardano la distribuzione del reddito, la quota di popolazione al di sotto della soglia di povertà relativa, la persistenza della povertà, la percentuale di famiglie senza lavoro, le disparità regionali in materia di occupazione, il basso livello di istruzione, i tassi di disoccupazione di lunga durata (Striano e Maltese, 2014, p. 174). L'esclusione sociale sembra dunque definire un processo complesso in cui entrano in gioco fattori diversi e che si realizza nella mancata partecipazione dei soggetti alla vita economica, politica, culturale, sociale della comunità. In questo senso povertà ed esclusione non si sovrappongono totalmente, ma la prima rappresenta un fattore rilevante per il prodursi della seconda. La questione relativa all'essere la povertà condizione necessaria e sufficiente per l'esclusione si risolve in differenti posizioni: in questo caso la povertà sembra interamente collocata all'interno dell'area dell'esclusione, condizione necessaria, ma non sufficiente:

L'esclusione sociale risulta oggi, infatti, un processo multidimensionale che non ha origine esclusivamente nella carenza di risorse economiche e materiali, ma anche di salute, di istruzione e in termini più generali di diritti negati, che si traduce all'interno delle società contemporanee nell'impossibilità da parte di soggetti o comunità di acquisire o gestire risorse e nella mancanza di relazioni significative, impedendo così l'accesso ai processi fondamentali e la loro piena partecipazione alle comuni attività della società in cui vivono. (Striano e Maltese, 2014, p. 178).

Le differenti definizioni di esclusione sociale chiamano in causa alcuni elementi ricorrenti che riguardano la partecipazione e le relazioni. Se il primo riferimento, alla partecipazione, è esso stesso pregno di chiaroscuri, o perlomeno di necessarie ulteriori tematizzazioni in grado di rendere conto dell'attuale orizzonte contemporaneo in cui questa eventuale partecipazione si gioca (cosa significa partecipazione oggi? in quali modalità si esprime? quali legami tra partecipazione e cittadinanza? quali forme di cittadinanza effettive/auspicabili oggi?); il secondo riferimento, quello alle relazioni sociali, introduce come rilevante per la caratterizzazione dell'esclusione una dimensione relativa all'isolamento sociale, alla solitudine, alla mancanza di reti sociali: «una forma estrema di disintegrazione sociale e di non appartenenza» (Negri e Saraceno, 2000, p. 185), un «concetto più ampio di malessere [...] del quale entrerebbero a far parte dimensioni sociali correlate, come l'isolamento, la solitudine, lo stato di difficoltà nelle relazioni sociali interne ed esterne alla famiglia di riferimento» (Liberati, 2009, p. 279).

Negri e Saraceno discutono il nesso tra povertà ed esclusione sottolineando come esso si sia costruito intorno ad un terzo polo, quello della disoccupazione, e mettendo criticamente in luce in primo luogo la non coincidenza tra disoccupazione ed esclusione e in secondo luogo quella tra povertà ed esclusione: sebbene infatti «spesso venga stabilito un nesso fra

l'esclusione sociale e la mancanza di risorse materiali, [...] le due dimensioni non stanno necessariamente assieme dal punto di vista concettuale» (p. 185). Questo nesso si fonda inoltre sulla concezione del lavoro come «via maestra dell'inserimento sociale» (p. 202): cosa che, già alle soglie del nuovo millennio, appariva problematica per via delle profonde trasformazioni che hanno traghettato ad un sistema post-fordista interessando tanto il mercato del lavoro (flessibilizzazione, precarizzazione, de-standardizzazione), quanto il *welfare state* (e il suo smantellamento). L'idea che l'inclusione sociale avvenga solo attraverso quella lavorativa è anche una delle motivazioni alla base del progressivo spostamento dal *welfare* (letteralmente “benessere”) al *workfare* (neologismo intraducibile ma che potrebbe essere reso con “programma assistenziale che richiede agli assistiti prestazioni di lavoro”) e che, afferma sempre Saraceno (2013b), in linea con l'ottica liberista, trasforma le politiche di *welfare* in politiche dell'offerta di lavoro che mirano a inserire/reinserire i soggetti nel mondo del lavoro, più che a proteggerli dai rischi di un mercato del lavoro instabile, precario, in crisi, che penalizza in partenza chi ha meno risorse. Un cambio di paradigma, quello da *welfare* a *workfare*, più spesso dipinto con i toni entusiastici della ritrovata centralità del soggetto (un «*welfare state* attivo, caratterizzato da un'azione promozionale o abilitante nei confronti del cittadino, volta a conferirgli, insieme con una maggior responsabilità, anche un maggior *empowerment*», scrive ad esempio Paci, 2005, p. 223) che con quelli più realistici dell'abbandono, in cui la preoccupazione più stringente sembra quella di evitare forme di dipendenza dall'assistenza, anziché ridurre quelle – altrettanto se non più gravi, soprattutto nelle loro ricadute sulle biografie – di dipendenza dal mercato del lavoro.

Saraceno (2013a) sottolinea infine «un doppio rischio» che nasce «dall'assorbimento del discorso sulla povertà da parte di quello sull'esclusione sociale» (p. 242), in quanto in primo luogo esso contribuisce ad una definizione della persona in povertà come soggetto necessariamente interessato anche dagli altri fenomeni relativi all'esclusione, dipingendolo quindi come “danneggiato” anche dal punto di vista delle capacità relazionali, sociali, culturali, personali, e quindi incapace di valutare ciò che è meglio per sé e di adottare strategie di fronteggiamento; inoltre, da un punto di vista teorico ed operativo rischia di promuovere una visione della povertà economica come di per sé non problematica, se non accompagnata anche da altri tipi di disagi e di svantaggi che la rendono così degna di oggetto di intervento sociale e politico.

Una posizione differente e di grande rilievo per il tema delle nuove povertà, è quella che invece afferma non solo la non coincidenza di esclusione e povertà, ma propone un

ribaltamento della questione. La povertà in questa accezione non è considerabile come sotto-area dell'esclusione, intesa come categoria più complessa ed esplicativa, che comprende in sé un'eterogeneità di situazioni e soggetti (persone senza dimora, disabili, detenuti ed ex-detenuti, persone con dipendenza, anziani, migranti, famiglie numerose o monoparentali, minori...); la povertà è, bensì, un concetto ed un ambito più esteso di quello dell'esclusione che comprende in sé individui e gruppi sociali interessati da processi di esclusione, ma anche individui e gruppi sociali che, se presentano alcuni ostacoli ad una piena partecipazione alla vita sociale, presentano anche evidenti modalità di integrazione ad essa. Alla luce di una lettura che tiene disgiunti i poli di esclusione e povertà, si apre la possibilità di portare all'attenzione quelle forme di nuove povertà che si affiancano, ma non si sostituiscono, all'area di povertà stabile; quest'ultima si differenzia dalle nuove povertà – seguendo la distinzione tra povertà stabili e povertà oscillanti o provvisorie introdotta da Remo Siza (2003, 2009) – poiché «esprime compiutamente gli esiti di un processo di esclusione sociale, inteso come frattura tra individuo e collettività, rottura del legame sociale, isolamento che tende a riprodursi anche senza il manifestarsi di ulteriori cumuli di eventi negativi» (Siza, 2003, p. 74).

Per distinguere queste nuove forme di povertà, occorre fare riferimento alle dinamiche sociali che contribuiscono a definirle e che rappresentano alcune dimensioni strutturali della contemporaneità; in questa teorizzazione elemento centrale dell'analisi diviene la precarietà, in primo luogo lavorativa, più che la rottura di legami sociali:

Le povertà occasionali sono [...] espressione di un più generale modo di vivere, di una precarietà diffusa, delle modalità prevalenti attraverso le quali gli individui sono integrati, non di processi specifici ma di un addensamento critico, per un periodo più o meno lungo, di processi sostanzialmente comuni a tutti gli individui (Siza, 2003, p. 74).

Posta in questi termini la questione, l'esclusione diviene esito possibile ma non necessario di processi di impoverimento che coinvolgono individui e gruppi sociali molto differenti, come differenti al loro interno sono le cause che conducono allo scivolamento, i tempi di permanenza nella povertà, le risorse e le strategie che contribuiscono alla fuoriuscita da essa, i rapporti con il sistema di *welfare*. Povertà ed esclusione potrebbe così essere definiti come punti di un continuum che va dal rischio di povertà e dall'esperienza di vulnerabilità alla deprivazione economica, all'esclusione da più ambiti rilevanti tra cui quello delle relazioni interpersonali e sociali significative. Parlare di un continuum non significa però affermare l'esistenza di un percorso obbligato o lineare: non necessariamente la prima (la vulnerabilità) esita nella seconda (la povertà), e nemmeno la terza (l'esclusione) è il certo esito della seconda; inoltre l'esclusione, come già accennato, è a volte condizione che prescinde dalla

povertà economica, in particolare per quanto riguarda l'esclusione dai diritti di cittadinanza o da relazioni personali e sociali significative o il mancato riconoscimento sociale (l'esempio in questo caso è quello dei lavoratori stranieri possibili oggetto di discriminazioni e isolamento ma non formalmente in condizione di povertà economica). A risultare rilevanti per la definizione di questo eventuale continuum sono due ordini di fattori: da una parte le dimensioni individuali e peculiari delle singole biografie (le risorse individuali, sociali, familiari ad esempio, ma anche i significati individuali e culturali e i complessi intrecci tra questi e le differenti azioni, reazioni, strategie degli individui), dall'altra le opzioni socialmente strutturate in cui le biografie si dipano, ed in particolar modo quelle relative all'organizzazione del mercato del lavoro e del sistema di protezione e diritti sociali rappresentato anche dalla configurazione del *welfare state*.

Ricomprendere nell'analisi, nella ricerca e nelle scelte politiche una specifica attenzione ai «rischi della inclusione» (Negri, 2002, p. 14), significa quindi riconoscere che «Oltre alla povertà connessa ai rischi "anomali" degli esclusi può esserci (da sempre? sempre di più?) quella connessa [...] ai rischi "normali" che le persone corrono per essere socialmente incluse». Spostare il focus di attenzione dalla questione del rapporto tra povertà ed esclusione a quella del nesso tra inclusione e povertà impone di ricomprendere nella riflessione il tema delle diseguaglianze strutturali implicate nei differenti modelli di cittadinanza: in questa lettura ogni forma di cittadinanza comporta più o meno implicitamente ricadute significative sulle differenti opportunità di accesso a beni e risorse dei cittadini e delle cittadine. Sono, in un certo modo, differenze legate dunque alla stessa possibilità di essere, definirsi ed essere considerati inclusi, e alle forme stesse dell'inclusione, che determinano differenti rischi di povertà, in qualche misura potremmo dire "socialmente compatibili". L'esempio più lampante di questo discorso, e forse anche uno dei pochi affrontato dalla ricerca (Saraceno in Bosco e Negri, 2003) riguardo il rapporto tra modelli di cittadinanza, disuguaglianze e rischi di povertà, è quello relativo ai rischi di impoverimento femminile connessi alla separazione e al divorzio. Per comprendere questo nesso occorre spostare l'attenzione dalle caratteristiche "eccezionali" definite dall'esclusione sociale a quelle degli stili di vita "normali" definiti da modelli di cittadinanza diffusi ed accettati: all'interno di un modello di cittadinanza familistico, fondato su una divisione sessuale dei ruoli che lega le donne, madri e figlie adulte, a compiti di cura di minori e anziani – attraverso un clima culturale che ha esiti e cause anche nel sistema di *welfare* che offre più o meno servizi alla famiglia e più o meno riconoscimento (sociale e remunerativo) al lavoro di cura – la dipendenza (totale o parziale) dal reddito del marito e la

rinuncia a occasioni lavorative e formative diventano effetti collaterali di percorsi di vita “normali”. In questi corsi di vita “normali”, la possibilità che si verifichi un evento “normale” come una separazione produce rischi di impoverimento elevati per le donne che dipendono economicamente dal marito e che si trovano con poche possibilità di entrare nel mondo del lavoro perché hanno investito maggiormente nei ruoli di cura familiari a scapito del fare esperienze formative e professionali che si rivelerebbero utili per l’inserimento lavorativo “obbligato” dopo la separazione. Lo stesso rischio di impoverimento si presenta anche in assenza di separazione ma nel momento in cui il reddito del marito subisce una riduzione (per cambiamenti nel mercato del lavoro, per motivi di salute...): le possibilità di compensarlo attraverso il reddito femminile sono ridotte. Ma, come fa notare Chiara Saraceno (in Bosco e Negri, 2003), ad essere penalizzati in questo modello di cittadinanza, che mantiene i tratti di quello del *male breadwinner* fondato su modelli tradizionali di genere, sono anche gli stessi uomini, che investiti dalla responsabilità di garantire la solidità economica familiare spesso compiono scelte che a lungo termine possono rivelarsi pericolose o che non forniscono protezione dai rischi di impoverimento: l’esempio della studiosa riguarda la scelta di mantenere un lavoro poco qualificato e senza futuro, a scapito dell’assunzione del rischio di lasciarlo mettendo a repentaglio l’economia familiare, che può rivelarsi altamente improduttiva nel corso del tempo.

Scrive, illustrando questo sdruciolevole legame tra inclusione e povertà, Nicola Negri:

Il concetto di vulnerabilità assume [...] che certi eventi – come la separazione o la mancata crescita delle retribuzioni – possano avere un potere spiazzante, pur non mettendo in gioco le problematiche dell’esclusione. In questi casi lo spiazzamento è conseguenza delle stesse forme di vita quali si sono strutturate nell’ambito di un dato modello di cittadinanza, delle scelte che questo modello ha richiesto, nonché dell’impatto di queste scelte sulle opportunità, le risorse, le preferenze dei cittadini e delle cittadine. [...] Negli studi della povertà l’enfasi è stata soprattutto posta sull’incapacitazione causata dall’esclusione sociale. Ora invece si considera l’incapacitazione conseguente alle modalità di inclusione sociale. Si tiene cioè conto che perfino la realizzazione di se stessi come cittadine e cittadini può comportare costi e rischi, compromettendo la libertà di praticare più stili di vita alternativi. (Negri, 2002, p. 14)

Risulta importante a questo punto della riflessione dedicare un approfondimento specifico al tema della vulnerabilità sociale che ha il merito in particolar modo di promuovere una lettura dell’impoverimento come processo ineludibilmente connesso alle trasformazioni sociali della contemporaneità e di aprire ad un’attenzione specifica alle forme di povertà non automaticamente riconducibili all’area dell’esclusione sociale.

2.2.2. Povertà o, meglio, vulnerabilità sociale

Anche il termine “vulnerabilità sociale” si afferma alla fine degli anni Novanta, nel contesto internazionale grazie in particolare agli studi del gruppo di ricerca francese del sociologo Robert Castel e in quello italiano attraverso l’opera di Nicola Negri, Chiara Saraceno e Costanzo Ranci. Il concetto di vulnerabilità sociale è strettamente legato ad altre teorizzazioni che prevalentemente in ambito sociologico rappresentano degli importanti tentativi di leggere le ricadute delle profonde trasformazioni economiche, sociali, culturali che traghettano ad una configurazione sociale definita post-industriale, post-fordista, post-moderna proprio per i suoi caratteri di forte discontinuità, almeno percepita, con la società industriale, fordista, moderna⁵.

La riflessione intorno al rapporto tra povertà e vulnerabilità sociale si lega ad una corrente di pensiero e di ricerca più recente rispetto a quella “tradizionale” sulla povertà che era caratterizzata da un approccio statico alla povertà intesa come status e come condizione stabile di un soggetto, legata a forme di esclusione prevalentemente a livello economico e materiale e connotata da una logica binaria e dicotomica che presuppone la distinzione, in base all’utilizzo di soglie, tra poveri e non poveri. La seconda corrente, che si afferma

⁵ Non si affronterà in questa sede l’annoso dibattito sul presente come epoca storica radicalmente nuova che si apre nel momento in cui viene a compiersi la modernità o sull’orizzonte contemporaneo come declinazione avanzata di una modernità non conclusa ma progressivamente maturata. Questo interrogativo si rispecchia nell’universo di riflessioni e di ricerche che negli ultimi decenni studiosi e intellettuali hanno affrontato per dare un nome alla contemporaneità, cosa che si rivela un’operazione non solo complessa ma, come ricorda Sergio Tramma (2005, pp. 16-17), non necessariamente buona e rilevante, se per esempio intesa come ricerca di uno slogan accattivante per definire mode e tendenze dell’oggi, o finalizzata a esprimere l’inesorabile alterità di un presente così complesso, incerto, inconfondibile che suggerisce che non ci resti null’altro che un’accondiscendenza all’esistente, più o meno ammantata da una *laudatio temporis acti*. Affermare che il presente sia caratterizzato da movimenti, tendenze e caratteri differenti dal passato ha un sapore tautologico, ma in questo momento storico e culturale assume tutto il valore di un dibattito, non solo intellettuale, che ha rilevanza non soltanto per le teorie di studiosi e ricercatori, quanto per il sentire e per il vivere dei soggetti contemporanei, che in differenti modi e con consapevolezza diverse, sperimentano nelle loro biografie la sensazione che qualcosa sia cambiato e stia cambiando. Tra i numerosi approcci al tema, risulta elemento distintivo un aspetto che riguarda l’accezione che assume la relazione tra la contemporaneità e la modernità, una relazione che si declina in diverse possibilità: semplificando molto, è possibile leggere la contemporaneità come allargamento, estensione, intensificazione, estremizzazione della modernità e di alcuni suoi caratteri; oppure soffermarsi sui caratteri che costituiscono una vera e propria rottura con essa, tale da permettere di affermare la conclusione e l’esaurimento della modernità e l’avvento di una nuova era. Nel primo caso l’analisi porrà l’accento sulle continuità, sull’evolversi più o meno lineare della modernità, nel secondo sulle discontinuità, sulla radicale differenza dell’esperienza, cosiddetta, post-moderna. Difficilmente questi due caratteri si ritrovano puri nelle teorie sul tema, più spesso si contaminano dando vita a definizioni più complesse; è questa la tensione che appare più degna di interesse, soprattutto per uno sguardo pedagogico attento a cogliere le direzioni di senso della contemporaneità facendosi carico anche e soprattutto delle sue contraddizioni, del suo combinare elementi tradizionali, elementi moderni, elementi inediti, soppesandone approdi e derive in relazione alle biografie individuali e collettive, decifrandone sfide e aperture, vincoli e possibilità, per i soggetti e per le istituzioni. Per un approfondimento delle teorie interpretative del mutamento in atto nella contemporaneità si rimanda a Krishan Kumar (2000).

all'incirca all'inizio del duemila, promuove invece un'idea dinamica di povertà, intesa come fase di un processo complesso non irreversibile segnato da carenze differenti in differenti ambiti: è in sintesi questo approccio che fa da sfondo teorico anche a questa ricerca e che trova efficace sintesi nello spostamento del focus *dalla povertà all'impoverimento* (Francesconi, 2003). Questo passaggio non consiste nel definitivo superamento dell'approccio tradizionale ma nella compresenza dei due e nello sviluppo di un interesse ulteriore rispetto all'obiettivo di misurare la "quantità di poveri": quello di comprendere "perché e come" si diventa poveri, ponendo la questione nei termini di un processo che può condurre da stati di "quasi normalità" a forme di "povertà estrema", secondo dinamiche e sequenze difficilmente definibili a priori. In questo filone teorico e di ricerca assumono evidente valore centrale le dimensioni temporali e soggettive: l'attenzione – necessariamente locale e individuale – alle traiettorie che i soggetti percorrono in questo processo orienta poi, come vedremo, la ricerca intorno a metodi e strumenti in grado di render conto di queste dimensioni indagando anche il ruolo di vissuti e significati personali nel definire queste traiettorie.

Tornando al concetto di vulnerabilità, collocato in questo approccio dinamico e processuale alla povertà, esso trova spazio nella riflessione di Castel proprio in qualità di possibile fase intermedia di un processo di scivolamento potenziale che va dall'area dell'*integrazione* a quella della *désaffiliation* (Castel, 1995), termine che potremmo forse rendere con quello di esclusione sociale o povertà estrema. Nello schema tipologico descritto dal sociologo francese, la componente economica nel processo non è focus centrale ma una sorta di prerequisito o effetto collaterale, e la riflessione si concentra su due dimensioni: quella relazionale e quella lavorativa. Alla luce di un'approfondita analisi delle trasformazioni che hanno investito l'universo del lavoro e attraverso esso hanno segnato la fine della società salariale, il lavoro diventa ambito possibile di rottura del legame sociale nel momento in cui i processi di precarizzazione e individualizzazione delle forme e dei rapporti di lavoro producono alcuni profondi cambiamenti sociali che determinano l'impossibilità del lavoro di mantenere quel ruolo di protezione sociale che lo aveva caratterizzato nel secolo precedente. I processi che Castel definisce come «destabilizzazione degli stabili», «insediamento nella precarietà» e «ricomparsa di una popolazione in sovrannumero» (Castel, 1997, p. 55) contribuiscono a quell'«erosione delle posizioni intermedie» che mette in discussione una contrapposizione statica tra "in" e "out", tra dentro e fuori, tra inclusi ed esclusi: «ciò che conta è ricostruire il *continuum* delle posizioni che collegano gli "in" e gli "out" e afferrare la logica a partire dalla quale gli "in" producono gli "out"» (Castel, 1996,

p. 40). Per quanto riguarda la dimensione relazionale, essa si rivela nell'analisi di Castel possibile fattore di dissociazione e disintegrazione sociale a seguito in particolar modo delle trasformazioni che investono il nucleo familiare: bassi tassi di matrimonio, diffusione di famiglia monoparentali, aumento di relazioni e nascite fuori dal matrimonio.

Le tre aree di discesa si caratterizzano dunque per la differente configurazione di queste due dimensioni: l'integrazione rappresenta quella fase in cui all'integrazione lavorativa stabile si accompagna la presenza di solide reti sociali; la vulnerabilità è invece segnata da storie in situazioni di precarietà lavorativa e di fragilità relazionale; la *désaffiliation* corrisponde alla disoccupazione e all'isolamento sociale. Le tre zone non presentano confini netti ma porosi ed estremamente mobili, definibili solo in relazione alle condizioni economiche, lavorative e sociali che possono attraversare i soggetti nel corso della loro vita e oggetto di possibili plurimi attraversamenti in una direzione più probabilmente di deriva ma anche potenzialmente di ascesa.

Lo schema interpretativo proposto da Castel si inserisce in un più ampio discorso dell'autore intorno al tema dell'insicurezza sociale (Castel, 2004) come esperienza ordinaria paradossale in un contesto storico e sociale come il nostro che si connota per essere tra i più sicuri della storia dell'umanità. Da questa affermazione prende le mosse anche la riflessione di Costanzo Ranci sulla vulnerabilità sociale, che per l'autore rappresenta un'ulteriore evoluzione del concetto di rischio largamente esplorato dall'opera di Anthony Giddens prima e di Ulrich Beck poi. Ricostruendo sinteticamente il pensiero di Ranci, egli individua tre ambiti che costituivano i pilastri su cui si fondavano le società "sicure" del dopoguerra e che, investiti da processi che ne erodono progressivamente la capacità di provvedere a benessere e sicurezza, diventano essi stessi fattori di pericolo e vulnerabilità: il lavoro, la famiglia, il *welfare state*.

Nell'ambito lavorativo, la definitiva rottura con un modello salariale a causa del processo di precarizzazione del lavoro stabilisce il progressivo indebolimento della capacità dell'attività economica e lavorativa di assumere la funzione di principale meccanismo di integrazione sociale. Alla (quasi) piena occupazione a tempo indeterminato dei "trenta favolosi" che aveva favorito un modello familiare basato sulla figura del *male breadwinner* e sulla divisione sessuale dei ruoli, si accompagnava anche un *welfare* assicurativo tendenzialmente universalistico che proteggeva dal rischio della malattia e della vecchiaia come condizioni di mancanza di lavoro. La famiglia, investita dai processi di individualizzazione della vita sociale, perde gradualmente la sua posizione privilegiata nella strutturazione di reti sociali stabili e solide; mentre si affiancano nuove forme di famiglia, quella monoreddito si rivela

insostenibile ma ancora funzionalmente e culturalmente prevalente: il mercato del lavoro non è più in grado di assicurare la piena occupazione a tempo indeterminato, l'esposizione del *male breadwinner* al rischio di perdere il lavoro o di essere intrappolato in contratti di lavoro precario, che sembrerebbero suggerire la necessità di un ulteriore reddito familiare (quello femminile), si scontra con alcuni fattori economici e culturali che ostacolano questa possibilità, primo fra tutti il dilemma tra lavoro e cura e i costi elevati che comporterebbe un eventuale sostituzione del lavoro domestico e di cura della madre/moglie/figlia. Infine, semplificando ai minimi termini la questione, il *welfare state*, interessato da una crisi che non è solo economica ma culturale (Tramma, 2015), intrappolato in modelli di protezione non congruenti con l'emergere di nuovi rischi sociali, lascia scoperti dalla sua protezione tutti quei soggetti e fenomeni che si discostano dai modelli della società salariale e della famiglia *male breadwinner*:

Se nella società del dopoguerra la protezione dai rischi era garantita dall'associazione tra lavoro stabile, stabilità della divisione dei ruoli all'interno della famiglia nucleare ed estensione progressiva delle garanzie fornite dal *welfare*, oggi i nuovi rischi nascono proprio all'incrocio tra la precarizzazione del lavoro, la fragilizzazione dei supporti di prossimità e l'inerzia delle istituzioni preposte alla protezione sociale. Si diffondono così nuove categorie del rischio sociale: la disoccupazione a lungo termine, la prolungata precarietà lavorativa, l'assenza di reti sociali di supporto in presenza di un rilevante carico di cura, l'instabilità familiare, la solitudine e l'isolamento sociale, la difficoltà di trovare un equilibrio tra esigenze reddituali e responsabilità di cura, l'invalidità cronica, l'assenza di garanzie offerte dal *welfare*, e via dicendo. (Ranci, 2002, p. 533)

Come sottolinea Nicola Negri nella sua analisi della crisi simultanea delle tre grandi istituzioni (lavoro, famiglia, *welfare*) su cui si fondava la sicurezza della società fordista, causa della condizione di vulnerabilità odierna, a essere in gioco in questo passaggio non sono solo le dimensioni economiche (ad esempio, in relazione al reddito da lavoro), le dimensioni demografiche (ad esempio, l'invecchiamento della popolazione), ma anche le dimensioni culturali, legate agli stili di vita, di consumo, alle aspettative di vita:

quest'assetto non funziona più perché sono entrate in gioco sia le trasformazioni della struttura economica della società sia quelle della struttura demografica della popolazione, ma anche i cambiamenti culturali dei comportamenti. E in questa crisi le cose che le persone non possono più fare, dati i cambiamenti strutturali, sono entrate in collisione con le cose che le persone desiderano e vogliono ancora fare grazie ai cambiamenti culturali. La crisi dell'equilibrio degli assetti fordisti del secondo dopoguerra si colloca all'incrocio tra diffusione di desideri e «legittime» aspettative e perdita di opportunità. (Negri, 2006, p. 16)

Il diffondersi della vulnerabilità sociale è dunque profondamente legato alle trasformazioni della contemporaneità che trovano alcune preziose sistematizzazioni nello studio e nella ricerca intorno ai mutamenti dei rischi sociali e all'avvento di una cosiddetta "società del rischio" (Beck, 2000a) o "società dell'incertezza" (Bauman, 1999), segnata da processi di

individualizzazione, standardizzazione, precarizzazione e diventa dunque concetto ordinatore utile per comprendere, descrivere, interpretare l'insicurezza della nostra società contemporanea.

La vulnerabilità sociale infatti

può essere sinteticamente definita come una situazione di vita in cui l'autonomia e la capacità di autodeterminazione dei soggetti è permanentemente minacciata da un inserimento instabile dentro i principali sistemi di integrazione sociale e di distribuzione delle risorse. Essa sorge dunque all'incrocio tra instabilità dei ruoli sociali ricoperti, debolezza delle reti sociali in cui si è inseriti, difficoltà di sviluppare strategie appropriate di fronteggiamento delle situazioni critiche e frammentazione dell'identità personale. È l'intreccio tra queste diverse dimensioni il fatto caratteristico: la vulnerabilità costituisce cioè una sindrome complessa, che contemporaneamente investe diverse dimensioni della vita quotidiana. (Ranci, 2002, p. 546)

In questo scenario, si rivela centrale per la comprensione dell'orizzonte contemporaneo e della vulnerabilità stessa, il riferimento al processo di profondo mutamento che ha investito i rischi sociali, che nell'attuale configurazione sociale non solo risultano essersi esponenzialmente moltiplicati, ma anche qualitativamente cambiati. Seguendo la riflessione di Giddens (1994), il rischio e l'incertezza non hanno carattere di novità perché sono esperienze radicate nello stesso processo definito modernità, che ha in qualche modo segnato la loro trasformazione da minacce legate perlopiù a fattori esterni e naturali a rischi antropici, alla luce dei quali si sviluppano sistemi di controllo e di gestione fondati non più sulla fede o sulla fortuna ma sulla fiducia nelle capacità umane di calcolo e gestione, parallele ad una profonda fiducia nel futuro delle società industriali che legge il rischio come effetto collaterale. Gli elementi di novità dello scenario contemporaneo sembrerebbero dunque riguardare non tanto l'esistenza di rischi in sé, ma la loro moltiplicazione a fronte di processi di globalizzazione e la percezione delle limitate possibilità di controllo, cui si affianca quel sentimento di inquietudine e di incertezza prima richiamato.

[...] trasformazioni sociali intervenute negli ultimi anni non riguardano solo i profili di rischio, ma la natura stessa dei rischi. Da situazioni chiaramente identificabili osservando la posizione occupazionale degli individui, si sono trasformate in situazioni che riguardano un complesso di meccanismi di distribuzione delle risorse. Da situazioni in cui era chiaramente identificabile il rapporto tra cause scatenanti ed effetti negativi, si sono trasformate in stati caratterizzati da gradi diversi di esposizione ai danni negativi, in cui tale esposizione dipende da un complesso di fattori sociali. Infine, da situazioni di rischio relativamente stabili si sono trasformate in situazioni caratterizzate dalla precarietà e dall'incertezza. La semplice identificazione di un elenco aggiornato di rischi sociali, che comprenda sia quelli vecchi che quelli nuovi, non consente dunque di spiegare il rapporto oggi esistente tra eventi negativi e possibili conseguenze negative. Per spiegare come l'effetto di uno stesso rischio possa essere diverso tra individui esposti in modo apparentemente eguale, diventa utile il concetto di *vulnerabilità*. (Ranci, 2006, p. 165)

Ranci sottolinea come la stessa categoria di rischio appaia oggi inadeguata, proponendo dunque uno slittamento che non è solo semantico ma concettuale verso il termine e il costrutto di vulnerabilità. Esso sembrerebbe poter rendere conto da una parte della dimensione sempre più individuale in cui i rischi sono incontrati, vissuti, gestiti rispetto a quelli, più chiaramente sociali, della società salariale; dall'altro del fatto che essi non riguardano più la minoranza collocata agli estremi della stratificazione sociale (ai suoi vertici – a titolo esemplificativo i grandi imprenditori che potendo investire sul e oltre il rischio ne hanno fatto fattore di profitto, e ai margini – a titolo esemplificativo chi versa in condizioni di grave indigenza esposto costantemente ai rischi della sopravvivenza), ma diventano «fenomeni ordinari», «esperienze quasi ineludibili» (Ranci, 2002, p. 534).

«Oggi questa situazione d'incertezza e insicurezza della quotidianità invece si sta estendendo. Dal basso sta salendo verso l'alto, per cui il rischio diventa quotidianità per le aree di lavoratori stabili, dipendenti o comunque lavoratori poco qualificati. Contestualmente dall'alto sta scendendo verso il basso, investendo settori del ceto medio» (Negri, 2006, p. 15). Da prerogativa di storie eccezionali, manager d'assalto, avventurieri amanti del pericolo, emarginati, il rischio diventa «una necessità quotidiana di massa» (Sennett, 1999, p. 76) che interessa una parte sempre più cospicua della popolazione (Ranci, 2008). Tra gli esempi più evidenti di questo processo, il rischio di disoccupazione che in un sistema salariale in costante espansione rappresentava un evento raro e circoscritto e che oggi, in un mercato del lavoro flessibile e in crisi, rappresenta una possibilità effettivamente esperita da molti, anche solo come periodo tra la conclusione di un contratto a tempo e l'inizio di un altro. Più complessa la discussione intorno alla dimensione di individualizzazione dei rischi, che si lega a trasformazioni non solo economiche ma culturali; scrive Ulrich Beck (2000a, p. 195): «Individualizzazione delle situazioni e dei processi di vita significa dunque che le biografie diventano autoriflessive; la biografia prescritta socialmente si trasforma nella biografia che è – e continua ad essere – auto-prodotta». Se da un lato anche l'individualizzazione non si presenta come fenomeno nuovo – anzi per alcuni aspetti esso è già fortemente implicato sin dagli esordi nel processo di modernizzazione, intesa proprio come sganciamento dai vincoli sociali storicamente precostituiti – oggi assume un'intensità ulteriore ed una configurazione specifica che, dissolvendo i residui dei vincoli delle società moderne e contribuendo alla perdita delle sicurezze tradizionali legate ai parametri di riferimento della società industriale (classe, ceto, famiglia, genere ad esempio), la rende una chiave interpretativa dell'intera contemporaneità.

La contemporaneità fa dunque una promessa: attraverso l'opera di scioglimento di tutti i legami, promette di offrire grandi opportunità agli individui. Opportunità rese possibili dalla diminuzione e dall'indebolimento dei vincoli economici, sociali e morali, dal distacco delle storie in divenire dei soggetti da quelle consolidate dei gruppi familiari e sociali ai quali appartengono (Tramma, 2005, p. 69).

Il processo di allentamento dei vincoli e di auspicato aumento delle possibilità richiede anche e soprattutto da un punto di vista pedagogico una riflessione sulle conseguenze e sulle ambivalenze di questo fenomeno per il soggetto contemporaneo, preso tra luccicanti aperture di possibilità, meno evidenti criteri di selezione, nuove responsabilità individuali, e da un'inedita e profonda incertezza. In relazione ad esempio alla riduzione dei vincoli familiari ancora Tramma afferma:

È la solita ambivalenza dell'allentamento dei vincoli: da una parte aumenta la possibilità (la promessa) di movimento, quindi anche la possibilità di non essere più costretti a legami familiari non ritenuti soddisfacenti, se non addirittura patologici [...]; dall'altra l'aumento delle possibilità di movimento costringe a un'assunzione di responsabilità sulla quale possono gravare costi, economici e non, anche molto alti. Tale ambivalenza si collega dunque al generale processo di individualizzazione dei corsi di vita, che obbliga ad affrontare situazioni completamente nuove non potendo più fare affidamento sugli orientamenti derivati dalla presenza di "moralità collettive", vuoi costrittive, vuoi liberatorie ed emancipative, vuoi trasgressive. (Tramma, 2005, p. 69)

Il processo di individualizzazione trasforma le «biografie normali» – fatte di canovacci su cui intessere il proprio percorso, fatte di divieti e di obblighi, di modelli e di punti di riferimento, di tradizioni e di legami vincolanti – in «*biografie del fai da te*» (Beck, 2000b, p. 14), aprendo inedite opportunità di definizione e costruzione identitaria, in nome della soggettività e dell'unicità, della scelta e della pluralità. Ma queste stesse biografie improntate alla libertà, alla scelta, all'autodeterminazione (reali o presunte) sono contemporaneamente biografie «a rischio», che possono facilmente degenerare in biografie del fallimento (Beck, 2000b, p. 14): ognuno è chiamato ad essere artefice della propria vita in un contesto sociale in cui le traiettorie esistenziali sono sempre meno stabili e prevedibili. Se individualizzazione significa moltiplicazione delle possibilità, ciò è esito dei processi che portano al venir meno delle direttrici stabilite dei destini collettivi e individuali, alla riduzione della prevedibilità dei corsi di vita. Ma individualizzazione significa anche e inevitabilmente spaesamento, incertezza, fatica, come l'ambito del lavoro può forse esemplarmente mostrare nel connubio tra apertura di possibilità offerte da un mondo del lavoro flessibile e i costi umani che questa flessibilità comporta (Gallino, 2001), l'impatto che la precarietà comporta sulla costruzione di sé e della propria biografia (Sennett, 1999) anche in relazione al restringimento delle possibilità di vita e all'aumento delle disegualianze (Fullin e Magatti, 2002; Fullin, 2004).

L'individualizzazione riguarda anche direttamente la percezione e il fronteggiamento dei rischi: con la fine della società salariale, anche la concezione e la pratica collettiva di protezione e di gestione dei rischi (alla base del *welfare state*) si incrina: la malattia che rende impossibile lavorare ma non è accompagnata da sostegni al reddito perché occorsa in storie di lavoro autonomo; la maternità che richiede la sospensione dal lavoro ma molto spesso non è tutelata; i periodi di disoccupazione, magari tra la scadenza di un contratto e la ricerca di un altro lavoro, a cui non si legano sussidi economici, sono esempi che consolidano un orizzonte in cui i rischi e i problemi fortemente connessi al contesto sociale, politico ed economico, vengono letti non tanto come questioni sociali, ma come problemi individuali, che come tali vanno affrontati, ognuno singolarmente con le risorse individuali di cui dispone, con tutte le differenze e le disuguaglianze che esse comportano. Si tratta dunque di una nuova tendenza nella distribuzione delle disuguaglianze, non più ancorate alle appartenenze di classe, ma anche esse individualizzate.

Altri due caratteri del rischio come esperienza contemporanea appaiono rilevanti per la definizione della vulnerabilità e riguardano la difficoltà di distinguere oggi tra cause ed effetti di situazioni di rischio che non hanno più confini temporali chiari e determinati ma si dipanano lungo tutto il corso della vita e l'impossibilità di definire con precisione le categorie esposte ai rischi, che si allargano a gruppi sociali sempre più numerosi «accomunati dall'inserimento precario nei principali sistemi di integrazione sociale: il lavoro, la famiglia, il *welfare state*» (Ranci, 2002, p. 536). Questi due caratteri sono spesso richiamati anche come cifra della stessa povertà contemporanea: l'eterogeneità massima delle situazioni di impoverimento di contro ad una (più o meno presunta) sostanziale omogeneità che caratterizzava il fenomeno nel passato; la sempre minor rilevanza ed esistenza di nessi causali lineari di causa ed effetto e l'emergere di un complesso intreccio di micro-eventi e di microfratture (Guidicini e Pieretti, 1995; Francesconi, 2003) difficilmente ricostruibile se non a posteriori come fattori dirimenti in un processo di impoverimento; il venir meno di distinzioni minimamente stabili tra categorie a rischio e categorie non, nel ridursi progressivo dei gruppi sociali garantiti dal rischio di impoverimento: «La vulnerabilità sociale costituisce una fonte sempre più importante di sofferenza e di inquietudine per la popolazione delle società postindustriali. I processi sociali che la favoriscono sono sempre più diffusi e coinvolgono via via gruppi sociali abituati a condizioni di vita "garantite"» (Ranci, 2002, p. 546)

Alla luce di questa definizione di vulnerabilità, che affonda le sue radici dunque nelle trasformazioni strutturali che interessano la società, rifiutando invece un'accezione più vicina alla radice etimologica di *vulnus* intesa come ferita, legata ad un fattore traumatico e dal carattere più strettamente individuale e psicologico, si apre da un punto di vista pedagogico la necessità e la possibilità di esplorarne le ricadute in termini di biografie individuali e collettive, dell'impatto che essa sulle possibilità di costruzione dei soggetti e sulle risorse e le capacità degli individui per progettare e realizzare i propri progetti di vita, in questo rapporto problematico tra vincoli e opportunità.

2.3. Verso una definizione di nuove povertà

2.3.1. Un concetto ambiguo

Quanto finora affrontato nel corso del capitolo rappresenta non soltanto un avvicinamento progressivo al tema specifico delle nuove povertà, ma anche la cornice teorica all'interno della quale si è scelto in questo lavoro di parlare di nuove povertà, nonostante il termine appaia fin da subito controverso e intriso di chiaroscuri. In questo paragrafo si cercherà dunque in un primo momento di esplicitare gli aspetti di criticità che circondano il costrutto di nuove povertà, e in un secondo momento di fare sintesi di quanto finora emerso in direzione di una provvisoria definizione di nuove povertà, che nasce da due differenti ordini di attenzione: da una parte essa è considerabile esito di una serie di trasformazioni economiche, sociali, culturali che hanno contribuito a trasformare anche il fenomeno della povertà nell'orizzonte contemporaneo, dall'altra è frutto di alcune evoluzioni e di alcuni cambiamenti che interessano il livello "meta", quello degli approcci allo studio della povertà, che hanno permesso di mettere in luce dimensioni del fenomeno prima poco esplorate, definendo quindi alcuni tratti di novità anche in questa direzione. Nella consapevolezza che la distinzione tra oggetto osservato e soggetto osservatore è in parte artificiosa – perché perlomeno legati da uno stretto rapporto di interdipendenza, cosa che in particolar modo nell'ambito dello studio scientifico è questione di non poco conto perché connessa alle stesse possibilità di conoscenza – nel caso del tema delle nuove povertà essa aiuta a districarsi nell'indefinitezza che aleggia intorno a questo oggetto, proponendo di specificare meglio questa dimensione di "novità" in relazione ad alcune caratteristiche intrinseche del fenomeno

e ad altre determinate dai mutamenti avvenuti nello sguardo che lo indaga. Scrive a questo proposito Remo Siza, sottolineando alcuni caratteri specifici delle nuove povertà:

La scoperta di nuove forme di povertà deriva da un allargarsi dell'angolo visuale, da una riflessione a più largo raggio sulla precarietà delle relazioni sociali, sull'incertezza diffusa, sulla crescita del lavoro informale e di una competitività priva di tutele, sulla diminuita capacità integrativa della famiglia e delle reti informali di aiuto. Sono forme di povertà non coinvolte in processi di esclusione sociale, ma in una precarietà del lavoro e in un indebolirsi delle reti tradizionali di appartenenza e di sostegno, degli istituti formali di tutela. Gruppi sociali che non vivono ai margini della società, in ambiti separati, non sono socialmente isolati [...], ma partecipano alla vita sociale seppure con una costante insicurezza sulle condizioni di volta in volta raggiunte, che vivono in sfere di vita impoverite dalla precarietà dei riferimenti. (Siza, 2003, pp. 73-74)

Il termine “nuove povertà” non ha una storia lineare: non è semplice definire quando inizia a comparire sulla scena e se nasce prima in ambito di ricerca o in ambito politico, ma soprattutto appare in particolar modo complesso ricostruirne un significato univoco e condiviso o un percorso di evoluzione di accezioni e significati.

Alcuni primi riferimenti nel contesto italiano si ritrovano già a partire dai primi anni Ottanta; un sondaggio Censis del 1979 ad esempio propone una distinzione tra tre tipi di povertà: le povertà *assolute* – definite in relazione al reddito (basso o assente), alla mancanza di lavoro, alle precarie condizioni di vita, salute e alloggio; le *nuove povertà* – definite come conseguenza dell'incapacità della società di garantire la soddisfazione di bisogni sempre più diversificati che caratterizzano i processi evolutivi della società stessa, legate dunque alla povertà dell'organizzazione sociale, delle infrastrutture, dei servizi; e le povertà *post-materialistiche* – che si slegano dalla dimensione economica e si connettono alle aspettative personali, soggettive, relazionali, ai bisogni che oltrepassano quelli della sicurezza fisica ed economica. Si legge nelle conclusioni del rapporto⁶:

L'immagine della povertà non ha più quindi contorni ben definiti: essa è meno specifica ed oggettivabile, ma più diffusa e difficilmente quantificabile; si manifesta in maniera estemporanea con degli eccessi deflagranti, ma è disseminata nelle sacche interne dell'intero sistema sociale appesantendolo e rendendone incerta ed inadattabile la navigazione. È una povertà «composita», dove i tre livelli che abbiamo considerato della dimensione economica (povertà assolute di tipo tradizionale), della dimensione istituzionale (nuove povertà) e della dimensione umana (povertà post-materialistiche) si intrecciano e convivono nello stesso quartiere delle grosse città metropolitane, realizzando un sincronismo perverso di civiltà diverse, che vanno dai modelli di arrangiamento tipici di una società pre-industriale, alle povertà di lavoro del modello industriale, fino alle forme di autoespulsione ed angoscia che sono prodotto della civiltà post-industriale.

Le nuove forme di povertà individuate dal rapporto del Censis sono ricondotte – a differenza della «povertà tradizionale» fondata su basi di natura economica relative ai bisogni materiali

⁶ Considerazioni conclusive tratte dal n. 316-317, 1979 del «Quindicinale di note e commenti» del CENSIS.

di prima necessità – a situazioni che sembrano affondare «le loro radici nel terreno socioculturale e dei rapporti interpersonali». Se alcuni elementi, che hanno segnato un generale innalzamento del tenore di vita della popolazione, hanno permesso di attenuare il condizionamento economico legato alla soddisfazione dei bisogni di base, altri fattori hanno contribuito a definire una situazione in cui, si legge ancora nelle considerazioni conclusive a cura del Censis,

i rapporti sociali si sono rarefatti e perdono costantemente in profondità di scambio e di senso; l'affettività è contratta in mille secche di incomprensioni tra le generazioni, di perdita di identità, di difficoltà di comunicazione, asimmetria e diverso grado di soddisfazione delle esperienze esistenziali; la socializzazione si vanifica per l'insopportabile disproporzione tra la ricchezza degli stimoli e delle opportunità e la scarsità assoluta di obiettivi individuali e collettivi verso cui indirizzare coerentemente i processi di apprendimento; i ritmi di vita e le sollecitazioni esterne di ogni tipo scandiscono così intensamente la nostra vita quotidiana da erodere sempre maggior tempo alla riflessione, la concentrazione, l'identificazione individuale. [...] È probabilmente questo allora uno dei nodi principali di quelle che abbiamo definito le «povertà post-materialistiche», quelle povertà che interessano i giovani, le donne, gli anziani e quanti altri oggi soffrono la carenza di quei rapporti sociali indispensabili alla propria identificazione di «status».

Emerge dunque una definizione di povertà post-materialistiche profondamente segnata dalle dimensioni relazionali, legate ai cambiamenti che, come abbiamo accennato nei paragrafi precedenti, investono non solo il tessuto economico dei territori ma anche quello sociale e appunto relazionale. Proseguendo nell'analisi di queste tre forme di povertà come definite dal Censis, le “nuove povertà” (distinte in questo documento da quelle di tipo post-materialistico) vengono a identificarsi come una questione che è strettamente legata alla dimensione istituzionale, ovvero alla scarsità e alla mancanza di risposte istituzionali a problemi sociali. Tra queste vengono infatti annoverate le povertà abitative urbane (legate ai recenti disordinati processi di urbanizzazione e al disordinato crescere delle metropoli), le povertà di organizzazione sociale (carenze nei sistemi idrici, fognari, dei trasporti, sanitario), le povertà di gruppo e fascia sociale (carenza di strutture e di servizi sociali dedicati alle fasce più deboli), le povertà di personalizzazione (scarto tra bisogni di personalizzazione e qualità di servizi e burocratizzazione di questi) (Villa, 2000). Si tratta in questo caso

di un diverso tipo di povertà che può colpire qualsiasi membro della collettività e che ha come soggetto interlocutore l'istituzione e la sua incapacità a dare risposte valide ai bisogni sociali. [...] Queste «nuove povertà» di tipo istituzionale hanno a loro volta diverse sfaccettature che possono andare dall'assoluta mancanza del servizio, all'inefficienza del personale preposto alla gestione, all'inadeguatezza rispetto alla natura dei bisogni del modello di organizzazione e delle prestazioni previste dal servizio medesimo.

Senza contare, infine, che la tendenza alla privatizzazione dei servizi scolastici e sociali reintroduce una categoria economica in queste povertà di tipo istituzionale, provocando una nuova frattura all'interno della formazione sociale tra gruppi sociali che possono monetizzare i servizi e gruppi sociali che non possiedono questa capacità di reddito.

L'analisi del Censis introduce dunque un legame stretto tra l'emergere di nuovi bisogni, l'inadeguatezza del sistema dei servizi pubblici, l'inizio di processi di privatizzazione e il diffondersi di nuove forme povertà: questa interpretazione non sembra ritornare nella letteratura successiva, che si orienta più su altri elementi come vedremo, ma offre alcuni elementi di novità che appaiono rilevanti anche per la configurazione attuale, in cui quei processi di privatizzazione sembrano aver raggiunto stadi molto più avanzati di allora approfondendo le distanze tra chi può accedere alle alternative private (in ambito scolastico, abitativo, sanitario...) e chi no, e in cui anche l'evolversi dei bisogni e delle aspettative sociali ha subito rapidi acceleramenti modificando profondamente le percezioni che circondano il tenore di vita.

Gli analisti del Censis introducono inoltre alcune dimensioni interpretative della povertà in Italia alle soglie degli anni Ottanta che suonano oggi come estremamente anticipatorie: parlano infatti di «povertà sommersa», in relazione alle modificazioni nella sua conformazione che ad una povertà di tipo verticale, che colpiva gli strati inferiori di una piramide sociale organizzata in relazione al reddito, affiancano/sostituiscono una povertà orizzontale, che allarga e diversifica i meccanismi di impoverimento e di disagio, accomunando ceti e classi sociali nell'esposizione a forme di povertà che si radicano in carenze istituzionali e in crisi di identificazione. È una «povertà diffusa», dai contorni non specificatamente definibili, difficile da quantificare, studiare, risolvere, che abita il sistema sociale rendendolo maggiormente incerto. È, infine, una «povertà negata», espulsa dal discorso privato e pubblico che a partire dal mito del benessere e del consumismo ha in qualche modo subito uno «slittamento verso l'alto delle aspirazioni» che nel definire modelli di comportamento e livelli di soddisfazione sempre più elevati, lascia sempre meno spazio alla rivendicazione di uguaglianza sociale a favore delle fasce più deboli e marginali.

Questa lettura complessa del fenomeno povertà ha la caratteristica peculiare di utilizzare un'accezione di povertà che oltrepassa quella tradizionale di carenza economica nella soddisfazione dei bisogni fondamentali, cosa che la distingue in parte dal discorso dominante di quegli anni, ma si inserisce in un più ampio processo di rinnovato interesse per la povertà che si accompagna alla constatazione della permanenza della povertà e del suo interessare non solo le aree meridionali. Questa rinnovata attenzione si affianca alla maturazione di una nuova consapevolezza intorno alle potenzialità non più percepite come illimitate della crescita economica, e al ruolo stesso dello sviluppo nel dar vita a situazioni di fragilità e povertà.

A queste ultime riflessioni giungono infatti anche l'Indagine nazionale sulla povertà promossa dalla Commissione delle Comunità Europee (Serpellon, 1982) e la ricerca della Commissione sulla povertà istituita dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri (1985), presieduta da Gorrieri, che contribuiscono alla scoperta di povertà pluridimensionali e alla riscoperta di forme di grave povertà scarsamente visibili che non solo non erano state interessate da processi risolutivi dettati dallo sviluppo sociale ed economico degli anni precedenti, ma in larga parte erano state da esse causate e oscurate.

Alcune lucide critiche al diffondersi del concetto di povertà "nuove" e "post-materialistiche" vengono formulate da Giovanni Serpellon stesso che, pur riconoscendo la presenza di nuove forme di disagio sociale legate a differenti bisogni sociali insoddisfatti, sostiene la presenza in questo spostamento di un rischio di sviamento dalle condizioni di deprivazione economica e materiale che inalterate abitano la società; egli illumina gli effetti politici e culturali di queste nuove definizioni, espressioni di un malessere di una classe media capace di creare grande consenso intorno a questi temi – perché politicamente di gran lunga più influente rispetto alle classi sociali meno abbienti – delusa da aspettative di miglioramento economico e sociale non mantenute, ma non interessata dal mancato accesso ai beni essenziali e da forme di esclusione, da cui è invece definitivamente esente. La confusione terminologica mostrerebbe i suoi risvolti negativi soprattutto nel campo della politica e dell'azione sociale, che necessitano una definizione il più possibile precisa del fenomeno in vista dell'intervento sulle fasce più marginali (Serpellon, 1983), e rispetto alle quali l'insistenza su queste nuove povertà finisce per distogliere l'attenzione (culturale e politica ma anche in tema di finanziamenti economici) dal problema della povertà persistente: se tutto diviene povertà, niente è povertà (Serpellon, in Guidicini e Pieretti, 1993). La posizione di Serpellon dunque, se da un lato richiama alla necessità di riportare la povertà alla sua essenziale dimensione economica di contro alle definizioni più metaforiche di nuove o post-materialistiche povertà (che hanno comunque il merito di riconoscere l'insorgere nelle società del benessere di una pluralità di bisogni non materiali delusi), dall'altro riconosce e anzi afferma con vigore il carattere di complessità del fenomeno, esplicitamente collegato ad altre variabili sociali ed altre forme di carenze e disagio, la cui rilevazione dovrebbe poter convincere della necessità di politiche di intervento differenziate ma unitariamente concepite in grado di far fronte in modo non più settoriale ma globale al fenomeno.

La critica al carattere ideologico della tesi delle nuove povertà non è in qualche modo da liquidare come questione passata, poiché mostra i suoi effetti anche nel contesto odierno. Nell'acuta ricostruzione delle ragioni alla base della conversione concettuale alle nuove

povertà che ne fa Giovanni Sgritta (2011), egli riconduce l'origine della questione a diversi fattori: da un lato la cieca fiducia nella società dell'opulenza che alla crescita delle aspettative e delle possibilità di consumo legava prospettive di maggior benessere per gruppi di popolazione ancora da esso esclusi; dall'altra la traduzione concreta di questa fiducia in misure e programmi di lotta alla povertà che anziché puntare a risolvere alla radice le dimensioni strutturali alla base delle diseguaglianze, subordinavano alle esigenze del mercato quelle di integrazione e sicurezza sociale, andando ad agire non sulle cause ma sugli effetti di povertà⁷; d'altro lato ancora, il bisogno di nuovi paradigmi interpretativi in grado di superare quelli tradizionali incapaci di spiegare la nuova realtà sociale nata dai processi di individualizzazione, globalizzazione, aumento del rischio che aveva messo in crisi anche i sistemi di *welfare*. A risultare pericolose, seguendo la riflessione di Sgritta, sono le conseguenze di questo cambio di paradigma:

Comunque si giustifichi la messa in campo della formula delle nuove povertà [...] è un fatto che finisca in sostanza per svolgere una funzione di occultamento e distrazione della rappresentazione della povertà nella sua essenza di povertà strettamente economica. Sicché, rompere questo concetto, scomporlo in una pluralità di espressioni e sfumature possibili, significa ridurre la diseguaglianza che è posta a fondamento della prima (la povertà economica) alla molteplicità delle differenze che sta alla base delle seconde (le nuove povertà); con il risultato di confondere le cause strutturali con il ventaglio delle ragioni e delle motivazioni individuali, per definizione irriducibili in un unico denominatore. [...] s'impone anche l'idea che i conflitti non riguardino più, o non prevalentemente, la sfera della distribuzione delle risorse, bensì genericamente [...] l'ambito della riproduzione culturale, dell'integrazione sociale e della socializzazione [...] sicché, per conseguenza traslata, l'offerta politica in grado di rispondere a questi problemi non si esprime più sul versante della sicurezza economica e sociale degli individui, quanto piuttosto su programmi e misure di intervento capaci di affrontare i temi della qualità della vita, dei diritti umani, dell'autorealizzazione individuale e della partecipazione. (Sgritta, 2011, pp. 37-38)

In questo senso, la teoria delle nuove povertà si inserirebbe in un più ampio processo culturale dai tratti ambivalenti, che nel riconoscimento di una molteplicità di bisogni insoddisfatti che includono quelli legati alla perdita di senso, alla mancanza di relazioni sociali, alle difficoltà nell'autorealizzazione connessi alla configurazione dello scenario contemporaneo, rischia di oscurare le diseguaglianze sotto l'egida delle differenze,

⁷ È il caso degli interventi che, ispirati alla tesi della cultura della povertà che ne fornisce una lettura prevalentemente centrata sulla riproduzione generazionale di atteggiamenti e orientamenti di disorganizzazione familiare, di dipendenza dall'assistenza, di incapacità di lavoro, miravano in qualche modo a intervenire sugli effetti psicosociali della povertà, affidando all'azione educativa (o meglio forse ri-educativa) il compito di compensare gli effetti della povertà e di riattivare la "responsabilità individuale" dei poveri. In questa direzione anche l'enfasi eccessiva posta sul nucleo familiare come problema generatore di povertà contribuisce a una lettura della povertà arginata alla dimensione individuale, familiare, al massimo comunitaria. «Conservazione dello status quo, ricorso ai servizi e ai trasferimenti monetari usati come strumenti di coercizione e controllo, diffusione dei modelli della cultura dominante come etica sociale, furono non a caso i principali veicoli di quei programmi politico sociali di contrasto alla povertà [degli anni Sessanta e Settanta]» (Sgritta, 2011, p. 36)

orientando anche le politiche verso fini che pur nobili nelle dichiarazioni (la qualità della vita, l'inclusione sociale, il benessere) appaiono dimentichi delle dimensioni conflittuali che definiscono squilibri nella distribuzione delle risorse. Anche su questo piano sembra dunque mostrare i suoi effetti il processo di individualizzazione che sostituisce ai temi della diseguaglianza, dei problemi sociali dettati dalla struttura sociale ed economica, le questioni individuali, le singole biografie come responsabilità esclusivamente individuali, contribuendo a porre fine ai tentativi dello stato sociale di risolvere i problemi nati dallo sviluppo, e attribuendo la responsabilità ai soggetti delle differenti opportunità di vita che essi hanno.

Riconoscendo la validità di alcuni elementi di fondo della tesi delle nuove povertà (il carattere multidimensionale della povertà, il ruolo essenziale degli aspetti relazionali e soggettivi nella definizione di benessere, la limitatezza delle sole variabile di reddito e consumo per rappresentare la sfaccettatura del fenomeno, il fatto che non siano, in particolar modo oggi, solo i beni essenziali ad avere un ruolo centrale nelle scelte di vita e nello stato di benessere o privazione), quest'analisi mette in guardia dal rischio di una «paralisi dell'azione» che nasce dal collocare tutto sullo stesso piano mancando di riconoscere le priorità verso cui orientare sforzi e finanziamenti e solleva alcuni interrogativi ineludibili:

Dove si arresta il processo ovvero qual è il limite entro il quale è ancora possibile parlare di povertà senza ricorrere ad aggettivi che ne stravolgono il significato? Fin dove, cioè, è lecito correre il rischio che la pluralità delle versioni della povertà non equivalga alla semplice cancellazione del problema? Tante povertà, nessuna povertà! E, soprattutto, quali le ricadute politiche di questa elasticità concettuale sull'efficacia delle azioni di contrasto? In che modo stabilire delle priorità in termini di grado di privazione di risorse ritenute essenziali per una vita dignitosa? (Sgritta, 2011, p. 43)

Ciò che dalle letture critiche sembra rilevante mutuare per proseguire nella riflessione riguarda alcuni punti fermi: porre attenzione al concetto di nuove povertà non corrisponde in alcun modo ad affermare che le altre, vecchie, povertà (stabili, estreme, legate a forme di grave deprivazione economica e materiale, solidamente intrecciate a meccanismi di esclusione sociale) siano una questione marginale o un fenomeno irrilevante nel nostro contesto (né tanto meno in quello mondiale); parlare di nuove povertà non intende contribuire ad una confusione terminologica che conduce all'impossibilità di azione e di intervento e alle logiche neoliberiste di offuscamento delle dimensioni sociali e politiche di problemi a favore di una narrazione centrata su quella "neolingua" anche pedagogica (Tramma, 2015) dell'*empowerment*, della fragilità, dell'inclusione che cancellano dal discorso le dimensioni conflittuali dettate dalle strutturali diseguaglianze e dai differenti interessi economici, politici, culturali in campo; e infine, l'utilizzo del termine nuove povertà

non intende sostenere che queste ultime siano “nuove” perché esclusivamente legate a bisogni di tipo post-materialistico che non hanno a che vedere con il reddito e le risorse economiche dei soggetti.

L’accezione di nuove povertà qui adottata, prima di provare ad esplorare le possibili differenze con quelle “vecchie”, afferma la loro essenziale convergenza nella condizione di comune insufficienza di risorse economiche: la centralità della dimensione economica resta fattore dirimente che permette di non ampliare a dismisura il concetto di povertà, fino a comprendere qualsiasi forma di disagio sociale che abita la nostra contemporaneità. Riconoscendo tutta l’importanza e l’urgenza che il tema sfaccettato del disagio della contemporaneità sia affrontato da un punto di vista e teorico e di intervento, si ritiene che tenere distinti il disagio *tout court* da forme di difficoltà in cui il fattore economico ha un ruolo essenziale possa permettere di formulare politiche sufficientemente coerenti e differenziate e altrettanto contestuali progettazioni sociali ed educative. Pur ponendo in comune tra le vecchie e le nuove povertà la dimensione di insufficienza economica, la questione non può essere considerata esaurita, dal momento che si aprono a questo punto altri interrogativi: insufficienza per cosa? quali fattori permettono di parlare di sufficienza/insufficienza? se e come è cambiata la stessa percezione di sufficienza e insufficienza?

Tenendo salda dunque la consapevolezza dell’intrinseca ambivalenza che il costrutto di nuove povertà rappresenta, che costituisce un punto fermo del lavoro che in questa sede viene proposto, si ritiene rilevante ora provare a costruire una riflessione che rintracci nella produzione teorica sul tema – che come già detto – si rivela frammentata e segnata da caratteri di indefinitezza forse ancora più importanti di quelli che interessano il panorama generale degli studi sulla povertà, alcuni tratti distintivi sul carattere di (reale o presunta) novità di questo fenomeno. Questo, a partire da un punto fermo che ci sembra caratterizzare uno sguardo pedagogico e che potrebbe essere sintetizzato da quello che è stato definito “teorema di Thomas”: se gli uomini definiscono reali certe situazioni, esse saranno reali nelle loro conseguenze; a prescindere dunque da un giudizio di adeguatezza o meno relativo alla teoria delle nuove povertà, risulta forse più rilevante innanzitutto prendere atto della sua ampia diffusione, che forse rende conto di una percezione non trascurabile riguardo all’esperienza della povertà nella contemporaneità: interrogarsi sulle motivazioni di questa sensazione permette forse di dire comunque qualcosa di rilevante a partire dall’analisi dell’attuale e in vista di una sua eventuale trasformazione.

L'ipotesi di fondo, nell'intraprendere un tentativo di definire le nuove povertà, è che lo sguardo pedagogico possa contribuire a questa definizione proprio a partire dalla sua fondativa attenzione a quella che è l'esperienza soggettiva, individuale e collettiva, di chi vive in prima persona processi di impoverimento e di chi li osserva da fuori. In questa lettura, la condizione delle nuove povertà si rivela questione anche educativa poiché rappresenta non solo una situazione di insufficienti risorse economiche ma anche una mancanza di strumenti individuali e collettivi, personali e del contesto, intellettuali e operativi per vivere e attraversare la contemporaneità e le inedite sfide cui espone i soggetti.

2.3.2. Nuove povertà: soggetti, cause, esperienze

Se oggi il termine “nuove povertà” sembra appartenere in larga misura al linguaggio comune, questo è dovuto perlopiù all'utilizzo mediatico che esso ha subito nel corso degli ultimi dieci anni, collocato in primo luogo all'interno dell'interesse per gli effetti della crisi iniziata nel 2008⁸. Antonella Meo parla a questo proposito di una «retorica dell'impoverimento» (Meo in Sgritta, 2010, pp. 203-204), che circonda l'ampio utilizzo della definizione di “nuove povertà” e di “nuovi poveri” non solo nell'arena mediatica ma anche nei discorsi degli operatori a vario titolo impegnati nel contrasto alla povertà: i termini di novità sono a seconda delle occasioni utilizzati in riferimento ad aspetti differenti, a volte solo evocati, a volte intuiti, a volte dichiaratamente descritti come questioni di non semplice interpretazione e definizione. A procurare l'aggettivo di “nuovo” sembrano di volta in volta caratteri diversi relativi alle figure sociali che giungono ai servizi e chiedono sostegno, oppure a fattori che interessano il tipo di aiuto richiesto, o ancora a elementi relativi all'accorciarsi dei ritmi di caduta in povertà, e inoltre questioni che riguardano la stessa fenomenologia della povertà di cui questi soggetti sarebbero espressione. Forse, suggerisce l'autrice, a entrare in gioco sono tutti questi fattori, seppur in una mancanza di chiarezza esplicativa che fa della definizione di nuova povertà un termine utile in primo luogo per il suo valore evocativo, ma che nella sua autoevidenza finisce per dare per scontato il suo significato.

In ogni caso, parlare di nuove povertà comporta in una qualche misura affermare l'esistenza di “vecchie povertà”, da cui le prime si distinguerebbero per alcune ragioni; accogliendo le

⁸ In realtà Arnaldo Bagnasco (2004) sottolineava già nei primi anni duemila il ruolo – a suo parere positivamente connotato – ricoperto dalla stampa dell'epoca nel portare all'attenzione anche dell'arena politica un tema che possiamo forse connettere a quello qui in oggetto, ovvero quello della crisi dei ceti medi, che comprende anche le dinamiche di impoverimento che lo interessano.

criticità sottolineate nel paragrafo precedente, un possibile criterio ordinatore sufficientemente ampio, che potrebbe essere proposto per raccontare gli aspetti che interessano più che la novità delle nuove povertà alcuni tratti caratteristici della povertà contemporanea, potrebbe interessare tre ambiti: le cause, i soggetti, le dimensioni relative alla qualità dell'esperienza di povertà. Se sui primi due è la riflessione sociologica a poter fornire importanti contributi, sull'ultimo – cosa significa sperimentare condizioni di impoverimento oggi, quali caratteri ha l'esperienza individuale e collettiva della povertà nella contemporaneità – la riflessione pedagogica può offrire rilevanti apporti, non solo nei termini del cosa (i vissuti per esempio) ma anche del come (quali processi formativi contribuiscono a rendere tale l'esperienza).

Una prima caratterizzazione del concetto di nuove povertà può forse essere ricondotta all'ambito delle *cause*. Ogni società, se adottiamo una lettura storica della povertà, genera e ha generato nuove povertà, nella misura in cui i beni di volta in volta differentemente definiti come essenziali non sono ripartiti equamente tra tutti i suoi membri. In questo senso, in ogni società esistono cause di nuove povertà legate a forme di disegualianza. Non avendo la possibilità in questa sede di ripercorrere la storia della povertà e dello studio della povertà concentrandosi su come nel corso del tempo si siano modificate le cause di povertà e come si sia evoluto il pensiero su questo tema e le differenti posizioni assunte dagli studiosi e dal pensiero comune, ci si limita a citare alcuni fattori su cui questa storia si è giocata, che riguardano il rapporto tra micro e macro, tra fattori individuali e dimensioni strutturali. «Ogni società ha i suoi poveri, una società in cui regna precarietà e incertezza ha prevalentemente povertà provvisorie e famiglie incerte sulla possibilità di migliorare la propria condizione» (Siza, 2009, p. 10).

Ciò che emerge come tratto distintivo delle nuove povertà in questo ambito riguarda il rapporto tra impoverimento e vulnerabilità sociale: in quest'accezione la povertà presenta alcuni tratti di novità nell'orizzonte contemporaneo perché espressione del più ampio processo che ha condotto al diffondersi della vulnerabilità sociale: un termine «sempre più frequentemente utilizzato per indicare gli effetti di quei cambiamenti socio-economici che, nel corso degli ultimi decenni, hanno eroso gli assetti tradizionali dello Stato sociale a base industriale, in Italia come nel resto dell'Europa» (Negri, 2006, p. 14).

Scriva Antonella Meo:

Questo tema [quello delle nuove povertà] sembrerebbe richiamare per certi versi quello che nella letteratura specialistica viene indicato con il concetto di vulnerabilità sociale. Con quest'ultimo si vuole dare conto della diffusione di nuovi rischi sociali, ben oltre i confini tradizionali della povertà e mettere in luce che l'impoverimento non riguarda soltanto

situazioni di disagio estremo, né è necessariamente l'effetto dell'esclusione sociale. La teoria della vulnerabilità mette in discussione le analisi dei disagi centrate unicamente sul problema dell'*esclusione* e intende piuttosto riproporre la questione della *disuguaglianza*, anche fra gli stessi inclusi. Suggestisce, per esempio, di non trascurare il ruolo dei processi economici nel determinare, nei nuovi assetti del capitalismo, rischi di spiazzamento economico e aumento delle disuguaglianze. (Meo in Sgritta, 2010, p. 205)

Un aspetto centrale della definizione di nuove povertà è pertanto rappresentato da quanto discende dalle teorie relative alla vulnerabilità sociale. In quest'ottica la nuova povertà diviene possibile espressione di quel più ampio processo che definisce un generale aumento di instabilità dettato dal crescere dei rischi sociali e dalle profonde trasformazioni che interessano contemporaneamente e con diverse connessioni il mondo del lavoro, quello delle relazioni sociali ed in particolare della famiglia e quello del *welfare state*: «vulnerabilità sociale significa una quotidianità che si fa “normalmente” insicura, un lavoro non più a tempo indeterminato oppure sufficientemente remunerativo, famiglie sempre più lunghe e strette poste davanti al dilemma se lavorare entrambi, marito e moglie, oppure crescere i figli e assistere i vecchi» (Negri, 2006, p. 14).

Per la descrizione della crisi che interessa simultaneamente le tre istituzioni che garantivano stabilità nella società postfordista (il mercato del lavoro, la famiglia basata sulla divisione di genere dei ruoli, il *welfare* assicurativo e universalistico) dando vita a quella «cronicizzazione, quotidianizzazione, familiarizzazione dell'incertezza» racchiusa nella formula della vulnerabilità sociale (Negri, 2006, p. 15), si rimanda al paragrafo dedicato, qui si intende mostrare alcune rilevanti conseguenze che derivano da questa lettura e che definiscono alcuni caratteri essenziali del costrutto di nuove povertà. Due sono le ricadute principali di questa interpretazione: una riguarda i *fattori* ritenuti rilevanti nel definire processi di impoverimento, l'altra – alla prima strettamente legata – riguarda i *soggetti* interessati dalle nuove forme di povertà.

Il primo tema discende innanzitutto dall'analisi del ruolo delle radicali trasformazioni che interessano il mondo del lavoro determinando processi di flessibilizzazione, destandardizzazione, precarizzazione del mercato del lavoro. In primo luogo, queste trasformazioni sanciscono la fine della possibilità di raggiungere la piena occupazione per tutti i cittadini (o meglio forse, il tramonto del suo mito, cifra del modello economico capitalista che legava sviluppo industriale, economico e progresso e i cui echi risuonano ancora in alcuni ingenui o tendenziosi documenti di indirizzo dell'Unione Europea). Questo definisce da un lato l'aumento esponenziale del rischio di disoccupazione, dall'altra nuove forme di disoccupazione di lunga durata; ma non solo: la moltiplicazione di forme di lavoro flessibili (nelle dimensioni temporali, spaziali, ma soprattutto contrattuali) all'interno di un

processo di deregolamentazione del lavoro sancisce il progressivo e definitivo superamento di quel patto sociale che associando al lavoro l'intero universo di tutele, garanzie e diritti di cittadinanza, ne faceva una sostanziale protezione anche dalla povertà. Nel diffondersi dunque della precarietà lavorativa e sociale, il lavoro cessa di tutelare i soggetti dal rischio di povertà e anzi molto spesso diviene esso stesso fattore centrale nei processi di impoverimento: ad essere esposti al rischio di povertà sono oggi non solo coloro i quali non partecipano al mondo del lavoro (marginalità estreme, disabilità gravi, disoccupati, per esempio), ma sono anche coloro che, inseriti in un mercato del lavoro atipico, pur avendo un'occupazione, si trovano a rischio di povertà a causa di un reddito insufficiente, dell'incertezza lavorativa, dell'impossibilità di risparmio: i cosiddetti *working poor*, «lavoratori poveri». Il rischio di povertà legato al tema della disoccupazione non è certo un fenomeno recente: essere «poveri di lavoro» (Saraceno, 2015, p. 51) è sempre stato connesso al rischio di deprivazione economica (nell'equivalenza disoccupazione-assenza di reddito), anche all'interno del sistema fordista che aveva appunto reso il lavoro fulcro dell'organizzazione sociale e di cui si era fatto carico attraverso lo stato assistenziale: ma se quest'ultimo mirava, attraverso modalità differenti e in sintonia con un mercato lavorativo in espansione, alla riduzione della mancanza di lavoro o alla sua "compensazione", oggi l'esperienza della disoccupazione assume altri volti, non solo quella dell'esclusione dal mondo del lavoro ma quella di una collocazione incerta al suo interno, dettate dalle forme flessibili e precarie di esso. Anche l'essere «poveri da lavoro» – *in work poverty* – (Saraceno, 2015, p. 57), non è un fenomeno nuovo: si pensi alla lunga storia di lavoratori a basso salario, che oggi come allora si collocano ai livelli più bassi di istruzione e qualifica, confermando il riprodursi di dinamiche di diseguaglianze familiari. Oggi a queste diseguaglianze se ne sommano altre: sono i giovani e le donne di ogni età a costituire la maggioranza dei lavoratori a basso salario e con contratti temporanei, e tra questi ad essere maggiormente esposti al rischio di povertà sono coloro che non possono contare sul sostegno di altri: le madri sole, i giovani che non sono economicamente sostenuti dai genitori. A maggiore rischio di povertà sono inoltre esposti gli uomini a basso salario nell'età centrali della vita: spesso unici percettori di reddito con cui far fronte ai bisogni familiari. Quest'ultimo aspetto evidenzia dunque le profonde connessioni tra crisi del lavoro, della famiglia, del *welfare state* precedentemente esposte, che conducono ad affermare che le nuove povertà sono ineludibilmente intrecciate ad uno scenario di aumento e diversificazione delle diseguaglianze (Ranci, 2008). Gli esempi nell'ambito del lavoro flessibile sono evidenti: il ruolo che i fattori di contesto (contesto familiare, contesto territoriale, risorse economiche di

partenza, risorse culturali, rete sociale...) vengono a ricoprire nell'evitare che alla precarietà lavorativa si associ un elevato rischio di povertà, confermano una distribuzione diseguale di rischi e di opportunità legati alle forme di lavoro flessibile:

L'aumento della dipendenza dalle condizioni di contesto, da un lato, e la rilevanza sempre maggiore delle risorse individuali nel determinare i modi di vivere l'instabilità del lavoro, dall'altro, determinano insieme l'amplificazione delle diseguaglianze tra i soggetti che si muovono nel mercato del lavoro. Si tratta di una conseguenza della diffusione delle occupazioni instabili che spesso non viene considerata con sufficiente attenzione nel dibattito sui processi di flessibilizzazione del mercato del lavoro. (Fullin, 2004, p. 204)

A rendere più complessa la questione, aumentando i rischi di povertà anche tra i lavoratori, è la "crisi del *welfare state*", formula con cui si intende sintetizzare molteplici processi, fattori, cause che appartengono tanto alle questioni più squisitamente economiche, demografiche e fiscali, quanto ad aspetti profondamente culturali, che non è possibile in questa sede ricostruire. Iniziata a metà degli anni Settanta e originata dal venir meno di quelle premesse socio-economico e politico-istituzionali che avevano caratterizzato il fordismo e reso possibile lo sviluppo dello stato sociale (un'economia in crescita, una società industriale, un'istituzione familiare stabile e tradizionalmente divisa in precisi ruoli di genere, una solidità e un'autorità degli Stati nazionali, una struttura demografica in equilibrio...), essa è profondamente legata anche alle trasformazioni del lavoro, sul quale esercita le sue ricadute negative. La frammentazione e la precarizzazione delle condizioni lavorative, l'aumento delle file di non occupati e atipicamente occupati di contro a quelle degli occupati "standard" (con le profonde differenze in termini di garanzie e di tutele citate), l'incrinarsi del sistema retributivo (basato sul patto generazionale relativo al sistema previdenziale della pensione), sono alcuni degli elementi principali delle profonde difficoltà relative al sostenimento dei costi della spesa sociale che contribuisce a metter in crisi il *welfare*, riducendo in vari modi l'estensione dell'intervento pubblico che in differenti maniere costituiva forme di tutela dal rischio di povertà. Di contro, in questo scenario di crisi, scrive Annalisa Murgia

Lo scollamento tra l'assetto del mercato del lavoro e dello stato sociale ha dato luogo ad un divario, aumentato nel corso degli anni, tra soggetti che vedono riconosciute garanzie piene, ed altri – che lavorano con contratti atipici – che accedono a diritti sociali ridotti. Il problema sembra essere in questo senso non tanto la flessibilità del lavoro, ma l'assenza di supporto tra un'occupazione e un'altra e più in generale di una concreta acquisizione della piena cittadinanza. [...] La frattura sempre più netta tra soggetti inclusi ed esclusi si traduce quindi in un aumento delle disuguaglianze sociali legate a differenti fattori istituzionali. (Murgia, 2010, pp. 161-162)

All'interno di questo orizzonte, in cui il lavoro non si lega più strettamente alle forme di protezione sociale, la povertà diviene *esperienza più probabile*, e più probabile per un più

ampio numero di persone: è questo uno dei caratteri salienti della povertà contemporanea sintetizzato nella formula delle nuove povertà. Come afferma Chiara Francesconi all'interno di una ricerca sulla vulnerabilità sociale e i processi di impoverimento

la povertà, in quanto problema che sempre più pesantemente attraversa la società contemporanea, si connota per tre principali tendenze. In primo luogo vi è un'eterogeneità massima delle situazioni di impoverimento che ha sostituito nel tempo la sostanziale omogeneità che caratterizzava il fenomeno, in secondo luogo sembrano essere sempre meno numerosi quei gruppi sociali garantiti dal rischio di depauperamento, in terzo ed ultimo luogo la povertà non appare come una *condizione statica* ma è piuttosto interpretabile in termini di *processo* [...]. Più in specifico possiamo sostenere come da un lato ci troviamo di fronte ad una povertà determinata indubbiamente da scarse risorse materiali che si accompagnano però indissolubilmente ad altre carenze di svariato tipo, di volta in volta da svelare nelle loro diverse manifestazioni; e dall'altro in presenza di una quota crescente di soggetti che «si muovono lungo una sorta di *continuum*» che va da momenti di quasi «normalità» fino agli stadi ultimi del processo di impoverimento che coincidono con il fenomeno della *povertà estrema* [...]. Quest'ultima non viene quindi a configurarsi come un «caso eccezionale» ma come il possibile «punto limite» di un percorso biografico di impoverimento, in cui sempre più ardua è l'ipotesi di reintegrazione nella società. (Francesconi, 2003, p. 17)

Collocare la riflessione sulle povertà all'interno della cornice teorica della vulnerabilità sociale comporta in primo luogo l'apertura di possibilità di studio e ricerca sulla povertà intensa non solo e non necessariamente come risultato di esclusione sociale, ma letta nei suoi molteplici intrecci con l'attuale configurazione sociale, concentrando l'attenzione non solo su chi è fuori dal castello con il fine di riportarlo dentro (nell'ottica dell'esclusione sociale), ma anche e soprattutto su chi dal castello è costretto a uscire per sopravvivere e non si sa se sarà in grado di rientrarvi (Negri, 2006):

Il concetto di vulnerabilità mette in evidenza che il rischio di caduta nella povertà non è esclusivamente l'effetto della esclusione sociale: cioè di circostanze sociali che inibiscono formalmente o di fatto, l'accesso ai beni fondamentali che dovrebbero essere comunque garantiti *per diritto* a un cittadino. [...] L'idea è che oltre alla povertà connessa alle situazioni «anomale» degli esclusi ci sia quella connessa alle situazioni «normali» degli inclusi. (Negri, 2002, pp. 13-14)

Spostare il focus dalla povertà come esclusione alle povertà come espressione di più ampi processi che definiscono aree di vulnerabilità sociale sempre più diffuse permette anche di ragionare non solo in termini di dotazione di risorse (scarse in situazione di povertà, da fornire per permettere l'uscita da essa), ma di ampliare l'analisi e poi l'intervento e le scelte politiche a tutto ciò che riguarda a livello dei soggetti le capacità di far fronte ad uno scenario che, esponendo ai rischi come prima descritti, riduce le capacità e le possibilità di scelta e di autodeterminazione, le capacità progettuali e strategiche: lo sguardo pedagogico contribuisce a leggere la povertà come esito anche di una mancanza di strumenti atti ad affrontare le criticità dello scenario contemporaneo, alla cui acquisizione può essere dedicato

anche l'intervento educativo. Come scrive Ranci, mettendo al centro della definizione di vulnerabilità temi strettamente connessi al sapere pedagogico, essa

non è soltanto un deficit di risorse, ma un'esposizione a processi di disarticolazione sociale che raggiunge un livello critico, ovvero mette a repentaglio la stabilità dei modelli di organizzazione della vita quotidiana. Essa si configura come una situazione di vita in cui l'autonomia e la capacità di autodeterminazione degli individui e delle famiglie sono permanentemente minacciate da un inserimento instabile dentro i principali sistemi di integrazione sociale. Una situazione definibile di "sofferenza senza disagio", più latente che manifesta, caratterizzata da un rapporto problematico tra opportunità e vincoli che ostacola le azioni volte alla soddisfazione dei bisogni sociali. L'instabilità della posizione sociale acquisita comporta infatti una riduzione delle opportunità di vita e delle possibilità di scelta. (Ranci, 2008, p. 166)

In questa prospettiva, appare necessaria una duplice tensione, tanto sul piano dello studio, quanto sul piano dell'azione, in grado di coniugare la ricerca e l'intervento intorno agli aspetti che si collocano ad un livello *macro* (relativi all'assetto economico, sociale, istituzionale), con lo studio e l'intervento al livello *micro* che riguarda le traiettorie dei corsi di vita personali. Un aspetto infatti di rilevanza per definire la povertà contemporanea deriva dalle elaborazioni che prendono le mosse dalle caratteristiche fondamentali della povertà contemporanea individuate da Leisering e Leibfried (1999) e in parte già esplicitate nel corso di questo capitolo: la temporalizzazione, la biografizzazione e la democratizzazione, elementi peculiari tra loro interconnessi che permettono di definire ulteriormente le nuove povertà.

Con *temporalizzazione* si fa riferimento al ruolo della dimensione temporale sia nell'esperienza di povertà che nella ricerca intorno a essa: se si adotta un approccio dinamico allo studio della povertà – che non si limita a fotografare in un determinato momento la quota di popolazione povera, ma sposta l'attenzione ai processi di impoverimento e dunque utilizza strumenti di rilevazione qualitativi in grado di cogliere le traiettorie di vita e strumenti quantitativi di rilevazione longitudinale lungo archi di tempo e su più punti temporali di osservazione – ciò che emerge di profondamente nuovo riguarda il fatto che la povertà ha una sua specifica durata. Una durata che può essere breve, media o lunga, ma che rende impraticabile il nesso tra povertà e condizione statica: essa può rappresentare un episodio singolo, un'esperienza di vita che coinvolge individui e famiglie in un limitato lasso di tempo, oppure un'esperienza ricorrente che ritorna con differente intensità nel corso di vita, e ancora, può essere una situazione stabile, all'interno della quale la stessa permanenza prolungata diviene fattore di ostacolo alla possibilità del suo superamento. È questo che adottando un approccio dinamico emerge dalla ricerca sulle nuove povertà: crescono le «povertà provvisorie» (Siza, 2003, 2009), ovvero aumentano le quote di popolazione a

rischio di povertà coinvolte nelle oscillazioni tra povertà e condizioni appena sufficienti; diminuisce il periodo di tempo in cui queste persone restano in condizione di povertà; si estende il rischio di povertà e assume una differente configurazione, non più deriva sociale, ma esperienza di vita che ha durata breve: «si entra e si esce dalla povertà più frequentemente» (Siza, 2009, p. 7). A questi ultimi elementi fa riferimento anche il concetto di *democratizzazione*, ovvero di estensione: esso sta a indicare la diffusione dei rischi sociali che trascendono le appartenenze di classe, coinvolgendo individui e famiglie che non rientrano nei gruppi marginali.

E questo un carattere saliente che interessa, seguendo la distinzione precedentemente proposta, l'area dei *soggetti*:

Non soltanto la vulnerabilità è assai diffusa nella società, ma essa, soprattutto nei contesti urbani, tocca i livelli più elevati in coincidenza con l'appartenenza a classi sociali collocate in una posizione "intermedia" piuttosto che "inferiore". [...] se la classe sociale influenza la distribuzione dei rischi, ciò avviene soprattutto a svantaggio di ampi settori della classe media italiana, che sembrano scontare, secondo questa lettura, un indebolimento relativo della loro posizione rispetto sia a quella dei ceti medi superiori (la classe media impiegatizia), sia rispetto alla classe operaia (alle cui condizioni di vita essi si avvicinano sensibilmente). [...] I nuovi rischi sociali si distribuiscono su una fascia alquanto ampia della popolazione, tagliando trasversalmente i confini di classe e di ceto. Questa diffusione sembra aver appiattito verso il basso le condizioni materiali di un'ampia fascia della popolazione, contribuendo in questo modo a "comprimere" i modelli di vita e le aspettative dei ceti medi (Ranci, 2008, p. 169)

Sull'affermazione del carattere in certa misura nuovo che riguarda la fascia di popolazione esposta al rischio di impoverimento, sembrano convergere le recenti ricerche e le posizioni dei diversi autori, compresi i più critici del costrutto di nuove povertà. Sgritta, ad esempio, che avanza numerose critiche e altrettante buoni ragioni intorno alla pericolosità del concetto di nuove povertà, conclude la sua riflessione ponendo la questione nei termini della presenza di nuovi poveri ma della permanenza di vecchie povertà. Esiste una povertà che non ha nulla di nuovo, si tramanda di generazione in generazione, si solidifica di anno in anno su una catena negativa di eventi e avvenimenti che conducono all'esclusione. Essa è connaturata ad un modello italiano di povertà segnato da un'elevata disuguaglianza nella distribuzione dei redditi, dalla sua persistenza, dall'elevata correlazione intergenerazionale delle disuguaglianze, dal profondo divario territoriale tra le regioni del Nord e quelle Sud, dal ruolo essenziale della famiglia nel determinare i livelli di povertà. Ma, accanto a essa, esistono quelli che l'autore definisce «"nuovi poveri" investiti da forme di povertà di vecchio conio» (Sgritta, 2011, p. 57), e in cui ricollocare, ad esempio, i "poveri della crisi":

persone che con lo scoppio della crisi entrano a far parte della schiera di nuovi poveri, [...] persone "normali", operai fino ad allora stabilmente inseriti nel mercato del lavoro con

contratti a tempo indeterminato e che per questa stessa ragione si ritenevano relativamente protetti dal rischio di cadere in povertà [...]. I nuovi poveri [...] sono soprattutto i *working poors* [...] gli impiegati, i tecnici con la laurea in tasca, la cui condizione li metteva al riparo [...] dai rischi di un improvviso declino. [...] E le cose si complicano quando, e succede a molti, in famiglia di redditi ne entra uno solo, e ci sono di mezzo mogli che non lavorano e figli che studiano o ancora alla ricerca di una occupazione. (Sgritta, 2011, p. 56)

L'estensione del rischio del sopraggiungere di una condizione di povertà ad un'area prima considerata e considerabile "fuori pericolo" è dunque un aspetto essenziale del fenomeno contemporaneo, che va però tematizzata ulteriormente. Da questo carattere nasce infatti quella diffusa retorica del "siamo tutti vulnerabili, siamo tutti a rischio di povertà", che se da un lato può (forse?) contribuire ad una immagine meno stigmatizzante dei soggetti, ad una collocazione dell'esperienza di povertà all'interno di una narrazione più collettiva che riconosce le dimensioni profondamente sociali della questione, dall'altra si fa complice di quel discorso diffuso che spoglia i soggetti delle loro differenze strutturali (di genere, di classe, di reddito, di lavoro...) mancando di riconoscere il peso ancora tutto attuale dei vincoli che nascono dal perdurare di profonde disuguaglianze strutturali. Se occorre riconoscere le dimensioni di continuità tra inclusione, vulnerabilità e povertà, occorre anche riconoscere che a determinare differenti esiti del rischio di impoverimento sono ordini di fattori che riguardano sia la biografia individuale e sia le strutture sociali in cui essa si dipana: «la società dell'individualizzazione del rischio e della vulnerabilità – affermava già nel 2003 Chiara Saraceno (in Negri e Saraceno, 2003, p. 163) – accentua, non riduce le disuguaglianze: perché richiede più e più diversificate risorse per fronteggiare, ed eventualmente valorizzare come opportunità, i rischi che apre».

Anche Ranci identifica il rischio di povertà come il primo tra i quattro nuovi rischi sociali che segnano il nostro orizzonte, rendendo la struttura delle disuguaglianze sociali maggiormente diversificata e plurale e meno centrata sulla posizione occupazionale dei soggetti:

Il primo rischio riguarda la diffusione della "povertà integrata" [...]: un'ampia area di cittadini europei che sperimentano temporaneamente, e spesso sporadicamente, una situazione di povertà relativa. Un'area di "transient poverty" o "recurrent poverty" (Layte and Fouarge, 2004) che interessa complessivamente il 20-25% della popolazione dei paesi europei, con punte più alte nel sud Europa e nel Regno Unito e più basse nei paesi dell'Europa continentale e nei paesi scandinavi. [...] l'area della povertà temporanea [è] complessivamente molto più ampia di quella della povertà persistente, a segnalare come la povertà cumulata costituisca una fenomenologia limitata ed emerga invece la diffusione di un'area di fragilità e di rischio caratterizzata strutturalmente dalla instabilità dei redditi e dalla conseguente fluidità della collocazione sociale ed economica. (Ranci, 2008, pp. 161-162)

Infine, connesso a questo aspetto, un'altra caratteristica che sembra connotare la povertà contemporanea utile per leggere il costrutto di nuova povertà riguarda il concetto, prima citato, di *biografizzazione*: esso si riferisce alla «diffusa consapevolezza del fatto che il disagio non può più essere semplicemente associato a certi strati sociali, o a particolari strati marginali, [...] ma al contrario appare sempre più connesso a specifiche sequenze del corso di vita individuale» (Spanò, 1999, p. 95). Nel carattere di biografizzazione rientra da una parte il riconoscimento della centralità del significato soggettivo assegnato all'esperienza di povertà dai soggetti in relazione alla propria storia di vita, dall'altra il fatto che essa non appare più come destino segnato da fattori esterni predeterminanti o come condizione causata da eventi traumatici, più o meno incontrollabili, ma è strettamente correlata a eventi e transizioni che appartengono ai corsi di vita, radicati nelle biografie individuali. Questo concetto è profondamente debitore alla teoria dell'individualizzazione dei corsi di vita (Beck, 2000b, 2008; Bauman, 2002) che riconosce alla possibilità di fallimento delle biografie individuali un carattere di ampia diffusione e transitorietà e un minor legame con le tradizionali appartenenze di classe, genere, ceto, istruzione, generazione, ma che in questa sede non si considera contrapposto, quanto per lo più integrato, ad un approccio che tiene conto del ruolo della strutturazione (Lucchini e Sarti, 2005), ovvero della funzione discriminante che giocano le variabili strutturali che legano tuttora la distribuzione diseguale di risorse e opportunità a fattori quali il genere, l'appartenenza generazionale, lo status occupazionale.

All'interno di questo processo di biografizzazione assume un rilievo importante per il discorso qui affrontato il fatto che a giocare un ruolo centrale nel definire possibili fattori che contribuiscono allo scivolamento verso condizioni di povertà sono *eventi e transizioni "normali"* – quali la nascita di un figlio, la separazione, la morte di un familiare. A questo proposito Micheli (2011, p. 17) parla della povertà come di un complesso «tessuto sintattico», nella cui formazione si intrecciano molteplici dimensioni in un processo cumulativo di causazione complessa costituito da elementi che possono essere necessari (la disoccupazione, la carenza della formazione iniziale, una condizione fisica di invalidità ad esempio) ma insufficienti, che si combinano lungo una concatenazione di eventi. Le traiettorie dello stato di benessere e di malessere degli individui e delle famiglie si configurano così come linee oscillanti al di sopra e al di sotto di una soglia di povertà (comunque essa sia costruita e definita), senza che sia rintracciabile un singolo fattore evento che assurge a causa di un processo di deriva: «l'individuo non è trascinato in povertà da un solo catastrofico passo: scende per il pendio un passo dopo l'altro, dolcemente sospinto dalle

influenze sottostanti» (Micheli, 2011, p. 19). Se, prosegue Micheli, ad un primo “choc” (che può essere rappresentato dalla perdita del lavoro, da una crisi coniugale, dall’avvento di una malattia), gli individui e le famiglie possono contare sulla mobilitazione delle proprie risorse fino a ripristinare le condizioni iniziali di equilibrio, al presentarsi di un secondo evento impattante (di nuovo la perdita di lavoro o l’insorgere di un problema di salute per un altro membro della famiglia, per esempio), investendo totalmente le proprie risorse, che dopo il primo evento sono più scarse, vi è la possibilità di risalire verso la condizione di equilibrio, ma con costi più elevati e con la probabilità che essa non venga raggiunta. A questo punto, in occasione di un ulteriore fattore di rottura, la condizione di equilibrio può rivelarsi non ulteriormente ripristinabile, e può avere inizio quel processo a forma di spirale convergente che conduce sotto la soglia di povertà:

la sequenza di azioni – gli eventi critici – e di reazioni (strategiche) esercitate per fronteggiare le crisi tende a convergere verso uno stato finale di immobilità, in cui nessuna ulteriore risorsa potrà essere mobilitata e – ecco la mutazione fondamentale – cessa ogni agire strategico dell’individuo. Lo stato terminale di povertà è, esso sì, stato in cui cessa l’agire strategico dell’individuo. Ma ciò che caratterizza una traiettoria di deriva, a qualunque stadio la si osservi prima del raggiungimento del suo punto fisso, è invece un intreccio inestricabile tra eventi critici e strategie dell’individuo, che ridefinendoli vi si adatta. (Micheli, 2011, p. 20)

Questa lettura processuale del fenomeno dell’impoverimento permette all’autore di distinguere tre aree di povertà, contigue tra loro, e non riconducibili alla sola dimensione economica del problema: una prima area definita di «equilibrio problematico» – che indica l’emergere di una situazione di criticità che costringe a farvi fronte, con elevati ma transitori investimenti in termini di risorse materiali e/o relazionali e che richiede ai soggetti coinvolti alcuni importanti adattamenti; una seconda area, del «disagio non più sostenibile», o conclamato – che sta ad indicare una situazione di crisi il cui perdurare o in cui il cumularsi di vari fattori contribuiscono alla perdita delle possibilità e delle capacità di farvi autonomamente fronte: è in questa condizione che spesso i soggetti si rivolgono ai servizi per far fronte ai loro bisogni; infine, una terza area definita «terra di nessuno, della cronicità e dell’esclusione» – la quale corrisponde alla tappa finale del processo di impoverimento, ad uno stato di sofferenza ed esclusione a cui si accompagna spesso un sentimento di rassegnazione: è questo perdurare «che riduce il [...] margine di autonomia strategica, e rende la criticità così insostenibile da farla percepire senza via d’uscita [...]. Il prolungarsi di una situazione di criticità intacca gli stessi stati d’animo che fanno da motore ai processi di formazione delle scelte, e produce rimozione o rassegnazione» (Micheli, 2011, pp. 20-21). Quest’ultima terza fase coincide forse con quella condizione definita da Guidicini e

Pieretti (1995) come «povertà estrema», in cui viene a compimento quel progressivo processo individuato dagli autori che conduce ad una rottura e decomposizione del sé, il quale si produce all'interno di una molteplicità di microfratture e micro variazioni lente e diffuse, non facilmente percepibili né dall'interno né dall'esterno, che identificano il processo che conduce dalla vulnerabilità alla povertà come «crisi della continuità biografica» (Spanò, 1999, pp. 99-109).

Ad assumere particolare rilievo dunque nella definizione del costrutto di nuove povertà è quindi anche l'assunzione di una prospettiva dinamica che inserisce come punto di osservazione fondamentale sul fenomeno della povertà l'elemento tempo: all'interno di una lettura focalizzata sul processo temporale – che sposta l'attenzione dalla povertà come condizione all'impoverimento come processo (Francesconi, 2003) – e segnata dalle acquisizioni relative alla biografizzazione acquista centralità la ricerca intorno alle *traiettorie di impoverimento*. Se da un punto di vista pedagogico l'idea che i soggetti siano esito di storie di vita complesse e diversificate, in cui eventi diversi lasciano segni differenti, è in qualche modo considerabile un elemento acquisito e condiviso, che orienta anche l'intervento educativo, nell'ambito della sociologia questo tema può forse essere collocato all'interno degli studi sul corso di vita, eredi di una tradizione che si sviluppa dalla Scuola di Chicago.

Nell'esplorare la povertà come esito di percorsi biografici, ovvero nel porre al centro dell'analisi le traiettorie di impoverimento che coinvolgono i soggetti, occupano un posto centrale i concetti di traiettoria, transizione, eventi-svolta o *turning points* (Olagnero in Bonica e Cardano, 2008), ma anche alcuni assunti relativi al ruolo di attore del soggetto, che rinegozia eventi e significati: la povertà non è uno stato cui i soggetti si adeguano passivamente, ma è una condizione abitata dai soggetti in cui essi si muovono, decidono, prendono posizione rispetto ai vincoli o alle opportunità di uscita, tentano di modificare le proprie biografie, mettono in atto atteggiamenti e comportamenti che possono contribuire al mantenimento della «rotta biografica e identitaria» pur nella turbolenza o stagnazione provocata dalla situazione di deprivazione (incidentale o cronica) (Olagnero in Bonica e Cardano, 2008, p. 251). In quest'ottica l'esperienza della povertà è caratterizzata anche dalla sua potenziale reversibilità: è evidente che questo approccio apre alla possibilità e alla responsabilità di adottare una logica preventiva e promozionale, che sia in grado di formulare interventi di contrasto alla vulnerabilità, prima che essa scivoli in povertà.

Se quindi si assume che la povertà non è una condizione statica, la caduta in povertà può essere letta come una transizione contingente, ovvero frutto di un particolare intreccio di

eventi, non necessariamente indesiderati e indesiderabili, alimentata da una sequenza di micro-transizioni che rende le storie di povertà estremamente eterogenee. Porre attenzione sugli effetti, anche formativi dal nostro punto di vista, che gli eventi hanno sui corsi di vita dei soggetti, non significa però dimenticare, possibile aspetto critico di un simile filone di ricerca, il ruolo della stratificazione sociale nel determinare le esperienze di povertà: i soggetti più a rischio di spiazzamento restano coloro i quali vivono uno o più svantaggi (economico, sociale, culturale) (Benassi, 2002). Riconoscere inoltre un'importanza centrale non solo all'evento, ma soprattutto al significato che esso assume per l'individuo che lo attraversa – che a sua volta dipende dalla sua storia individuale, dal sistema di limiti e risorse che dispone, dall'universo culturale e relazionale in cui si muove – non deve tradursi nel concentrare le analisi e gli interventi a contrasto della povertà solo sulle dimensioni psicologiche e individuali: occorre infatti considerare il ruolo della più ampia configurazione sociale nel determinare l'ingresso e/o l'uscita da condizioni di povertà, quello dei fattori relativi alla organizzazione socio-economica del territorio e quello delle politiche sociali e assistenziali per esempio. Come afferma Olagnero (in Bonica e Cardano, 2008, p. 257), infatti, «Gli eventi che attraversano la storia di un individuo “giacciono” non soltanto sulle traiettorie della sua biografia, ma anche su quelle delle istituzioni che tale individuo incrocia lungo il suo percorso».

Il rischio di contribuire ad una narrazione che intende la biografizzazione come scaricamento sull'individuo della responsabilità della sua povertà (perché attenta solo alle dimensioni biografiche, ai significati, alle reazioni...) può dunque essere arginato da una lettura che considera eventi, transizioni, significati come

esito dell'interazione tra circostanze sociali e risposte intenzionali degli attori. Da un lato, gli eventi modellano i corsi di vita strutturando sistemi di vincoli e di opportunità, a livello materiale e culturale, e modificando quindi sia la linearità dei percorsi che le forme di autopercezione e di comportamento dei soggetti. Dall'altro, tuttavia, è in base alle modalità individuali di reazione, in termini di rielaborazione delle esperienze, attribuzione di senso, riorganizzazione delle priorità date le risorse e le informazioni a disposizione, che gli eventi acquisiscono una certa connotazione e sviluppano determinate conseguenze (Meo, 2000, p. 10).

Tornando alla centralità dell'analisi delle traiettorie di impoverimento, David Benassi ne propone una classificazione che distingue tra una dimensione di precocità, una di accumulazione e una invece di repentinità: i percorsi di «esclusione precoce» si radicano nel passato, indicano condizioni di deprivazione costante che spesso traggono origine da svantaggi nell'ambito relazionale e formativo che si traducono facilmente in comportamenti a rischio; quelli definiti da «cumulo biografico» identificano invece traiettorie in cui hanno

insistito molteplici eventi critici che accumulandosi hanno indebolito le capacità dell'individuo definendo il suo rischio di esclusione. In ultimo, le traiettorie da «evento strutturale» identificano percorsi segnati da una brusca rottura, un evento imprevisto e destrutturante (tipicamente la perdita del lavoro), che gioca le sue ricadute sia sulla condizione economica dei soggetti che sugli aspetti dell'identità individuale e dei ruoli sociali (Benassi, 2002, p. 63).

Manuela Olagnero, per alcuni aspetti in coerenza con il modello già esplicitato per altri distanziandosene, sceglie come criteri di classificazione per i percorsi di impoverimento i tempi di occorrenza e sviluppo delle situazioni di criticità e il rapporto che i soggetti intrattengono con il futuro. Per quanto riguarda il primo, ella propone una distinzione tra due tipologie di traiettoria: una traiettoria «precocemente vulnerabile» – che si radica nell'esperienza familiare, e in cui la vulnerabilità si sviluppa lungo tempi lunghi, come un «intreccio inestricabile di vincoli esogeni e di scelte condizionate» (Olagnero in Bonica e Cardano, 2008, p. 251); ed una invece segnata da alcuni eventi riconosciuti come svolta spesso dagli attori stessi, occorsi all'interno di un corso di vita adulto e che possono essere transizioni normative, “fisiologiche” cioè (la nascita di un figlio per esempio), o imprevedibili (una separazione, la perdita del lavoro), che a loro volta innescano una sequenza di altri eventi: una traiettoria di «eventi-svolta durante una vita adulta altrimenti lineare e prevedibile» (pp. 251-251). A queste si aggiungerebbe inoltre una terza traiettoria, «della continuità», con cui si identificano le storie di chi vive o ha vissuto nello sforzo di evitare la povertà, non è mai incappato in eventi davvero critici ma non ha mai potuto “abbassare la guardia”, ad esempio investendo i propri sforzi nell'attività del risparmio.

Il secondo criterio dirimente individuato dall'autrice riguarda fattori che da pedagogisti riconosciamo essere strettamente legati alla storia di formazione delle persone: a come, cosa, dove queste hanno imparato ad essere le persone che sono, che concernono anche il rapporto con il presente e il futuro. Olagnero propone, seguendo Kempson, una distinzione tra chi è in una situazione di «pieno controllo» in cui è presente la capacità di fare piani per il futuro e di fronteggiare la precarietà; chi «tiene la testa fuori dall'acqua», tamponando le difficoltà in vista di un orizzonte futuro, seppur sfuocato; chi «lotta per raggiungere la superficie», trovandosi in una situazione di compromissione anche seria del proprio equilibrio, ma in cui esso orienta ancora l'azione verso la sua riconquista; e infine chi «sta affondando», poiché non scorgendo possibilità di miglioramento della situazione nel presente o nel futuro, ha rinunciato a lottare.

Anche sulla dimensione temporale dunque sembrano emergere alcuni elementi di novità della povertà contemporanea, che si identificano in due aspetti e posizioni diverse: da una parte un processo di impoverimento descritto come repentino (Dovis in Dovis e Saraceno, 2011), in cui uno o pochi eventi assumono il ruolo di svolte, di *turning points*, che segnano il passaggio, veloce, da vulnerabilità a povertà; dall'altra uno scivolamento lento e progressivo, costruito da microfratture, micro-svolte difficilmente identificabili come elementi dirimenti in sé ma solo se connesse in una concatenazione sottile di eventi.

Illustrate le principali questioni che riguardano le cause e i soggetti coinvolti in alcuni processi che interessano le povertà contemporanea e sono implicate nella definizione del concetto di nuove povertà, resta da esplorare il più complesso tema della *qualità dell'esperienza contemporanea di povertà*, influenzata certamente dalla tipologia di soggetti e di cause di povertà, ma strettamente connessa ad altri fattori di interesse pedagogico quali il clima educativo diffuso, i vissuti, le modalità di definirsi e di rappresentarsi dei soggetti, gli strumenti di comprensione della propria condizione... Verranno qui esplicitati alcuni aspetti che dalla rielaborazione della letteratura appaiono come potenzialmente rilevanti e che permettono di affermare che lo sguardo pedagogico può contribuire ad una definizione di nuove povertà, ma su questo tema sarà la parte dedicata alla ricerca empirica a fornire ulteriori elementi di riflessione.

Un primo aspetto discende da quello slittamento che ha modificato la sovrapposizione novecentesca tra povertà ed esclusione e che ha portato alla luce la presenza di una, utilizzando le parole di Negri, "povertà degli inclusi": in quest'ottica l'esperienza di povertà non assume automaticamente i caratteri dell'isolamento, della rottura dei legami sociali, della devianza e in più in generale di una quasi sicura coincidenza tra aspetti diversi di deprivazione (economica, lavorativa, abitativa, relazionale...). L'esperienza della povertà può cioè presentare alcuni tratti di *compatibilità* con l'esperienza comune contemporanea. In questa direzione va ad esempio l'*eterogeneità* come caratteristica della povertà contemporanea, sottolineata dalla letteratura nei termini di eterogeneità della cause e dei fattori scatenanti, dei soggetti interessati, delle dimensioni di deprivazione – che finiscono poi per definire necessariamente anche un'eterogeneità nelle esperienze: essa è da un lato frutto di quei processi precedentemente descritti, dall'altro esito di uno sguardo che ha adottato un approccio intensionale per cui la «la povertà emerge per linee interne all'architettura della singola persona» (Micheli, 2011, p. 16). Questa eterogeneità sembra

avvicinare i lembi dell'esperienza di povertà a quella della non povertà, nel segno dell'individualizzazione.

Ed è ancora sotto al segno dell'*individualizzazione* delle biografie contemporanee, e della sua altra faccia, l'istituzionalizzazione, che è forse possibile descrivere un ulteriore aspetto dell'esperienza della povertà contemporanea, che assume in quest'ambito una declinazione specifica ma che rappresenta anche un tema di riflessione trasversale ai corsi di vita oggi: quello del fallimento (Beck, 2000b).

Se nell'orizzonte comune, le difficoltà nel leggere ed elaborare i rapporti e le dimensioni che influenzano le nostre vite (perché effettivamente complessi, meno chiari e definiti, sempre meno locali, a volte perfino globali) contribuiscono a scaricare sul singolo gli oneri di far fronte a eventuali intoppi, che portano i soggetti a leggerli come *fallimenti personali* così come a cercare *soluzioni individuali*, questo potrebbe rivelarsi ulteriormente rilevante per chi vive la condizione di impoverimento. Illuminante su questa dinamica risulta il racconto di Richard Sennett intorno al licenziamento di alcuni dipendenti di una grande azienda di tecnologia⁹, che ben illustra il processo che conduce a considerare come unica narrazione possibile il fallimento come responsabilità individuale. È un aspetto che sembra caratterizzare il nostro tempo, quest'enfasi sulla responsabilità individuale rispetto alle circostanze sociali, ma il ruolo di protagonista affidato all'individualità e alle abilità

⁹ Sennett racconta il percorso di alcuni dipendenti IBM licenziati a seguito di un drastico ridimensionamento del personale avvenuto nei primi anni Novanta, che attorno a un tavolo di un bar ricostruiscono nei loro incontri una versione (per loro) accettabile dell'accaduto. Passando inizialmente da due interpretazioni legate a cause esterne che li facevano vittime passive di un disegno più o meno intenzionale di altri (la premeditazione dei loro capi, il ruolo della competizione mondiale) approdano infine a una terza versione: quella relativa alle loro carriere professionali, che li chiama in causa in termini di competenze acquisite e di scelte prese in precedenza, di rischi non assunti nel momento opportuno (quello di cambiare lavoro in una fase propizia dell'economia dell'informatica ad esempio). Il fallimento in questo caso è tutto personale: il licenziamento operato da altri è messo in secondo piano rispetto all'imputazione di una responsabilità individuale nel proprio percorso lavorativo, quella in particolare di non aver saputo cogliere un'opportunità, correre un rischio; in questo modo anche un evento piuttosto drammatico e determinato da fattori esterni rientra nel dominio del soggetto anche se in termini di insuccesso, di mancanza. Sennett commenta: «Questo terzo stadio restituì ai programmatori parte del loro senso di integrità professionale, ma a un prezzo molto elevato», rintracciabile anche nel conseguente ritiro nel privato di quegli stessi dipendenti. Se da un lato il coinvolgimento e la responsabilità personale forniscono un senso di sollievo, nel recupero comunque di una narrazione come storia e non come disordinato susseguirsi di episodi indecifrabili nel segno della frammentazione, d'altro canto esse si accompagnano ad una sottile rassegnazione nei confronti del presente e del futuro: una simile narrazione è possibile solo sul passato, il fallimento delle loro carriere con cui i programmatori dell'IBM sono arrivati a confrontarsi non offre orientamenti per il futuro; nel presente flessibile e frammentato può sembrare possibile creare narrazioni coerenti solo a proposito di ciò che è già successo, e impossibile creare narrazioni predittive su ciò che accadrà: «Il fatto che [...] [i dipendenti IBM] si siano adesso ritirati dall'impegno attivo nella comunità locale sembra confermare con decisione l'esclusivo orientamento al passato del loro nuovo io. Il regime flessibile sembra creare una struttura di personalità continuamente "in recupero"». A contribuire al loro ritiro dall'impegno pubblico contribuiscono probabilmente anche altri fattori, sicuramente degno di interesse pedagogico è questo fenomeno che lega, apparentemente all'insegna del paradosso, un aumento di percezione di responsabilità individuale ad un contemporaneo disinvestimento nel pubblico e nell'azione politica. (Sennett, 1999, pp. 119-136)

personali nel potere di azione sul mondo, non si accompagna in alcun modo ad una diminuzione delle differenze in termini di risorse sociali e culturali che il singolo ha a disposizione per affrontare questa società dell'incertezza. Scrive Carmen Leccardi in relazione ai giovani, ma in un ragionamento che è possibile estendere anche alle generazioni adulte: «l'enfasi sull'obbligo alla definizione soggettiva delle scelte capaci di garantire successo [...] non copre il peso specifico delle disuguaglianze con cui i giovani [e gli adulti] continuano a confrontarsi (di classe ed etniche in primo luogo, ma anche di genere e di appartenenza territoriale)» (Leccardi, 2014, p. 82). La filosofia del "faber quisque (s)fortunae suae" porta anche con sé una rappresentazione delle disuguaglianze depurata dal suo inscindibile legame con il sociale ampiamente inteso: anche le disuguaglianze in questo quadro sono questioni individuali, e sono dati naturali, dati di fatto di esclusivo interesse del singolo, il cui esito positivo o negativo nel confronto con l'incertezza e con la società dipende solo da lui; le sue eventuali fatiche non sono messe in relazione anche a differenze di risorse che a priori determinano differenze di possibilità, persino l'esclusione sociale è un problema del singolo.

Se un tempo le narrazioni collettive, in primo luogo quella legata all'appartenenza a diverse classi sociali, avevano come risolto la possibilità di riconoscere alcuni aspetti della propria condizione individuale in una dimensione collettiva, in un destino comune, che permetteva (ad alcuni) di riconoscere anche i fattori macro-economici che determinavano sorti diverse per classi diverse, oggi anche chi vive condizioni di difficoltà economica sembra inserirsi in una narrazione all'insegna dell'equazione che lega (anche) la povertà ad una questione individuale: «un destino di massa, condizionato palesemente dalle strutture sociali, tende ad assumere [oggi] i contorni di colpa soggettiva nell'ottica individuale della propria vita. Propria vita=propria povertà» (Beck, 2008, p. 67). Il tema della responsabilità individuale e delle diverse possibilità di dar senso alla propria condizione di povertà appaiono dunque temi salienti per una ricerca sulle povertà oggi, specialmente da un punto di vista pedagogico che si propone di analizzare la condizione attuale in vista di promuovere interventi educativi atti a sostenere i soggetti nell'attraversare, nell'uscire e nel prevenire la caduta in povertà.

Un altro aspetto che può forse avere un certo peso nell'esperienza della povertà contemporanea riguarda il *carattere post-materialistico* della povertà. L'affermazione dell'esistenza di una specifica area di povertà definita dal suo carattere post-materialistico e indipendente dalle variabili economiche esaurisce il suo successo prevalentemente negli anni Ottanta, ma permette oggi di recuperare da quel periodo la riflessione intorno all'evolversi

dei bisogni all'interno dell'evolversi della società "post-qualcosa" di oggi. La solitudine anziana, l'isolamento della grave disabilità, la compatibilità sociale della dipendenza, la difficoltà di integrazione dei migranti sono alcune delle espressioni ricorrente delle povertà post-materialistiche, secondo una lettura diffusa appunto negli anni Ottanta (gli anni insieme della massima espansione del modello consumistico e delle prime constatazioni delle dimensioni di disagio ad esso connesse). In quest'ottica le povertà post-materialistiche non discendono tanto da carenze economiche, al contrario si verificano spesso anche in occasione di un tenore di vita medio e alto, laddove beni e risorse solo non solo più che sufficienti ma alle volte anche eccedenti: a questo stesso eccesso potrebbero legarsi forme di disagio, più o meno sintomatico (Vettori, 2013), che derivano dall'insoddisfazione di bisogni secondari o post-materialistici, utilizzando la classica distinzione di Maslow (1973): di appartenenza, stima, relazione, autorealizzazione, libertà.

Se in questa sede non appare condivisibile, come più volte ribadito, la scelta di utilizzare il termine povertà per situazioni di disagio che non comprendono tra i propri fattori la dimensione economica, il concetto di povertà post-materialistiche permette, tuttavia, di introdurre una riflessione sul ruolo del clima culturale ed in particolar modo della cosiddetta *società del consumo*, nel definire oltre che forme di disagio, anche profondi cambiamenti nella percezione dei bisogni e di conseguenza anche della povertà in quanto situazione in cui non si è in grado di soddisfare quei bisogni. Oltre infatti ai bisogni definiti post-materialistici che emergono come essenziali nel momento in cui scarsamente soddisfatti dalla struttura stessa della società (si pensi ad esempio alla socialità collettiva e al venir meno di forme di espressione di essa nel passaggio dalla società industriale a quella post-fordista, oppure ai bisogni identitari che nascono a seguito dei processi di individualizzazione e allentamento dei vincoli familiari, di classe, di genere, di professione), porre l'accento sulle ricadute del passaggio dall'etica del lavoro all'estetica del consumo (Bauman, 2004) permette anche di leggere i cambiamenti culturali che hanno interessato il concetto e la percezione di povertà. Seguendo la riflessione del sociologo polacco, esito di questo processo è il fatto che l'identità degli attori sociali sia dettata in primo luogo dal loro essere consumatori globali: la promessa della modernità che riguardava l'emancipazione, la dignità, il rifiuto dei vincoli in nome della libertà e della realizzazione individuale, è stata sostituita tacitamente dal consumo come unico strumento di emancipazione, come unico ambito in cui definire la propria identità, l'inclusione e l'esclusione dal quale restano l'unico indicatore di successo e realizzazione individuale. Scrive a questo proposito Beck

L'individuo viene sì sottratto ai vincoli tradizionali e alle relazioni di supporto, ma scambia tutto questo con le costrizioni del mercato del lavoro e dell'esistenza da consumatore, con le standardizzazioni e i controlli che essi comportano. Il posto dei vincoli e delle forme di vita tradizionali (classi sociali, famiglia mononucleare) è preso dalle agenzie e istituzioni secondarie, che plasmano la biografia dell'individuo e rendono la persona dipendente dalla moda, dalle relazioni sociali, dalle congiunture economiche e dai mercati, contrariamente all'immagine del controllo individuale che si impone nella coscienza. (Beck, 2000a, p. 190)

La centralità che assume il consumo nell'orizzonte contemporaneo riguarda dunque l'acquisto e il possesso di beni materiali, ma anche – e questo ha conseguenze estremamente rilevanti da un punto di vista pedagogico – l'accesso a dimensioni immateriali che hanno a che fare ancora in parte con l'acquisizione di *status symbol* ma assai più radicalmente con la possibilità di essere e sentirsi inclusi e, in definitiva, di esistere. L'imperativo del “consumo dunque sono”, alleviando l'inevitabile senso di inadeguatezza delle identità contemporanee, amplifica la pressione sul soggetto nella sua dipendenza dal consumo, dal momento che il consumare rappresenta la verifica e la conferma dell'adeguamento alla realtà sociale. E se le risorse economiche sono ciò che permette di accedere alla società dei consumi, è evidente che la disponibilità limitata di esso che caratterizza i processi di impoverimento, e il conseguente ridimensionamento del tenore di vita, producono impatti e ricadute profonde, in particolare sulle dimensioni identitarie dei soggetti coinvolti. Riprendendo le parole di Giorgetti Fumel sul rapporto tra precarietà lavorativa e disagio esistenziale:

Si tratta di una circolarità evidente: il consumismo è la dimensione principe con cui manifestare oggi il proprio entrare-nel-mondo – pena l'esclusione e la marginalità –, il denaro è ciò che consente di poter accedere al consumo – pena il non-entrare-nel-mondo –, il lavoro è da ultimo ciò che garantisce la disponibilità di denaro. Perdere il lavoro o, peggio ancora, vivere nella costante insidia di una sua probabile perdita, vivere insomma una situazione di precariato, significa oggi un'inevitabile immersione in una condizione di precarietà. (Giorgetti Fumel in Giorgetti Fumel e Chicchi, 2012, p. 79)

Per concludere questa riflessione su alcuni aspetti qualitativi dell'esperienza contemporanea della povertà, un'ultima questione, connessa a quanto finora affrontato e che interessa i soggetti tanto sul piano della rappresentazione individuale quanto su quello del rapporto con i servizi: il tema della “*vergogna*”. In particolar modo in alcune ricerche che nascono all'interno di progetti e servizi dedicati alle povertà, che dunque forse più di altri studi sono portati a confrontarsi con l'esperienza diretta di chi attraversa i processi di impoverimento e si rivolge agli operatori, emerge il tema della vergogna come un tratto caratteristico di una tipologia di utenti che si differenzia dalle povertà tradizionali. Morrone e Reynaudo individuano, nella ricerca da loro curata sugli utenti di alcuni servizi romani e torinesi, una nuova categoria, quella degli “impoveriti”: individui e famiglie che appartengono ad un'area di povertà sommersa e si confrontano con l'impossibilità di mantenere gli standard di vita

raggiunti. Questa categoria si differenzia per alcuni tratti importanti dalle povertà estreme, come quelle dei senza dimora, ad esempio per la mancanza di fenomeni di rottura dei legami sociali. Ma, sottolineano gli autori, si differenzia anche perché le difficoltà con cui si trova a confrontarsi rappresentano un'esperienza inattesa nei corsi di vita di questi "impoveriti", che li costringe, inaspettatamente, a modificare il loro tenore di vita, a ridimensionare i loro stili di consumo. In particolar modo questa popolazione presenta una dimensione di fatica nel rapporto con i servizi che deriva dalla fatica di chiedere aiuto, e ancora prima dalla vergogna di dover esplicitare la propria condizione di difficoltà: «da un lato colpisce il sentimento di vergogna per una condizione di difficoltà inattesa, vissuta improvvisamente e che si spera sia il più possibile provvisoria; dall'altro vi è anche il desiderio di uscirne "indenni", ma con le proprie forze, senza dover necessariamente chiedere aiuto» (Rascazzo in Morrone e Reynaudo, 2011, p. 152).

Simili le parole di Gino Mazzoli riguardo alle storie incontrate negli ultimi venti anni di persone che

pur partendo da una condizione economica decorosa, scivolano silenziosamente verso la povertà a motivo di eventi biografici che fino a pochi anni fa appartenevano alla sfera della naturalità dello svolgimento di un'esistenza. [...] Queste situazioni faticano a essere intercettate sia perché i disagi che le attraversano restano perlopiù invisibili rispetto al mandato istituzionale assegnato ai servizi, sia perché le persone portatrici di questi disagi provano vergogna a esplicitare la nuova condizione in cui si vengono a trovare, poiché tale ammissione contrasterebbe con l'ideologia performativa dominante (si temono le «stimate» del fallito che il ricorso ai servizi sembra automaticamente assegnare nell'immaginario collettivo). (Mazzoli, 2012, pp. 16-17)

E ancora, in linea con queste affermazioni è anche quanto rilevato in una ricerca sulla città di Torino, che individua una fascia di persone

che, non appartenendo all'area dell'esclusione tradizionale, fuoriescono dal catalogo degli assistibili dai servizi locali, tarati pressoché esclusivamente sulle convenzionali figure della povertà radicata ("te lo dicono in faccia: se non sei seduto su una panchina ai giardini, noi qua non possiamo aiutarti"), e che non prendono nemmeno in considerazione la possibilità di stendere la mano e chiedere di essere aiutati. Costoro, scrivono Meo e Romito, "non si espongono perché si vergognano [...], provano forte disorientamento, non sanno muoversi nella rete dell'aiuto, sono del tutto impreparati e reagiscono in modo ansioso... Il risultato è una sostanziale perdita di fiducia nel futuro e di progettualità" (Sgritta, 2010, pp. 17-18)

La questione della "vergogna" sembra dunque riassumere in sé caratteri e fattori anche molto differenti: da una parte l'impatto sull'immagine di sé che il ridimensionamento del proprio tenore di vita gioca nell'orizzonte contemporaneo e il ruolo delle risorse economiche nel definire le identità individuali in relazione a quelle collettive («è pur sempre [...] la mancanza di denaro che fa aggio su tutto il resto; del denaro in sé e per sé: per quello che significa nella società del benessere e per quello a cui dà accesso sul mercato dei beni di

consumo», Sgritta, 2010, p. 19); in questo senso una vergogna intesa, più che in senso morale, in senso relazionale, che alla preoccupazione per il benessere materiale associa quella del rapporto con i pari, all'interno del quale i consumi rappresentano un elemento di inclusione. D'altro canto, una vergogna, quella connessa alle nuove povertà, che rappresenta anche un aspetto più ampio dei processi culturali che interessano il tema della *dipendenza* e dell'*autonomia* (Sennett, 2004) e che si inserisce in una narrazione che rileva un ruolo centrale alle accuse di parassitismo e ai timori di dipendenza da *welfare*, a scapito di parole come diritti e garanzie sociali: dinamiche che ricacciano nell'invisibilità forme di sofferenza sociale e che acuiscono tensioni, conflitti e un clima di intolleranza per chi è portatore di bisogni sociali.

Infine, ancora, è una vergogna che si radica in un sistema di servizi che di fronte alla difficoltà di rivolgersi ad esso di chi non è abituato a muoversi all'interno del panorama degli aiuti, oppone spesso ostacoli burocratici, categorie selettive restrittive e criteri rigidi, che aumentano il senso di spaesamento di tutte quelle figure che, in un sistema di servizi fondato su un approccio categoriale che restringe le forme di aiuto e spesso le lega a forme di disagio estremo, si vedono rifiutare le proprie richieste d'aiuto.

L'attraversamento della letteratura – prevalentemente sociologica – sulle nuove povertà intrapreso nel corso di questo capitolo sembra confermare la rilevanza di uno sguardo pedagogico sul tema, che può contribuire alla definizione di alcuni caratteri salienti del fenomeno, individuando le dimensioni formative implicate nella povertà sia nei termini di climi educativi che orientano l'esperienza individuale e collettiva della povertà, sia nei termini di ricadute ed esiti che l'impoverimento determina sui soggetti che lo vivono. Da questa attenzione si apre la possibilità di teorizzare e progettare l'intervento educativo con i soggetti e per i contesti, che possa accompagnare entrambi all'acquisizione e all'esercizio di strumenti e risorse per tematizzare la povertà, le sue cause, i suoi effetti, e per agire a suo contrasto.

Su questo tema si tornerà nel corso degli ultimi due capitoli del lavoro dedicati all'esplorazione delle storie di vita di nuove povertà e alla definizione di prospettive pedagogiche ed educative, alla luce del lavoro di ricerca empirica sostenuto: a questo punto del discorso, occorre soffermarsi sulla presentazione di questo.

3. Il progetto di ricerca

3.1. La cornice teorica ed epistemologica

3.1.1. Gli studi sulla povertà e la pedagogia sociale

Prima di procedere nell'esplicitazione dell'impianto metodologico della ricerca qui presentata, si ritiene necessario richiamare il paradigma di ricerca in cui questa si colloca e il suo sfondo teorico. Esso è rappresentato in primo luogo dalla *pedagogia sociale* – di cui nel primo capitolo sono stati enucleati gli aspetti essenziali e le prospettive di ricerca in relazione al tema delle povertà – e dagli *studi sulla povertà*, in particolar modo di ambito sociologico, – presentati nel secondo capitolo – che nel corso degli ultimi decenni hanno definito nuove direzioni di studio e di analisi permettendo di cogliere alcuni caratteri di novità del fenomeno e introducendo nuovi sguardi sul tema. Rimandando dunque alla prima parte di questo lavoro per l'approfondimento della cornice teorica generale della ricerca, saranno qui sinteticamente ripresi alcuni aspetti centrali rilevanti nel definire le scelte metodologiche operate, presentate nella seconda parte di questo capitolo.

Per quanto riguarda il panorama degli *studi sulla povertà*, a risultare importanti in questa sede sono gli studi e le ricerche che a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso hanno contribuito a mettere in luce l'esistenza di “*nuove povertà*”: un concetto teorico di non semplice definizione, per sua natura ambiguo – povertà grigie (Dovis e Saraceno, 2011) sono infatti anche definite – che è profondamente connesso a quei processi che hanno traghettato la società moderna a quella contemporanea. In questo senso le dimensioni di novità del fenomeno sono da un lato considerabili esito di una serie di trasformazioni economiche, sociali, culturali, dall'altro frutto di alcune evoluzioni e di alcuni cambiamenti che interessano il livello meta, quello degli approcci allo studio della povertà, che hanno permesso di mettere in luce dimensioni del fenomeno prima poco esplorate, individuando tratti di novità nelle cause di povertà, nei soggetti interessati, nei tempi e nelle espressioni che essa assume nell'orizzonte occidentale contemporaneo.

Ferme restando le dimensioni di criticità e i chiaroscuri che interessano il concetto di nuove povertà¹, e ribadendo l'essenziale convergenza di vecchie e nuove povertà nella condizione

¹ Si veda su questo il paragrafo 2.3.1.

di comune insufficienza di risorse economiche (che mantiene la centralità della dimensione economica come fattore dirimente che permette di non ampliare a dismisura il concetto di povertà, fino a comprendere qualsiasi forma di disagio sociale che abita la nostra società), le nuove povertà sono in questa sede assunte come riferimento che permette di mettere in luce gli importanti cambiamenti che hanno attraversato il fenomeno definendo caratteri inediti nell'esperienza della povertà degli uomini e delle donne contemporanei. In quest'ottica, rilevante per questo studio è la teoria della *vulnerabilità sociale*, come analizzata tra gli altri da Castel e in ambito nazionale da Ranci, Negri e Saraceno: una condizione che nasce dall'intreccio di diversi fattori che interessano l'instabilità dei ruoli sociali ricoperti, la precarietà del lavoro, la debolezza delle reti sociali, e che si incrocia con i processi di profondo mutamento che hanno investito la qualità e la distribuzione dei rischi sociali, a loro volta profondamente connessi all'individualizzazione dei corsi di vita:

[la vulnerabilità sociale] può essere sinteticamente definita come una situazione di vita in cui l'autonomia e la capacità di autodeterminazione dei soggetti è permanentemente minacciata da un inserimento instabile dentro i principali sistemi di integrazione sociale e di distribuzione delle risorse. Essa sorge dunque all'incrocio tra instabilità dei ruoli sociali ricoperti, debolezza delle reti sociali in cui si è inseriti, difficoltà di sviluppare strategie appropriate di fronteggiamento delle situazioni critiche e frammentazione dell'identità personale. È l'intreccio tra queste diverse dimensioni il fatto caratteristico: la vulnerabilità costituisce cioè una sindrome complessa, che contemporaneamente investe diverse dimensioni della vita quotidiana (Ranci, 2002, p. 546).

Nella definizione di Ranci emergono già alcuni elementi che definiscono l'importanza di uno sguardo pedagogico sulla questione nel momento in cui la vulnerabilità sociale è definita anche per le sue conseguenze sulle vite individuali nei termini di minaccia all'autonomia e all'autodeterminazione dei soggetti, di indebolimento di capacità progettuali e strategiche, di frammentazione dell'identità.

Attraverso le lenti della vulnerabilità sociale a emergere come rilevante per la povertà contemporanea è il fatto che si sia venuto a spezzare il nesso lineare novecentesco tra esclusione e povertà: vulnerabilità e nuove povertà si presentano come profondamente connesse all'attuale configurazione sociale, rappresentano i «rischi della inclusione», dicono di un nuovo scenario in cui «oltre alla povertà connessa ai rischi “anomali” degli esclusi può esserci (da sempre? sempre di più?) quella connessa [...] ai rischi “normali” che le persone corrono per essere socialmente incluse» (Negri, 2002, p. 14). Dal venir meno dell'equazione povertà-esclusione e dal nuovo più complesso nesso vulnerabilità-povertà-inclusione emerge tutta la rilevanza di numerose e differenziate variabili che possono contribuire a definire possibili esiti di esclusione, o al contrario a prevenirli, in cui le caratteristiche, le

competenze e le risorse individuali si combinano alle opzioni socialmente strutturate (sistemi di *welfare* ma anche culture diffuse) dando vita a differenti possibili scenari per i soggetti. Nella citata cornice, la povertà diviene esperienza più probabile, e più probabile per un più ampio numero di persone: è questo uno dei caratteri salienti della povertà contemporanea sintetizzato nella formula delle nuove povertà. A confermare questo carattere, gli studi sulla povertà che assumono un approccio dinamico illuminano il crescere di forme di povertà «provvisore», «oscillanti» (Siza, 2003, 2009), che si aggiungono alle povertà stabili: aumentano le quote di popolazione a rischio di povertà coinvolte nelle oscillazioni tra povertà e condizioni appena sufficienti; diminuisce il periodo di tempo in cui queste persone restano in condizione di povertà; si estende il rischio di povertà e assume una differente configurazione, non più deriva sociale, ma esperienza di vita che può anche avere durata breve. L'approccio dinamico introduce inoltre la centralità del fattore tempo per lo studio della povertà, che rende impraticabile lo studio di questa come situazione statistica e spinge ad un cambiamento di paradigma: dalla povertà all'impoverimento (Francesconi, 2003), dalla ricerca relativa a tutto ciò che definisce e caratterizza condizioni di povertà (spesso analizzate attraverso dati quantitativi) a quella intorno ai processi e alle traiettorie (che necessitano attenzione quindi agli elementi qualitativi) che interessano una quota crescente di soggetti collocati lungo una sorta di continuum tra benessere (economico e non solo) e povertà estrema.

Temporalizzazione, democratizzazione e biografizzazione (Leisering e Leibfried, 1999) sono tre concetti teorici che esprimono sinteticamente le recenti acquisizioni nell'ambito dello studio della povertà e che assumono un ruolo rilevante nell'aprire alla possibilità e alla necessità che la ricerca qualitativa, e tra le sue fila anche quella pedagogica, si interessino al tema con rinnovati sguardi. Se la temporalizzazione può essere ricondotta alle acquisizioni che derivano da un approccio dinamico attento alle dimensioni processuali della povertà, la democratizzazione fa riferimento all'ampliarsi della popolazione esposta al rischio di povertà che in epoca moderna interessava soltanto gli estremi inferiori della società e oggi, per la nuova configurazione sociale, investe anche gli strati intermedi, mettendo in discussione le appartenenze di classe (Negri, 2006). La biografizzazione introduce, infine, la nuova consapevolezza che discende dal fatto che il disagio non è più relegabile a certi strati sociali e alle fasce tradizionalmente marginali: esso è sempre più connesso a «specifiche sequenze del corso di vita individuale» (Spanò, 1999, p. 95); l'impoverimento non è quindi destino segnato da caratteri d'eccezionalità ma è strettamente correlato a eventi e transizioni che appartengono ai corsi di vita, radicati nelle biografie individuali: eventi e

transizioni “normali” e socialmente riconosciuti (come possono esserlo una separazione o la nascita di un figlio). Inoltre in questo quadro, assume centralità il significato soggettivo che circonda questi eventi e che determina differenti margini di azione e strategia e, in definitiva, emerge la rilevanza dei processi di significazione ed elaborazione che circondano l’esperienza individuale di povertà.

Queste acquisizioni teoriche sono da mettere in evidente connessione con una concezione multidimensionale di povertà che va progressivamente definendosi a partire dagli ultimi decenni del Novecento e si afferma definitivamente nel nuovo millennio, e che nasce dalla chiara consapevolezza che i fattori economici soli (misurati attraverso il reddito o la spesa per i consumi) non sono in grado di definire il benessere dei soggetti: a giocare un ruolo centrale per questo sono una molteplicità di beni, servizi, risorse dell’individuo e del suo contesto.

Alla luce di questa cornice teorica si rivela l’importanza, la necessità e la significatività della ricerca qualitativa sulla povertà, ed in particolar modo pedagogica, una ricerca in grado di cogliere in profondità i vissuti e i percorsi di impoverimento e le peculiarità dei contesti in cui questi prendono forma. Se occorre prestare attenzione a non colludere con posizioni che rivendicano la superiorità del qualitativo, dando adito ad una sorta di diffidenza per la prospettiva quantitativa, è perché quest’ultima sola dà effettivamente la «possibilità di pesare i fenomeni sociali e di disagio, certamente perdendo il singolo volto, ma offrendo una dignità fenomenologica collettiva che spesso non emerge dalla solitudine delle narrazioni individuali» (Marsico in Marsico e Scialdone, 2009, p. 11); occorre anche però – prosegue il responsabile Caritas – riconoscere «le potenzialità che offre un approccio che parte dalle storie di vita, che è straordinariamente utile se aiuta a cogliere i processi che conducono le persone a determinate scelte e condizioni, soprattutto sul piano soggettivo», ripartendo dall’assunto di fondo che «narrare le povertà è, innanzitutto, rendere possibile un discorso pubblico su di esse» (Ibidem). In particolar modo a seguito della crisi che a partire dal 2008 ha interessato lo scenario economico mondiale, e quindi anche quello italiano, la necessità di affiancare alla ricerca quantitativa quella qualitativa è ulteriormente riconosciuta, perché in grado quest’ultima di promuovere letture “da vicino”, attraverso l’esperienza dei suoi protagonisti, dei fenomeni di impoverimento altrimenti difficilmente osservabili. Marco Revelli (in Sgritta, 2011, pp. 9-10), presentando una ricerca sui percorsi di impoverimento in tre città italiane, afferma che le metodologie qualitative nello studio della povertà rivelano la loro significatività

anche a costo di rinunciare, almeno in parte, all'ampio grado di affidabilità e sistematicità che le rilevazioni statistiche certificate sicuramente garantiscono. Rischiando, in qualche misura, una qualche frammentarietà del quadro; una, sia pur controllata, dimensione rapsodica di esso, dotata del potere euristico del racconto più che del paradigma, e tuttavia non per questo meno utile.

In questo senso, la ricerca qualitativa ed in particolar modo quella biografica, si rivela coerente con una concezione multidimensionale e dinamica della povertà, capace di illuminare l'impatto che i processi di impoverimento hanno sulla vite delle persone e il ruolo delle risorse non solo materiali ma anche personali, relazionali, sociali nel definire percorsi ed esiti. Scrive Antonella Spanò a legittimazione dell'utilizzo del metodo biografico per lo studio della povertà nella società contemporanea:

Le analisi sulla postmodernità trovano un momento di sostanziale unità nell'individuazione di una condizione esistenziale la cui novità consiste nella crescente necessità da parte degli individui di assumersi in proprio la responsabilità della propria vita. L'abilità di "monitorare" la propria esistenza e di preservarne l'unitarietà del disegno, la capacità di agire "riflessivamente", diviene in altre parole una risorsa sempre più indispensabile e tuttavia sempre più minacciata dalla progressiva detradizionalizzazione che attraversa la società contemporanea. In questo nuovo scenario, nel quale si profila un nuovo rischio di povertà, che potremmo definire da "deficit di riflessività", analizzare le risorse che consentono agli individui di sapersi muovere nell'incertezza, di sapere includere le difficoltà e gli eventi traumatici che si trovano ad affrontare [...] in una trama biografica che conservi la sua integrità, diviene di importanza cruciale. Diviene insomma importante comprendere che cosa consente agli individui di essere capaci di scrivere il romanzo della loro vita in un'era in cui le trame, i personaggi ed i copioni tradizionali cessano di essere un punto di riferimento. (Spanò, 1999, p. 112)

In particolar modo laddove l'interesse riguarda primariamente le condizioni di vulnerabilità, di nuove povertà, di recente impoverimento – che si distinguono dalla condizione di povertà estrema anche per il ruolo che assumono le microfratture, spesso impercettibili nel breve periodo e tali solo se considerate in questi termini dai soggetti che le vivono – gli approcci di tipo qualitativo, attenti alle dimensioni micro, ai processi, alle concatenazioni di eventi e significati, alle capacità e agli ostacoli nel far fronte alle dimensioni di criticità delle vite individuali, rivelano la loro importanza. Afferma Francesconi (2003, p. 38):

L'unica scelta appropriata [per leggere il fenomeno della vulnerabilità] sembra esser quella che privilegia non solo un *approccio micro* di tipo qualitativo, ma anche l'analisi di *processi lenti* e poco visibili, derivanti da *capacità* e da comportamenti dei soggetti la cui "definizione delle proprie scelte" può spesso non apparire facilmente identificabile. Occorre quindi accostare strumenti che consentono l'esame delle fasi e dei percorsi [...] di impoverimento ad altri che permettano lo studio minuzioso degli atteggiamenti e dei modi di agire delle persone [...]. [l'analisi di singoli casi offre] la possibilità di mostrare le risorse personali dei soggetti – la cui *difficoltà* di trasformazione delle stesse in *opportunità di vita* [...] costituisce un *indicatore* di *vulnerabilità* ed uno degli elementi principali del "rischio di impoverimento" – e il significato che alcuni micro-eventi stressanti assumono nella loro esistenza. Si possono raccogliere, infatti, dati *qualitativi* sulle motivazioni, sui progetti, sui *vissuti* individuali e "ricostruire" in tal modo l'insieme delle "ragioni micro" che hanno

innescato il *percorso di impoverimento*. Lo studio delle traiettorie biografiche [...] apporta un capitale informativo sostanzioso sul *processo*, su “cosa può generare caduta a monte”, sulla nascita e lo sviluppo delle situazioni pericolose che si producono lentamente, continuamente, in modo quasi invisibile e che possono originare *derive*. Allo stesso modo ci aiuta a comprendere quali “strategie di resistenza” hanno messo in atto i soggetti per contenere e “fermare la caduta”, ovvero quali sono state le loro *capacità a livello di gestione e di fronteggiamento* e quali possono essere le loro *soglie di sostenibilità*.

Queste acquisizioni nello studio della povertà si conciliano e rinforzano alcuni capisaldi della riflessione, della teoria e della ricerca nell’ambito della *pedagogia sociale*, principale riferimento teorico ed epistemologico di questa ricerca. Questa, infatti, individua un oggetto di studio, ricerca e intervento nel portato educativo della contemporaneità (Tramma, 2015), e dunque si assume il compito di esplorare e interpretare pedagogicamente i fenomeni sociali che rivelano il loro impatto educativo nelle biografie, di analizzare le ricadute educative minute e quotidiane di ciò che concerne l’attuale configurazione economica, sociale, politica e culturale sulle storie di vita degli uomini e delle donne contemporanee, definendo margini di possibilità e vincoli per le loro biografie; è alla luce di un simile interesse che è possibile orientare lo sguardo pedagogico anche al tema delle povertà. La povertà può così essere interrogata come esperienza anche formativa, frutto della complessità del percorso di formazione del soggetto, all’incrocio tra dimensioni prettamente singolari e private e aspetti economici, sociali e culturali. In questa direzione la cornice della pedagogia sociale permette di assumere l’esperienza dell’impoverimento come un aspetto della complessa e multiforme storia educativa del soggetto, in cui alcune dimensioni in particolare presentano implicazioni educative e rappresentano esiti di esperienze educative, intenzionali e non, attraversate dagli individui: sono frutto anche di esperienze formative individuali e collettive i vissuti e i significati che i soggetti attribuiscono alla propria situazione, gli atteggiamenti e i comportamenti che da essi derivano e che definiscono margini differenti in relazione all’accettazione o meno della propria condizione, alle possibilità di riflessione e di azione sul proprio corso di vita e sul contesto in cui questo si dipana.

Il contributo della pedagogia sociale permette in particolar modo di analizzare i processi di formazione ponendo attenzione alle variabili economiche, sociali, culturali e politiche che li interessano, ovvero allargando lo sguardo analitico a tutto ciò che stimola apprendimenti a prescindere dall’intenzionalità delle esperienze che li producono e dalla consapevolezza di essi da parte di chi li matura. Nella centralità del concetto di *educazione informale* (Tramma, 2009) risiede dunque una categoria essenziale per il lavoro di ricerca qui presentato, che si propone di indagare le storie di vita e di formazione di uomini e donne coinvolte dai processi di impoverimento guardando agli aspetti educativi di questi, aspetti che non possono essere

circoscritti alle occasioni formali e alle istituzioni deputate alla formazione, ma in cui la dimensione informale e non intenzionale (che abita anche le stesse occasioni intenzionali) rivela tutta la sua significatività sul piano individuale quanto su quello collettivo, sostanziandosi in un clima educativo diffuso che permea possibilità e limiti individuali.

È inoltre un'altra cifra del sapere della pedagogia sociale a definire legittimità, senso e direzione di un'attenzione pedagogica alle nuove povertà: essa si radica infatti in quelle tradizioni militanti che da differenti angolazioni hanno promosso pensiero e azione intorno alla diseguaglianza e alle sue molteplici espressioni. La vocazione emancipativa della pedagogia sociale orienta il piano della ricerca e quello dell'intervento intorno alle fasce di popolazione che nelle dinamiche contemporanee risultano a rischio di esclusione, di un mancato accesso ai diritti, di limitate possibilità di autodeterminazione: le nuove povertà rappresentano forse una delle declinazioni contemporanee di questa attenzione, interessate in particolar modo da alcuni caratteri di novità che richiedono di essere osservati anche per i problemi e i bisogni educativi emergenti che rappresentano. È nella costante problematizzazione dei nessi tra storie individuali e collettive, tra aspetti soggettivi e dinamiche sociali, infine, che la pedagogia sociale si rivela sapere generativo per un'esplorazione delle nuove povertà che coniughi un'attenzione alle biografie educative individuali con l'analisi dell'impatto che su esse hanno i cambiamenti sociali: un approccio che apre alla possibilità di produrre conoscenze utili in vista della definizione, progettazione, realizzazione di interventi educativi nell'ambito. La tensione pratica e trasformativa della ricerca pedagogica sociale trova dunque possibile espressione in questo lavoro nell'auspicio di promuovere elementi di riflessione in grado di contribuire alla definizione di orientamenti di carattere teorico e metodologico per l'intervento educativo, inteso come fattore che può accompagnare, facilitare e supportare percorsi di uscita dalla povertà, ma anche agire in direzione preventiva, laddove anche altre opportunità sono date, che può dunque rivelarsi fattore emancipativo solo insieme ad altri irrinunciabili interventi e responsabilità, in primo luogo politiche. Dall'analisi pedagogica delle storie di vita e di formazione di uomini e donne delle nuove povertà, si apre dunque la possibilità di definire e costruire, per e insieme a questi, scenari trasformativi, tramite i quali acquisire nuove consapevolezza sulle condizioni sociali che limitano l'accesso a risorse e potenzialità, immaginare altri possibili esiti alle proprie storie, costruire nuove progettualità esistenziali, individuali e collettive.

Da queste premesse discende il valore e l'interesse per una ricerca di tipo pedagogico, come quella qui presentata, sulle storie di vita di chi abita la zona grigia delle nuove povertà, oggetto di questo lavoro; esse orientano le scelte di metodo – inteso come «cornice di senso

che stabilisce gli orientamenti dello sguardo e le ragioni della conoscenza, che poi si declinano [...] in discorsi sulle modalità del procedere nella ricerca» (Biffi, 2010, p. 16) – verso una tipologia di ricerca pedagogica qualitativa ed empirica e verso l'adozione di un approccio biografico.

3.1.2. Una ricerca pedagogica, qualitativa, empirica

Quanto fin qui affrontato permette di comprendere il senso e le ragioni di una ricerca pedagogica, di tipo qualitativo, e di carattere empirico, che risponde al carattere fortemente esplorativo dell'interesse di ricerca. L'attenzione alla dimensione esperienziale del farsi educativo definisce l'indagine empirica come ricerca sul campo, che – poiché si orienta alla conoscenza, all'interpretazione, alla scoperta, e non alla spiegazione, alla misurazione, alla sperimentazione di ipotesi già formulate – è necessariamente esplorazione di tipo qualitativo, che mira ad una migliore comprensione della complessità delle questioni. Essa poggia sull'assunto secondo cui il mondo dell'esperienza umana – sfondo su cui si staglia anche la ricerca pedagogica – è un mondo di significati, di intenzioni, di decisioni, di pensieri e di emozioni, che privilegia per essere esplorato i metodi qualitativi, unici in grado di cogliere la qualità, appunto, dell'esperienza (Mortari, 2010). La ricerca di spiegazioni dense e di interpretazioni di interpretazioni, per dirla con le parole dell'antropologia (Geertz, 1998), la centralità dell'obiettivo di comprendere, ovvero attribuire significato in relazione al contesto, anziché quantificare fenomeni, definiscono la ricerca come qualitativa ed idiografica: un'indagine che non mira a stabilire leggi generali e caratteri medi, ma «intende recuperare l'irriducibile originalità dei singoli individui e delle singole situazioni» (Mantovani, 1998, p. 27) tenendo conto dei fattori storici, sociali, politici, collettivi in cui questi si costruiscono.

Questo lavoro si colloca, per i suoi caratteri, all'interno di un paradigma ecologico, che si pone in aperta contrapposizione al paradigma positivista entrato progressivamente in crisi nel corso del Novecento. I suoi caratteri essenziali, elaborati da Luigina Mortari per la ricerca pedagogica (2007), si articolano intorno ad alcuni presupposti: la realtà – come l'organismo e a differenza della macchina, metafora positivista – è soggetta a leggi immanenti, evolutive, è relazionale e sistemica (presupposti ontologici); la conoscenza non è mai isomorfa al reale perché condizionata da chi e da dove è indagata, risultato dell'interazione tra soggetto e oggetto e socialmente situata (presupposti gnoseologici costruttivisti); per conoscere la realtà, complessa, sono necessari differenti approcci epistemici, non soltanto sperimentali,

prevalentemente qualitativi (presupposti epistemologici); il ricercatore ha la responsabilità delle scelte del processo di ricerca che hanno ricadute sui soggetti e i contesti e sulle teorie costruite, e quella di orientare la ricerca verso il fine ultimo di migliorare la qualità della vita (presupposti etici); e infine la ricerca ecologica non mira tanto ad avere il controllo degli eventi quanto a rispondere a domande di senso, comprendere in profondità: ha una significatività sociale (presupposti politici).

L'epistemologia che discende da questi presupposti è di tipo naturalistico (Mortari, 2007): la ricerca non può che avvenire laddove i fenomeni accadono, non in situazioni artificiali di laboratorio, poiché il contesto contribuisce a definire il significato dell'oggetto di studio. Il riferimento principale della *naturalistic inquiry* è quello dell'interazionismo simbolico che riconosce la centralità dei significati che i soggetti attribuiscono alla realtà nel determinare il loro modo di agire, significati che si costruiscono sempre e comunque nell'interazione sociale con altri individui, affermando la «natura auto-riflessiva dell'interiorità e del comportamento umano» (Merrill e West, 2012, p. 85) e orientando verso un carattere dialogico della ricerca.

In questo orizzonte epistemologico, la finalità della ricerca non può dunque essere quella di pervenire alla generalizzabilità dei risultati, che sono necessariamente localizzati, provvisori, contestuali, ma quella di elaborare *working theories* (Mortari, 2007), teorie che funzionano in quel determinato contesto, «versioni plausibili dell'evento educativo così come esso è vissuto, agito o rielaborato dai soggetti implicati» (Caronia, 1997, p. 35). A orientare l'intero processo di ricerca in oggetto non è, pertanto, il fine di produrre conclusioni di valore generale, ma quello di pervenire a indicazioni di valore ipotetico, consapevoli della propria provvisorietà. In quest'ottica assume valore un «sapere di casi», che permette di accedere ai contesti cui questi appartengono, casi paradigmatici che nel progetto in seguito presentato sono rappresentati dalle biografie di uomini e donne coinvolti da processi di impoverimento:

Proprio a causa dell'unicità e imprevedibilità dei contesti educativi, non è possibile elaborare un sapere di regole generali. Affermare l'impossibilità di pervenire ad un sapere dal valore generale non implica però una svalorizzazione della ricerca educativa, piuttosto significa agire rimanendo fedeli alla complessità dei casi concreti, condizione questa necessaria per individuare ciò che è giusto fare (Gadamer, 1999, p. 370). Forse il tipo di sapere cui è legittimo mirare, data l'imprevedibilità delle situazioni educative e non prevedibilità degli esiti conseguenti ad un preciso intervento, non può essere che un sapere molto legato ai dati di realtà come è il *sapere di casi*. L'educazione ha bisogno di un sapere utile all'azione e questo tipo di sapere può essere quello costituito dai casi paradigmatici. (Mortari, 2010, pp. 38-39)

Esplicitate le premesse metodologiche ed epistemologiche che muovono la ricerca qui presentata, è possibile ora affrontare più nello specifico il suo disegno e la scelta del metodo biografico.

3.2. Il disegno della ricerca

3.2.1. La definizione delle domande di ricerca

L'interesse da cui nasce questo lavoro ha subito nel corso del processo alcune ridefinizioni e riorientamenti nati dall'incontro con la letteratura e con il campo; così anche il progetto di ricerca è esito non di una definizione a priori ma di un lavoro ricorsivo e contestuale, che si è dipanato intorno ad alcuni punti fermi, coerentemente con il paradigma ecologico che sostiene un'impostazione ricorsiva anziché lineare del processo di ricerca, che non codifica in anticipo l'impianto epistemico alla luce di ipotesi da verificare, ma lo sviluppa a partire da una tensione esplorativa: «Rispetto al modello convenzionale, dove tutto è pianificato in anticipo, il disegno della ricerca naturalistica è una mappa non analiticamente determinata, un percorso aperto all'imprevisto, una pianificazione a grandi linee per consentire la flessibilità del processo» (Mortari, 2007, p. 61).

Le domande di ricerca intorno cui si articola il progetto sono esse stesse dunque esito di un percorso di progressiva definizione che nasce in primo luogo dall'interesse per le fenomenologie della zona grigia: per le forme, le cause, i fattori, le caratteristiche di quel disagio diffuso che segna il nostro orizzonte contemporaneo, ma soprattutto per le storie di chi si trova ad abitarlo, a transitarci per un poco o a restarci a lungo incagliato. L'interesse per questo tema muoveva, e muove tutt'ora, da quella già citata tensione trasformativa, in parte connaturata alla ricerca pedagogica in sé e in parte esplicitamente perseguita dalla pedagogia sociale (Baldacci, 2001; Bove, 2009; Tramma, 2010), che intende far fronte all'invisibilità di queste storie di disagio compatibile, di malessere non conclamato; un'invisibilità in primo luogo sociale e politica, dettata da un clima educativo diffuso che fatica a leggere le dinamiche individuali come frutto anche di dinamiche sociali, che difficilmente accede ad una lettura delle dimensioni problematiche della nostra contemporaneità e dell'impatto che queste hanno sulle storie individuali, sulle vite concrete, e che tende a scaricare sul singolo la responsabilità del suo successo quanto quella del suo fallimento. L'invisibilità sociale di queste storie di confine rischia di essere tale anche per i

servizi e la professione educativa, in un periodo storico in cui il sistema di *welfare* vive una profonda crisi (economica ma anche culturale, di legittimazione) e tendenze emergenzialistiche, efficientistiche, prestazionali, privatizzanti, sanitarizzanti, attraversano il sistema degli aiuti. Se il malessere non oltrepassa quei livelli di problematicità che determinano l'attivazione di una presa in carico (sempre meno universalisticamente orientata, sempre più restrittiva, categoriale, selettiva) queste situazioni di soglia rischiano di restare escluse da qualsiasi possibilità trasformativa, abbandonate ad un destino di quasi inevitabile scivolamento verso le zone più scure, in assenza di esperienze frenanti. Solo quando ormai giunte tra le fila del disagio apertamente conclamato, della grave emarginazione, dell'emergenza sociale, queste storie hanno forse la probabilità di essere intercettate, in un circolo vizioso in cui l'intervento, se ha luogo, la inizio troppo tardi, quando i soggetti hanno già speso la maggior parte delle proprie risorse, quando iniziano a subentrare vissuti di rassegnazione, quando le capacità di autodeterminazione e libertà sono già di gran lunga minate dalle condizioni di difficoltà.

La ricerca pedagogica può dunque forse contribuire a dare voce e visibilità a queste storie di normale fragilità, promuovendo un pensiero complesso sul nostro presente, sui nessi tra le dimensioni individuali e quelle pubbliche e collettive della sofferenza, difendendo e sviluppando un'ottica preventiva e promozionale in grado di intercettare e intervenire sulle dimensioni del disagio diffuso prima che questo scivoli in criticità acuta, ma anche capace di ricollocare questo disagio nell'orizzonte in cui si forma, restituendo alla politica la riflessione sulle scelte che influiscono su benessere e malessere.

La domanda di ricerca iniziale, molto ampia e aperta, era volta a esplorare le dimensioni educative e formative della «zona grigia» (Tramma, 2015; Palmieri 2016; Iori e Rampazi, 2008) in cui disagio esistenziale, sociale, economico ed educativo si intrecciano, a indagare l'impatto formativo sulle biografie di uomini e donne di quelle condizioni che generano disagio, a individuare le aree di maggior criticità che concorrono nel definire biografie a rischio. Di fronte alla complessità del fenomeno in oggetto, si aprivano alcune diverse strade possibili per declinare il disegno della ricerca, che ponevano alcuni elementi di criticità: in primo luogo, una delle possibilità si delineava in una "ricostruzione dell'esistente" che, alla luce di un preliminare approfondimento teorico che attraverso la letteratura interdisciplinare tratteggiasse i tratti essenziali di questa zona grigia, costruisse una mappatura dei servizi e delle realtà anche informali che direttamente o indirettamente si trovano ad intercettare questa dimensione. Questa ipotesi sembrava mettere al centro la costruzione di una categoria, quella di zona grigia, attraverso la letteratura e l'interlocazione con i testimoni

privilegiati, la cui scelta e individuazione sarebbero dipesi dalla definizione della categoria precedentemente tratteggiata, e dal cui coinvolgimento o meno nella ricerca sarebbero discese differenti possibilità di lettura ed esplorazione del tema. La scelta di coinvolgere operatori e operatrici in qualità di testimoni privilegiati di storie di sofferenza urbana, osservatori delle trasformazioni sociali del nostro presente, in contatto con quest'area di fragilità e di vulnerabilità, rispondeva alla consapevolezza che la fragilità dei soggetti molto spesso diventa visibile laddove intercettata dai servizi, che rappresentano dunque interlocutori privilegiati per conoscere i processi e le forme che assume la vulnerabilità sociale, e le traiettorie tramite cui questa fragilità sfocia in disagio conclamato. Ma limitarsi a interrogare i servizi formali e non formali avrebbe automaticamente escluso la possibilità di intercettare quella sofferenza sociale che spesso non si traduce in una domanda ai servizi e che è forse raccolta dalle reti di prossimità, dai presidi di solidarietà ancora attivi nei territori: con questa premessa il campo di indagine si sarebbe necessariamente dovuto allargare per ricomprendere tutte quelle figure, più spesso volontarie che professionali, che appartengono alle reti informali di supporto, come i centri d'ascolto o le associazioni e i comitati di quartiere. Il focus sulle traiettorie formative e le storie di vita dei soggetti, e il ruolo che la ricerca intorno a queste ricopre in vista della possibilità di immaginare e costruire interventi trasformativi, inoltre, orientava la ricerca verso il coinvolgimento diretto di soggetti probabilmente appartenenti a questa zona grigia, una scelta dettata dalle finalità della ricerca ma anche dal rilievo etico e politico legato alla possibilità di dare voce ai soggetti in prima persona. Accedere a quell'area di vulnerabilità invisibile anche ai servizi presentava alcune intrinseche criticità connesse ad una caratteristica propria del fenomeno in oggetto, ovvero la mancanza di parametri e indicatori chiari, misurabili e visibili della vulnerabilità, che avrebbe ostacolato l'individuazione a priori di soggetti cui chiedere il racconto della propria storia. La mediazione dunque di realtà più o meno istituzionali avrebbe permesso di intercettare alcuni casi paradigmatici (Flyvbjerg in Denzin e Lincoln 2011, p. 308), tali perché in grado di evidenziare alcune caratteristiche generali, finestre sul mondo in cui sono immersi: nella loro parzialità, i casi paradigmatici, costituiscono «un pezzo significativo della realtà» (Mortari, 2009, p. 39).

Nella consapevolezza che la mediazione di una realtà più o meno informale avrebbe in parte ristretto lo sguardo alle situazioni già intercettate, si è scelto di proseguire su questa strada, nella convinzione che questo coinvolgimento avrebbe permesso non solo di accedere al campo, ma anche di gestire la complessità del tema in oggetto senza che questa si tramutasse in confusione e dispersione. L'incontro con la Fondazione Pellegrini e il progetto intitolato

“Ruben, Ristorante Solidale”, dedicato a «chi si trova in situazioni temporanee di emergenza e di fragilità economiche e sociali» (che sarà in seguito presentato) ha permesso di sviluppare ulteriormente il progetto di ricerca e di definire meglio il campo di indagine: si è scelto quindi di restringere lo studio all’area di vulnerabilità sociale rappresentata dalle nuove povertà, cui il progetto Ruben è specificamente rivolto, e che rappresenta un’area poco o per nulla esplorata dalla ricerca pedagogica.

A partire dallo studio della letteratura sul tema, delle premesse precedentemente esplicitate, dell’incontro con Ruben, la domanda di ricerca si è ridefinita – coerentemente all’intento fortemente esplorativo e interpretativo della ricerca – intorno alle *implicazioni educative dei processi di impoverimento contemporanei*, articolandosi in alcune domande più specifiche relative a:

- le *traiettorie formative* delle persone coinvolte nei processi di impoverimento, con attenzione tanto alle carriere, ai corsi di vita nel loro svolgimento quanto alle transizioni e ai punti di svolta, eventi salienti e momenti apicali che segnano un abbassamento nella qualità della vita;
- le *dimensioni di vulnerabilità*, le «zone critiche» (Iori e Rampazi, 2008) dell’esistenza intorno a cui si articolano le criticità dei percorsi di vita di questa fascia di popolazione;
- le *implicazioni educative* delle storie di impoverimento: le dimensioni educative, formali e informali, che nella loro presenza o assenza contribuiscono a definire lo scivolamento in situazione di fragilità e/o a prevenirlo e attutirlo;
- le *ricadute formative* dell’esperienza di povertà e disagio: come i soggetti attraversano, significano, rielaborano la propria condizione, quali letture danno di sé, della condizione di povertà e delle sue cause, quali bisogni, aspettative, domande, risorse possiedono.

La scelta di considerare le nuove povertà come categoria oggetto della ricerca non è esente da alcune criticità implicate in ogni definizione di una categoria, che rischia di ridurre l’irriducibile individualità delle singole biografie costringendole in una lettura statica, monolitica, incapace di cogliere le sfumature, le peculiarità, la complessità del fenomeno. Inoltre, in particolar modo quando si tratta di temi come “la povertà”, “il disagio”, la “marginalità” è sempre presente il rischio di stigmatizzare i soggetti appiattendolo le loro plurime identità su un unico fattore caratterizzante, assolutizzando in un’unica definizione i plurimi significati personali che queste “situazioni” giocano nelle singole storie e rappresentazioni dei soggetti coinvolti. Con queste premesse, si è comunque scelto di mantenere il focus su questa popolazione, per la rilevanza che la ricerca pedagogica sul tema

può ricoprire nei termini di letture contestuali da cui identificare possibilità di intervento, adottando alcuni accorgimenti e un'attenzione costante a come di volta in volta questa categoria è stata significata. La scelta del metodo biografico ha inoltre permesso di mantenere alta l'attenzione intorno a come i soggetti vivono, interpretano e rappresentano la propria situazione, restituendo a loro dunque il compito di definirsi, la possibilità di dire di sé.

Le nuove povertà sono in questo lavoro interpretate e utilizzate come «categoria di situazione» (Bertaux, 1999): una formazione costituita cioè da individui che condividono la stessa situazione sociale, nella ferma consapevolezza di partenza che «essere i rappresentanti di una situazione particolare non spinge a condividere null'altro che la situazione con gli altri individui coinvolti allo stesso modo» (Mastripietri, 2009). Inoltre, la scelta di metodologie di ricerca qualitativa, ed in particolare dell'approccio biografico, permettono di evitare il rischio di “etichettamento” e oggettivazione nel momento in cui riconoscono all'interlocutore lo statuto non tanto di fonte informativa ma di attore sociale, in grado di dire il mondo sociale di cui fa esperienza, di esprimere «il suo punto di visto sul mondo, che è il suo mondo» (Bichi, 2000, p. 38).

3.2.2. La scelta dell'approccio biografico

Nella consapevolezza che – come afferma Baldacci (2010, p. 15) – nella ricerca empirica in pedagogia «non esiste né qualcosa che possa definirsi come *il* metodo d'indagine [...] né *una* sua teoria completa e organica», ma piuttosto «una pluralità di metodi e di orientamenti che ispirano variamente le concrete ricerche educative» e che sia impossibile «tracciare un vero e proprio confine tra metodi di ricerca propriamente “pedagogici” e metodi che non siano tali», la scelta dei metodi è necessariamente vincolata ai «problemi inerenti le pratiche educative» e ai loro caratteri, e guidata dal criterio di funzionalità: «un metodo di ricerca [...] è “pedagogico” non perché intrinsecamente tale, ma se e in quanto funziona per la pedagogia, in relazione a certi suoi problemi». In questo lavoro, alla luce delle domande di ricerca così come sopra formulate, dei presupposti conoscitivi ma anche etici e politici precedentemente esplicitati, la scelta metodologica che apparsa coerente è quella dell'*approccio biografico*², all'interno della *prospettiva narrativa* intesa come

² Si sceglie qui di seguire la proposta di Olagnero e Saraceno di riferirsi a quello biografico con il termine di approccio anziché metodo, per sottolineare la grande ampiezza di riferimenti teorici e metodologici che coesistono al suo interno, e per ribadire il carattere «non vincolante, ma aperto, delle regole relative ai modi di procedere per rendere controllabili in termini empirici, comunicabili, e giustificabili in termini teorici, i propri

«paradigmatica», ovvero come «modalità di riferimento per la costruzione del sapere e per la definizione dell'oggetto stesso di indagine» (Biffi, 2010, p. 17).

Nella ricerca in campo educativo, l'utilizzo della narrazione vanta una lunga tradizione: l'analisi dell'esperienza attraverso i dispositivi narrativi coniuga infatti gli obiettivi conoscitivi e quelli trasformativi propri della ricerca pedagogica, restituendo centralità al soggetto (ricercatore e partecipante) e alla sua esperienza e dando valore alla dimensione dialogica tra i due come strumento di costruzione di conoscenza. La narrazione è infatti dispositivo conoscitivo ed ermeneutico che, scrive Maura Striano (2005), consente

a) di esplorare e comprendere il mondo interno degli individui in quanto conosciamo noi stessi e ci riveliamo agli altri attraverso le storie che raccontiamo;

b) di esplorare esperienze individuali e collettive, campi e corsi di azione, situazioni problematiche di difficile interpretazione, consentendo di comprenderne e decostruirne/ricostruirne il significato culturale e sociale.

Il lavoro di ricerca è, dunque, un lavoro profondamente ermeneutico, in cui l'interpretazione del ricercatore è sempre personale, parziale e dinamica e si realizza attraverso un costante processo dialogico con i testi ed i contesti indagati [...]. Attraverso il dispositivo narrativo si riesce a rendere visibili, esplicite, consapevoli non solo le intenzioni e le motivazioni delle azioni indagate e narrate, ma anche le strutture di conoscenza cui i soggetti si riferiscono nel pianificare e realizzare corsi d'azione nonché i processi di costruzione delle strutture di conoscenza implicati nell'agire.

In particolar modo la raccolta delle *storie di vita* è strumento essenziale per lo studio pedagogico di fenomeni emergenti, complessi, che si collocano al crocevia tra questioni politiche e sociali e quotidianità individuali, che intrecciano trasformazioni macro e aspetti micro relativi a come i soggetti vivono, interpretano, subiscono ma anche modificano il piano delle influenze sociali.

La raccolta delle storie di vita sicuramente non ci dice quanti disoccupati ci sono un territorio [per esempio] [...]. Le storie di vita ci dicono però molto attorno al significato che assume per le persone la condizione di disoccupato, il percorso che ha portato a tale condizione, le strategie messe in atto dal soggetto per reggere o modificare il proprio stato, l'intreccio tra itinerario professionale e gli itinerari, per esempio, formativi e familiari. [...] La narrazione è una modalità essenziale per spiegare fenomeni sociali astratti, per conoscere nuovi e problematici soggetti sociali, vite normali, per riportare gli individui al centro dell'analisi sociale, per dargli concretezza e spessore storico. (Tramma, 2010, pp. 135-136)

È a partire dalla cosiddetta “svolta narrativa” che in ambito accademico si attesta un rinnovato interesse per la narrazione, che avviene a seguito di una «lunga omissione o marginalizzazione del soggetto umano nella ricerca, sotto il vessillo dell'oggettività e della

risultati» (Olagnero e Saraceno, 1993, p. 11). Altri autori parlano invece di metodi biografici (Merril e West, 2012) per dare rilievo alla specificità che questi rappresentano nel panorama delle metodologie di ricerca e per ribadire l'ampiezza di questo impianto ben oltre la sola scelta di strumenti di raccolta dati. Anche nell'utilizzo del termine approccio in questa sede si afferma la specificità della ricerca biografica, che sicuramente è data anche dagli strumenti utilizzati, ma che si estende ad un atteggiamento conoscitivo specifico, che accomuna quello biografico al metodo narrativo.

generalizzazione, secondo il modello delle scienze naturali» (Merrill e West, 2012, p. 4): grazie anche alle influenze provenienti dalla storia orale, dalla ricerca femminista, dalla letteratura autobiografica, l'interesse per la narrazione si diffonde in diversi ambiti disciplinari. Dopo un'iniziale esplosione dell'approccio biografico negli anni Venti e Trenta negli Stati Uniti (intorno al lavoro della Scuola di Chicago), in Europa e in particolar modo in Italia occorrerà attendere gli anni Settanta perché ritrovi ampio interesse grazie al lavoro di sociologi vicini agli ambienti militanti; in particolar modo nell'ambito pedagogico saranno gli anni Novanta e il contributo essenziale della scuola di Duccio Demetrio (1996, 1999) a dare al metodo biografico ed autobiografico rilievo e spessore sia nell'ambito della ricerca che in quello della formazione. Gli studi della psicologia, ed in particolare il pensiero di Jerome Bruner (1992), hanno inoltre assunto un ruolo essenziale nel dare valore e legittimità alla narrazione come strumento di conoscenza affermando che la dimensione narrativa è caratteristica principale del pensiero stesso; il narrare, in quest'ottica, è lo strumento principale per la costruzione di significato sia a livello individuale che collettivo, il sapere è frutto di una negoziazione sui significati che avviene attraverso la loro interpretazione narrativa: «La forma tipica di strutturazione dell'esperienza (e del nostro ricordo di essa) è narrativa» (Bruner, 1992, p. 65).

Nel cambio di paradigma rappresentato dalla svolta interpretativa, «le storie si rivelano essere metodo» di conoscenza (Biffi, 2010, p. 26): il «pensare per storie» (come afferma Formenti – 1998, p. 99 – richiamando Bateson) riassume la centralità del raccontare, che non risponde alle logiche causali ma permette di tenere insieme ambiguità, contraddizioni, ricorsività: «Ragionare per storie significa, dunque, consentire la tenuta delle eccezioni, l'argomentazione delle modalità con cui il ricercare svela il suo stesso articolarsi. Significa pensare il sapere come costruzione di significati» (Biffi, 2010, p. 26).

Se, come affermano Olagnero e Saraceno (1993, pp. 21-22) ricostruendo la storia di questi metodi, «l'approccio biografico assume, nelle sue diverse forme, altrettanto rilievo in periodi di effervescenza e/o di crisi» poiché «in ambedue i casi le persone [...] sono spinte a interrogarsi su di sé e sulla propria storia», si comprende anche il rinnovato interesse per tutto ciò che concerne gli strumenti narrativi, ed in particolare quelli biografici e autobiografici, che segna la ricerca e la riflessione nell'epoca contemporanea, come possibilità di coltivare un approccio narrativo in grado di accompagnare gli uomini e le donne contemporanee nella difficile ricerca e costruzione di senso; e questo riguarda tanto le «vite normali» quanto quelle maggiormente esposte al rischio di frammentazione e vulnerabilità:

Il tempo dell'individuo contemporaneo è sempre più caratterizzato da sentimenti di disorientamento, di smarrimento. Il soggetto contemporaneo si percepisce "alla deriva", incapace nel trovare un senso alla propria esistenza: la metodologia dell'autobiografia può dunque trovare e restituire [...] quella consapevolezza di sé e del mondo. Interpretarsi e riprogettarsi sono modi di prendersi cura di se stessi, volti a dare risposte di sicurezza alla situazione precaria e disorientante che si sta vivendo; un'ancora di salvezza, un orientatore di senso che sostiene e accompagna il soggetto con le proprie fragilità esistenziali. (Benelli, 2013b, p. 26)

Le parole di Caterina Benelli introducono un ulteriore aspetto centrale che distingue la ricerca pedagogica da altri approcci disciplinari che pur utilizzano narrazioni, storie di vita o biografie³; esso riguarda la essenziale connotazione formativa del metodo biografico: in ambito pedagogico le storie di vita non sono solo strumenti euristici per la ricerca qualitativa che permettono di accedere ai significati personali e profondi che le persone attribuiscono a se stessi, alla propria condizione, alla propria storia, ma hanno una *valenza formativa e autoformativa* e possono divenire pratica di formazione in grado di promuovere nei soggetti apprendimenti, di stimolare processi di cambiamento.

un approccio di tipo biografico non rappresenta solo un'efficace modalità qualitativa di conoscenza [...], rappresenta anche una possibilità che si apre all'interno di una prospettiva di lavoro educativo che fa della partecipazione dei destinatari uno degli elementi connotanti. [...] Stimolare narrazioni autobiografiche [...] significa dunque riconoscerli l'assoluto diritto a parlare di sé, non prevederli, non inquadrarli all'interno di categorie, rapportarsi con il *loro* vissuto e la *loro* percezione delle esperienze formative, dei servizi, degli eventi che hanno attraversato la loro vita. [...] l'approccio autobiografico [...] consente ai soggetti (individuali e collettivi) di scoprire i tratti di unione con gli altri, di ripensare al proprio passato per evidenziare itinerari, esperienze formative, continuità e discontinuità, e per individuare nuove strade percorribili e nuove scommesse di cambiamento. (Tramma, 2010, p. 139)

L'approccio biografico che si concentra sulle storie di vita si configura così processo di ricerca e al tempo stesso di formazione, funzioni queste – la ricerca e la formazione – che trovano sintesi nella dimensione riflessiva e autoriflessiva della narrazione: narrare è sempre anche un narrarsi, è «costruzione della realtà e tessitura di una trama relazionale» (Biffi, 2010, p. 29), è un lavoro di costruzione e ri-costruzione della propria storia e di sé. Narrando il soggetto non solo racconta, ma – sottolinea Bruner (1992) – giustifica: mostra, spiega, esprime la sua visione di sé e del mondo, espone la sua verità, ricostruisce l'immagine di se stesso alla luce delle esperienze passate. Rievocare la propria storia fatta di eventi, vissuti, pensieri, diviene non solo esprimere ma anche rivedere, riesaminare, ripensare, ricostruire fili, coerenze, scarti, riorganizzare esperienze, reinventare schemi interpretativi: il racconto

³ Consapevoli che "narrazione", "storie", "storie di vita", "biografie", "autobiografie", presentino caratteri specifici che le distinguono su vari livelli, in questa sede i termini vengono utilizzati come sinonimi per fini di semplificazione e leggibilità. Laddove però sarà rilevante illuminare le peculiarità di uno o dell'altro sarà sottolineato l'utilizzo specifico del termine.

di sé permette – scrive Cambi (2005, p. 17) – di «rileggere eventi dispersi, dare loro ordine e senso, recuperare o scoprire o “donare” un’identità più salda, più propria, più consapevole al soggetto». In questo senso a rappresentare un aspetto centrale della dimensione formativa della narrazione della propria storia di vita è lo sviluppo di riflessività, intesa come maggior conoscenza e padronanza di sé, come competenza meta-cognitiva che permette di ripensare se stessi, le proprie esperienze, le proprie azioni ricostruendo significati, acquisendo e affinando capacità di valutare il proprio agire, di analizzare le proprie strategie, di prendere decisioni. La riflessione non è solo una dimensione volta al passato che permette di elaborare la propria storia, trovando, costruendo, scoprendo in essa aspetti di coesione e continuità; essa è anche profondamente connessa al presente e al futuro: può contribuire ad una nuova consapevolezza di sé, della propria identità, dei propri nuclei di significato; può aprire a processi trasformativi, a nuovi orizzonti di pensabilità prima non accessibili, a nuove traiettorie esistenziali, a riconoscersi possibilità di cambiamento inedite, progettando e riprogettando il proprio percorso futuro.

In particolar modo in storie segnate da forme di fragilità e vulnerabilità che espongono ulteriormente ad una diminuzione delle possibilità di autodefinirsi e autodeterminarsi, la dimensione formativa dell’approccio biografico si configura come possibilità di riappropriarsi, da autori, della propria storia, rinforzando la consapevolezza di poter incidere sul proprio percorso, di poter progettare per sé linee di sviluppo e di cambiamento, comprendendo che la propria storia non è del tutto già scritta, che si aprono in essa alcuni margini di azione, trasformazione, miglioramento. Scrive Francesca Oggioni a proposito dell’utilizzo di approcci biografici nella ricerca e nell’intervento educativo con «storie di vita ai margini»:

Proporre a persone con vite multiproblematiche di narrare la propria storia significa, innanzitutto, offrire la possibilità di dare testimonianza della propria esistenza, di riscoprirsi come soggetti dotati di una storia che può essere raccontata ad altri (anche se negativamente connotata) e di rintracciare, nella risonanza emotiva, somiglianze e affinità inattese. Nell’incontro con l’altro, i soggetti acquisiscono la consapevolezza della propria unicità e, a partire da essa, possono mettersi in gioco come individui capaci di progettare. [...] Scoprire che qualcuno prova interesse per la propria storia, e non solo per i dati evidenti del proprio disagio, inizialmente può risultare spiazzante. Passare da una visione di sé come bisognoso ad una di soggetto protagonista di una storia, complicata ma dotata di senso, richiede la capacità di modificare il proprio modo di porsi all’interno di una relazione che non ha solo un valore strumentale, ma educativo, scoprendo la valenza formativa di un colloquio. (Oggioni in Biffi, 2010, p. 138)

Come emergerà nell’esplicitazione degli strumenti di ricerca utilizzati e delle scelte che li hanno interessati, la ricerca biografica sembra distinguersi anche per un carattere fortemente auto-formativo: essa può rappresentare un percorso di apprendimento anche per il ricercatore

stesso, un percorso che presenta alcuni punti di contatto con la formazione pedagogica di figure con compiti educativi laddove richiede di interrogarsi su di sé, sui propri pensieri, sul proprio stile relazionale, sul proprio ruolo nell'incontro con l'altro... Ma che permette anche di sviluppare competenze di ricerca preziose a partire dal confronto con la complessità che irrompe quando si ha a che fare con le vite altrui. Scrive Susanna Mantovani a proposito dei risvolti formativi ed auto-formativi della ricerca biografica:

raccontarsi è formativo per chi racconta, e un percorso verso la coscienza ha un valore educativo in sé. Raccogliere e analizzare un racconto è altrettanto formativo, ma in un modo diverso: è un lavoro di ricerca [...] analitica, critica, descrittiva [...] minuziosa, paziente, modesta, selettiva e critica [...]. Anche questo lavoro è profondamente formativo: se raccontarsi è conoscersi, riconoscersi e avere cura di sé – e quindi educa – ascoltare attentamente, trascrivere precisamente, interrogare il testo, discuterlo, classificarlo è una disciplina rigorosa. È ricerca, studio, capacità di trasformare le impressioni da superficiali precursori di giudizi avventati e pregiudizi in percorsi di analisi, di ascolto affettivo-empatico e testualmente puntuale – è quindi a sua volta formazione. (Mantovani, 2002, p. 222)

Sulle dimensioni formative della narrazione e dell'autobiografia occorre però anche uno *sguardo critico* che, orientato dal sapere della pedagogia sociale, permetta di rivelarne le potenzialità, senza dare per scontato che queste si realizzino automaticamente, ma anzi promuovendo un'attenta riflessione intorno a indirizzi, condizioni, strumenti, metodi e finalità che possono, o meno, dar loro concretezza.

In primo luogo è lo stesso concetto di riflessività e riflessione a necessitare di una problematizzazione, soprattutto quando intesa come acquisizione che sembra seguire necessariamente ogni attività di racconto e ripensamento di sé e che rende queste "magicamente", sempre e comunque, occasioni di apprendimento. Come lucidamente afferma Chiara Biasin (2016)

la riflessione, quasi come "vulgata" formativa alla moda, corre il rischio di diventare una sorta di "catartica" e solipsistica esperienza dell'adulto con se stesso, un programma di autosviluppo egocentrico, poco mediato dal contesto, e realizzato all'interno di un mondo "immaginario", popolato di adulti naturalmente capaci di sottoporre a critica le proprie prospettive di significato.

E in questo sguardo critico a meritare ulteriore accortezza è anche il delicato tema della responsabilizzazione di sé: i metodi biografici permettono di sperimentare, trovare o ritrovare la propria responsabilità nei confronti della propria storia, promuovendo una rilettura del proprio ruolo, delle proprie scelte, e anche dei propri errori nel proprio percorso, scoprendosi in un certo qual modo educatori di se stessi (Benelli, 2011), ma spetta alla competenza pedagogica anche il compito di fare della narrazione di sé occasione per promuovere consapevolezza intorno ai molteplici nessi che legano l'esperienza individuale

alla configurazione sociale, economica, politica, culturale in cui la propria biografia si costruisce ed è costruita tra limiti, vincoli e opportunità definiti dalla realtà sociale che si abita. Il rischio di scivolare verso forme di individualismo e di chiusura su di sé dei metodi biografici, rafforzando il clima educativo diffuso che fa del soggetto l'unico autore della sua storia e che finisce per affidargli l'onere di costruirsi, in solitudine (Beck, 2008), richiede di essere arginato da un esplicito intento ad accompagnare i soggetti attraverso le pratiche narrative ed autobiografiche ad osservare la propria singolare e peculiare storia in stretta connessione con i fatti sociali e culturali che contribuiscono a definirne i contorni, alla luce di una concezione di ricerca biografica come

ricerca [...] di prospettive capaci di integrare le forme sociali e i mondi interiori, e le dinamiche tra di essi, allo scopo di rendere giustizia di ciò che è unico ma allo stesso tempo rappresentativo. [...] Le storie di vita individuali possono offrire un materiale molto ricco, così ciò che è unico e centrato sul singolo può essere utilizzato come base per generare forme di comprensione interdisciplinari molto originali, attingendo all'immaginazione storica, sociale e psicologica. (Merrill e West, 2012, p. 155)

Nell'approccio biografico il *rapporto tra individuo e società* rappresenta un nodo problematico che ha dato vita a differenti posizioni più o meno deterministe e più o meno relativiste (Olagnero e Saraceno, 1993), ma esso è in ogni caso elemento essenziale che dà senso alla ricerca biografica, come il lavoro delle sociologhe Olagnero e Saraceno illumina: «Il caso singolo è una finestra aperta sul contesto [...]. La biografia né rispecchia né ignora i rapporti tra individuo e società, ma li intercetta, li media, dando forma al loro incrociarsi. Si crea in questo modo una sorta di sintesi che rende conto in maniera stilizzata dei rapporti tra spazio e tempo sociale» (p. 14). In quest'ottica le storie di vita divengono strumenti di conoscenza privilegiati per la ricerca pedagogica che permettono di avvicinare le biografie formative dei soggetti all'interno del complesso intreccio che le colloca in storie collettive più ampie, in periodi storici, in luoghi geografici, in mondi culturali che contribuiscono a configurarle, osservando le storie all'interno delle cornici in cui si compiono, nelle quali si compongono le identità individuali e collettive, comprendendo le singole soggettività come risultanti di tutti i processi anche materiali, storici, culturali, che hanno contribuito a formarle.

Questa concezione di ricerca (e formazione) biografica discendono da una lettura fortemente sociale della biografia, come «punto di incontro tra storia, strutture sociali e individuo», che ispira Wright Mills nella definizione del concetto di immaginazione sociologica come capacità che «ci permette di comprendere le vicende storiche e la biografia e la relazione tra le due all'interno della società» e che definisce i rapporti tra ricerca e vita in questo termini:

«Nessuno studio sociale che non ritorni ai problemi della biografia, della storia e delle loro intersezioni all'interno della società può dire di aver completato il proprio itinerario intellettuale» (Mills, 1970, p. 12 in Merrill e West, 2012, p. 39).

In questa accezione è forte il legame tra biografie individuali e collettive poiché, come afferma Demetrio (1996, p. 9) «ogni narrazione riferita a quanto si è vissuto, o si è creduto di vivere, è lo specchio del nostro essere sociale oltre che individuale»: in ogni storia si intrecciano fattori che appartengono a differenti piani di analisi, dal livello *micro* che riguarda la dimensione peculiare, soggettiva, dei significati e dei vissuti; al livello *macro* dei fattori strutturali come classe, genere, etnia, dei processi e delle trasformazioni sociali; passando per un livello *meso* in cui si colloca la concretezza delle esperienze formative individuali e collettive: il territorio, i servizi, la famiglia, i contesti di lavoro... (Formenti in Merrill e West, p. XXI).

quando la persona racconta [...] svela bisogni, passioni, ricordi ma, allo stesso tempo, svela cose che appartengono alle storie di tutti, ad una comunità o ad un gruppo come segni di appartenenza. [...] [le storie di vita] consentono di comprendere significati collettivi dentro una molteplicità di racconti individuali che narrano di alterità e di individualità. [...]. L'approccio autobiografico [...] accompagna ad un percorso di rivisitazione ed apprendimento di sé che si intreccia con la storia degli altri. (Benelli, 2011, p. 124)

Assumendo questa prospettiva, la dimensione biografica in ricerca e in formazione può farsi strumento per accedere a lembi di realtà storico-sociale, intrecciando le storie minuscole con la storia con la esse maiuscola, all'interno di un approccio micropedagogico capace di stare nelle miniature, nei frammenti, nei dettagli (Demetrio, 1992) e insieme di leggere le implicazioni sociali, storiche e culturali che connettono le storie individuali a quelle collettive, arginando il rischio che la narrazione si faccia strumento di asfissiante ripiegamento su di sé, che legittima quel totale disimpegno dal presente (Tramma, 2016) che trova già molti altri sponsor nel clima educativo diffuso.

Infine, un simile sguardo critico può interessare anche un'altra qualità importante della ricerca e della pratica biografica, che riguarda la dimensione etica e morale che circonda la possibilità di raccogliere storie di vita di uomini e donne contemporanei, soprattutto se appartenenti a chi è storicamente connotato come marginale. «Fin dagli esordi, la ricerca biografica esprime una tensione intrinsecamente e a volte esplicitamente politica: dando voce ai soggetti più marginali e inascoltati prova a ridurre, almeno in parte, gli effetti negativi del potere e della violenza simbolica che questi vivono nella loro quotidianità» (Formenti in Merrill e West, 2012, p. XXV). Per restare fedeli a questa tensione politica occorre in prima istanza analizzare criticamente le condizioni storiche e culturali che hanno determinato e

continuano a determinare – ben oltre il disegno della propria ricerca – minorità, assenza di voce, mancato accesso a diritti e a rappresentanza, onde evitare di cadere in facili dichiarazioni di principio presto smentite dalla prova dei fatti. Nel legittimo auspicio di contribuire a dare voce a chi spesso è circondato da un'invisibilità sociale, assumono rilievo dunque scelte, condizioni, caratteristiche dell'incontro tra ricercatore e partecipanti, così come modalità di analisi delle storie raccolte e forme di restituzione della ricerca, a livello accademico e a livello sociale, che richiedono una costante attenzione in grado di mettere in discussione in primo luogo il proprio posizionamento, per poter accedere all'esplorazione dei fenomeni sociali insieme a chi li vive in prima persona, lasciandosi interrogare dai significati che questi attribuiscono alla propria condizione consapevoli che essi si costruiscono inevitabilmente dentro alle relazioni con il ricercatore. La scelta di indagare attraverso metodi biografici l'esperienza dell'impovertimento tramite l'incontro e il dialogo con uomini e donne coinvolti in questo fenomeno significa riconoscere loro di essere i più esperti conoscitori della propria storia e della propria situazione, interrogarli dunque in qualità di testimoni privilegiati, interpretare attraverso la loro viva voce e viva esperienza un tema di rilevanza sociale, anche nell'ottica di rilevare con loro bisogni educativi e piste di lavoro pedagogico. Significa, certo, restituire alla persona il potere di narrarsi in uno spazio/tempo pensato per accogliere quanto l'altro sceglie di condividere, considerarlo più che un informatore un soggetto in grado di dire il suo mondo, riconoscere il suo diritto e la sua competenza nel definirsi, tutte dimensioni che il confronto con la ricerca quantitativa per esempio permette di illuminare come proprie ed essenziali di questo approccio; restano però problematiche – intese cioè come degne di ulteriore problematizzazione – le possibilità e le modalità in cui tutto questo possa davvero contribuire a dare voce a questa popolazione, promuovendo l'accesso a una dimensione collettiva, sociale e politica, della propria condizione, che chiamano in causa questioni che travalicano l'ambito accademico e approdano a quello del clima educativo e culturale diffuso.

Esplicitate le scelte relative all'impianto metodologico prima di procedere nell'argomentazione relativa agli strumenti utilizzati e alle modalità di analisi del materiale, occorre soffermarsi brevemente sul contesto della ricerca, poiché alcune sue specificità hanno influenzato le scelte metodologiche.

3.2.3. Il contesto della ricerca: Ruben, Ristorante Solidale

Il contesto all'interno del quale si è svolta questa ricerca è rappresentato dal progetto intitolato "Ruben, Ristorante Solidale" promosso dal 2014 dalla Fondazione Ernesto Pellegrini Onlus. La fondazione ha scelto di rivolgere sin dal suo inizio la sua attività ad una fascia di popolazione che si è rivelata, alla luce di uno studio preliminare del bisogno e dell'offerta sul tema povertà a Milano⁴, una fascia "nuova" e "scoperta" dalla rete di servizi dedicati alla povertà estrema, quella di chi – come si legge nel Bilancio Sociale 2018 – «si trova in una situazione di temporanea difficoltà economica e sociale, i penultimi, cioè i nuovi poveri». Nella definizione della missione della Fondazione si legge poi:

Quando si parla di "nuova povertà" si intende un fenomeno che riguarda persone e famiglie che si ritenevano fino a poco tempo fa relativamente protette e al sicuro (dal punto di vista economico e lavorativo) e per le quali era lontanissimo il ricorso a forme di aiuto di tipo assistenziale. Si tratta quindi di soggetti profondamente diversi rispetto alla definizione che si dava alla povertà fino a qualche anno fa. Sono persone spesso istruite, provenienti dal ceto medio, con capacità, competenze e spesso alti profili culturali, che non possono quindi essere tutelate e assistite con politiche tradizionali di contrasto alle povertà. La Fondazione è quindi impegnata nel dare una risposta ad una domanda di aiuto che spesso non è definita né scontata e che spesso, per chi affronta una situazione di indigenza inaspettata, si fatica ad accettare di esserne portatori. Ci occupiamo dei penultimi, cercando di rendere visibile e riconoscibile il loro bisogno. (Fondazione Ernesto Pellegrini Onlus, 2019, p. 12)

La percezione di avere a che fare con *una popolazione differente* rispetto alla categoria delle povertà tradizionali è dunque un aspetto centrale dell'intervento della Fondazione; questa convinzione orienta l'azione verso una costante interrogazione intorno alle modalità di intervento e di aggancio dei soggetti e alla consapevolezza che molto spesso la domanda di questi non è definita, non accede ad un piano di consapevolezza o ancora non è pacificamente accettata e formulata da parte di chi si trova a volte per la prima volta ad avere a che fare con il mondo dei servizi e dei progetti. Sul sito della Fondazione, alla voce "i destinatari del nostro impegno", si legge, a conferma del target sottolineato:

Ci sono persone che, pur animate dalla volontà di uscire dalla momentanea condizione di indigenza in cui si trovano, hanno bisogno di un aiuto, di una mano. È per loro che si impegna la Fondazione Ernesto Pellegrini ONLUS. Tra queste persone può esserci:

- Chi si è trovato improvvisamente fuori dal mondo produttivo perché ha perso il lavoro.

⁴ Comunicazione tratta dall'intervista a Christian Uccellatore (novembre 2017), direttore del progetto Ruben, pedagista. L'intervista è stata svolta a Uccellatore in quanto testimone privilegiato sul tema delle nuove povertà e sul contesto di ricerca rappresentato dal Ristorante Solidale, cui ci si apprestava a entrare. A Ruben lavorano come figure educative un pedagista (il direttore appunto) e un'educatrice. Il resto del personale assunto appartiene all'azienda Pellegrini e si occupa dell'aspetto della ristorazione (cucina e servizio). I volontari arrivano ad essere circa un centinaio, impegnati nella cena nel trascorrere il tempo con i commensali, e nei vari altri progetti collaterali come gli sportelli.

- Chi, a seguito di una separazione o di un divorzio, ha perso la casa e si trova a dover pagare gli alimenti o l'assegno per il mantenimento della prole senza poter più provvedere al proprio sostentamento.
 - Chi lavora, ma non riesce comunque a portare avanti la famiglia: persone che fanno lavori saltuari o dispongono di un solo reddito al limite della sussistenza e hanno famiglie numerose o genitori a carico.
 - Ex detenuti che cercano di reinserirsi nella società.
 - Lavoratori stranieri, residenti in Italia, la cui situazione lavorativa ed economica si sia improvvisamente compromessa.
 - Stranieri in attesa del riconoscimento dello status di rifugiato che, inseriti in programmi di assistenza e accompagnamento, si trovino ancora in situazione di fragilità economica e sociale.
 - Parenti al seguito di malati ricoverati negli ospedali milanesi ma privi di mezzi economici sufficienti a provvedere alle necessità della trasferta.
- (<https://www.fondazionepellegrinonlus.it/impegno/i-destinatari-impegno/>)

La scelta di questo contesto ha sicuramente giocato un ruolo importante nello svolgersi della ricerca: in primo luogo ha permesso l'accesso al campo, un campo come si è visto di non semplice definizione, individuazione, coinvolgimento, permettendo di incontrare uomini e donne sulla base della loro comune frequentazione di un progetto dedicato alle nuove povertà, più che in virtù del loro essere “nuovi poveri”. L'ingaggio su questa caratteristica comune, quella di essere commensali di Ruben, si gioca su un'appartenenza evidentemente più debole e transitoria rispetto a quella di un campione costruito ad hoc su indicatori economici e statistici che definiscano “oggettivamente” (o perlomeno attraverso criteri misurabili) l'appartenenza ad una determinata fascia di popolazione, da una parte garantendo un'elevata eterogeneità delle storie incontrate, dall'altra permettendo di non identificare a priori condizioni di difficoltà ma di restituire ai soggetti la possibilità di definire per sé la propria situazione, il proprio vissuto, la propria rappresentazione di sé e della propria condizione. Il contesto di Ruben è parso inoltre molto interessante da un punto di vista pedagogico proprio per lo sguardo che promuove sul tema delle nuove povertà, da cui discendono alcune delle scelte operative del progetto, e che rivelano un'attenzione specifica rivolta alle implicazioni che frequentare servizi e progetti dedicati alla povertà ha sulla rappresentazione di sé e sulle possibilità di affrontare le situazioni di difficoltà.

L'attività della Fondazione si struttura intorno a tre aree di intervento chiamate “area della ristorazione solidale”, “area oltre il cibo”, “area ricerca e soluzioni”. La prima si articola intorno al “Ristorante Solidale”: una mensa in stile aziendale (gestita appunto dal gruppo Pellegrini, attivo nell'ambito della ristorazione aziendale da circa cinquant'anni), aperta dal lunedì al sabato in orario serale, in cui – previo tesseramento – è possibile cenare al costo simbolico di un euro. L'accesso al progetto avviene tramite invio e segnalazione da parte di uno dei numerosi enti della rete di servizi sociali e territoriali che comprende fondazioni,

associazioni, cooperative e servizi pubblici ma anche presidi informali del territorio come i centri di ascolto parrocchiali: a questi soggetti della rete spetta il compito di valutare la situazione e di decidere se inviare la persona al Ristorante. I criteri per definire quindi il bisogno e la collocazione nella fascia target del progetto sono demandati alle singole realtà e alle loro culture della valutazione, ma le dimensioni qualitative della popolazione di riferimento del progetto sono state condivise con tutti gli enti della rete all'inizio dell'attività e ridiscusse in occasione di alcune riunioni di rete. Nel corso del 2019 è stata inoltre introdotta un'ulteriore modalità di accesso al Ristorante, che non prevede di transitare da altri servizi o enti ma è ad accesso diretto: le persone possono così rivolgersi direttamente a Ruben e previo colloquio con uno dei volontari ottenere la tessera che consente la frequentazione. La scelta di aprire un canale di accesso diretto avviene a seguito di alcune riflessioni relative alla specificità della popolazione delle nuove povertà, al bisogno di mantenere il target specifico di progetto dedicato alla zona grigia, continuando a distinguere la propria popolazione di riferimento da quella della grave emarginazione, all'intenzione di intercettare anche tutte quelle situazioni che non si sono rivolte ai servizi perché la loro condizione non è ancora percepita come drammatica o che faticano a portare la loro domanda in luoghi connotati dallo stigma del bisognoso, provando così anche ad aggirare il vissuto di vergogna che emerge anche in letteratura come caratteristica di questa fascia di popolazione. Le stesse finalità orientano anche un ulteriore investimento verso una comunicazione del progetto molto attenta e delicata, che è indirizzata a molti luoghi e presidi informali come possono esserlo gli studi dei medici di base.

L'esperienza della cena al Ristorante è pedagogicamente pensata come uno spazio e un tempo di "normalità", dove cenare anche con la propria famiglia (accoglie anche famiglie con minori e dispone di seggioloni e fasciatoi) in un luogo che ha tutto l'aspetto e le modalità di funzionamento di una mensa aziendale (permette di scegliere tra alcuni menù; i generi alimentari provengono dal circuito di mercato della Pellegrini azienda; ha un costo – anche se simbolico – pensato per garantire la dignità di chi lo frequenta); inoltre, non prevede turni ma lascia il tempo a ciascuno di cenare e di fermarsi quanto desidera, in compagnia dei volontari. Nel Bilancio Sociale 2018 (p. 22) si legge «Spesso le mense per i poveri sono povere a loro volta, potendo fare conto su risorse esigue e difficili da reperire. Ruben prova a dire, con la sua esperienza, che il povero può usufruire di un servizio "ricco", che un servizio rivolto alla povertà può anche non essere povero».

Alcuni dati – tratti dal Bilancio del 2017 – permettono di mettere in luce alcune caratteristiche della popolazione che lo frequenta: Ruben fornisce circa 250 pasti ogni sera,

ed è frequentato per il 51% da persone di origine italiana; la maggior parte dei cittadini di origine straniera provengono dai paesi della fascia del Maghreb (Egitto e Marocco – circa il 27% della popolazione proviene dall’Africa), dal Sud America (Perù ed Ecuador – circa il 13% dal Sud America), dall’est Europa (Romania e Ucraina – circa il 4% dall’Europa) e dal sud-est asiatico (Sri Lanka in particolare – circa il 5% dall’Asia e dal Medio Oriente). I dati in fatto ad appartenenze di genere sono piuttosto equilibrati (il 43% dei commensali sono donne), alta risulta la presenza di minori sotto i 16 anni, che nel 2017 raggiungevano circa le 80 unità ogni sera.

Connessi all’accesso al Ristorante ci sono poi una serie di progetti collaterali cui i commensali possono accedere, e che rappresentano l’area di progetti “Oltre il cibo”: tra questi vi è lo “Sportello ascolto e orientamento” in cui tramite colloqui con i volontari, i commensali che ne fanno richiesta possono essere orientati verso i servizi e le risorse che afferiscono alla rete di Ruben e alla rete territoriale, pubblica, del privato sociale o del volontariato; il “Progetto Formazione Lavoro” pensato per facilitare l’incontro tra domanda di lavoro, profili professionali di chi frequenta Ruben e l’offerta di lavoro e di formazione che proviene dalla rete della Fondazione in costante costruzione; il “Progetto piccoli amici di Ruben” che grazie alla partnership con l’asilo nido contiguo al Ristorante prevede un tempo di gioco dedicato ai più piccoli durante e dopo l’orario della cena e coordinato dalle educatrici del nido.

Infine, nell’area chiamata “Ricerca e soluzioni” si collocano quelle progettualità che nascono dal riconoscersi osservatorio privilegiato di un fenomeno nuovo, quello delle nuove povertà, e dal desiderio di mettere a servizio le conoscenze maturate nell’esperienza dell’incontro con le persone anche in un’ottica di ricerca. In questa direzione vanno le collaborazioni con alcuni poli universitari e l’organizzazione di momenti di confronto sul tema alla presenza di rappresentanti delle istituzioni e del mondo dei servizi e aperti alla cittadinanza.

È all’interno di questo contesto che si è svolta la fase empirica della ricerca in oggetto: i quindici partecipanti⁵ alla ricerca al momento del nostro incontro erano tutti commensali di Ruben; prima di soffermarsi su di loro verranno presentati gli strumenti della ricerca.

⁵ Pur nella ferma consapevolezza dell’importanza dell’utilizzo di un linguaggio attento e rispettoso delle differenze di genere, nel corso di questo lavoro si è scelto di garantire scorrevolezza e leggibilità, evitando perlopiù l’uso della doppia declinazione (i/le partecipanti, i/le intervistati/e, per esempio), che pur risponderebbe meglio ad un compito anche educativo del linguaggio. Dove possibile si è ricorso a sostantivi non connotati da un punto di vista di genere (le persone, i soggetti), dove le esigenze di semplicità lo hanno richiesto si troverà invece l’utilizzo del maschile o del maschile plurale.

3.2.4. Gli strumenti della ricerca

L'intervista biografica

Alla luce delle intenzioni conoscitive e della cornice teorica, epistemologica e di metodo precedentemente presentate, lo strumento privilegiato della ricerca è stato individuato nella storia di vita raccolta tramite *l'intervista biografica*.

Numerose sono le etichette che nella letteratura vengono utilizzate per riferirsi a questa tipologia di interviste – Rita Bichi (2002) ne identifica almeno quattordici – ognuna delle quali in grado di mettere in risalto, spesso per contrapposizione, una o più qualità di questo tipo di intervista, in termini di finalità, presupposti epistemologici, stili di conduzione: tra queste quelle di intervista in profondità, qualitativa, discorsiva, ermeneutica, non-standard, non strutturata, non direttiva, libera, narrativa... Per orientarsi nel complesso «campo biografico» (Bichi in Bertaux, 1999) la definizione di Atkinsons (2002, p. 13) pare un proficuo punto di partenza: «La narrazione autobiografica è il racconto che una persona decide di fare sulla vita che ha vissuto, descrivendo nel modo più onesto e completo possibile ciò che ricorda di essa e ciò che vuol far sapere agli altri riguardo ad essa, di solito con l'aiuto di un'intervista condotta da un'altra persona». Questa definizione permette di soffermarsi in primo luogo su un aspetto essenziale di questo strumento di ricerca e della cornice epistemologica all'interno del quale si muove, che riguarda «*lo statuto della parola delle persone*», come lo definiscono Demazière e Dubar (2000, p. 5): il soggetto nell'intervista biografica non è considerato come informatore, le cui parole vanno in qualche modo verificate e messe alla prova, e questo determina anche una vicinanza a quella che Denzin (1970) definisce *life story*, la quale si differenzia dalla *life history* che prevede oltre alla testimonianza del soggetto anche altre fonti, documenti, materiali raccolti fuori dalla relazione con l'intervistato. Nell'intervista biografica

le persone che parlano al ricercatore sono considerate “soggetti” che esprimono, in un dialogo improntato alla fiducia, la loro esperienza e le loro convinzioni, il loro punto di vista e le loro “definizioni delle situazioni vissute”. [...] Le interviste non ci danno mai “fatti” ma “parole”. Queste parole esprimono ciò che il soggetto vive o ha vissuto, il suo punto di vista sul “mondo”, che è il “suo mondo” e che egli definisce a modo suo mentre lo valuta e tenta di convincere l'interlocutore della sua validità. Alla “scoperta” di questi “mondi” sono appunto destinate le interviste di ricerca. (Demazière e Dubar, 2000, p. 5)

Il racconto che nasce in occasione di un'intervista biografica è dunque inteso – come lo definisce Atkinson – quanto più onesto e completo possibile, nonostante anche inevitabilmente parziale e discrezionale, ma in questo quadro di senso questo aspetto non costituisce una dimensione problematica. Il cosiddetto teorema di Thomas (Bichi, 2000, p.

163) riassume un elemento cardine del lavoro con le biografie che non può assumere il problema della verità in un'accezione positivista: «*se gli uomini definiscono le situazioni come reali, esse sono reali nelle loro conseguenze*». Ciò permette di intravedere, anche laddove nel racconto si presentino elementi eccentrici che introducono scarti, incoerenze, aspetti fantasiosi di difficile riconduzione a realtà fattuali e condivise⁶, il valore e la validità della narrazione nel momento in cui il fine è quello di leggere la visione che il soggetto ha della situazione, il modo in cui egli la interpreta, da cui discende il suo modo di agire e comportarsi.

L'affidabilità del racconto è, nel caso dell'intervista biografica, largamente dettata dalla relazione tra ricercatore e intervistato, dal *patto* che tra questi stabilisce, e dalla responsabilità del primo nel costruire, curare e mantenere le condizioni che permettono all'altro un racconto fedele, fedele in primo luogo ai significati che egli attribuisce: condizioni che riguardano diversi aspetti, dal primo contatto con l'interlocutore, alla predisposizione degli spazi e dei tempi dell'incontro, agli stili comunicativi e relazionali, alle modalità di condurre il discorso. In questo senso dunque assumono centralità tutti quegli aspetti ricondotti alla formula dell'*ascolto attivo* (Kanisza, 1993; Sclavi, 2003) che, se non è utilizzata come slogan, richiede impegno, sforzo e formazione del ricercatore verso un ascolto che è scientifico, perché finalizzato alla conoscenza (Bichi, 2000) e si sostanzia non solo nella gestione della situazione di intervista (i primi contatti, l'avvio dell'intervista, la consegna iniziale, gli interventi di rilancio, la conclusione del racconto e dell'incontro, e tutti gli aspetti, verbali e non, implicati nell'interazione, postura compresa), ma anche nella costante riflessione del ricercatore su di sé, i propri modi di osservare e interpretare, la propria curiosità e il proprio interesse – che trovano nel diario di ricerca un prezioso strumento di lavoro.

Nella definizione di intervista biografica di Riti Bichi emergono altri aspetti rilevanti per descrivere lo strumento scelto per questo lavoro di ricerca, che hanno a che fare con la strutturazione, la direttività e la standardizzazione:

Un'intervista è biografica [...] quando a partire da una traccia di intervista strutturata, ma non direttamente somministrata, si svolge, all'interno di una situazione sociale particolare, la situazione d'intervista, intesa come atto di ricerca, ossia l'insieme degli avvenimenti che consentono lo sviluppo di un'azione sociale complessa, costituita dialogicamente da due (o più) attori durante la quale viene prodotta l'intervista stessa, con l'apporto di un grado basso di direttività e dunque a basso grado di standardizzazione. (Bichi, 2002, p. 29)

⁶ È il caso per esempio dell'intervista a Eduardo, di cui si racconterà nel prossimo capitolo.

Direttività e standardizzazione fanno riferimento a quanto pertiene la conduzione: l'intervista biografica presenta un grado minimo di entrambe poiché prevede stimoli e domande aperte che sono poste in relazione a quanto il soggetto racconta, dunque non in modo uniforme tra interviste, ovvero proposte nel medesimo ordine e con la medesima formulazione a ciascuno. Per quanto concerne la strutturazione invece la definizione è meno univoca: seguendo Bichi (2002, pp. 19-21), essa a che fare con la traccia ma non con la conduzione, cosa che porta la sociologa ad affermare che l'intervista biografica, lungi dall'essere non-strutturata, presenta un alto grado di strutturazione, poiché la traccia è estremamente articolata ed approfondita, ma questa non si traduce nella formulazione di numerose domande aperte precise e organizzate in una sequenza fissa (che corrispondono invece alla definizione di intervista strutturata fornita per esempio da Mantovani, 1998, p. 217).

Senza addentrarsi in una disquisizione sulle definizioni, si è scelto in questo progetto di seguire il contributo di Bichi (2002) per quanto concerne il prezioso lavoro di messa a punto della *traccia*⁷, la cui strutturazione permette di esplicitare tutte le numerose dimensioni che si ritengono pertinenti per il tema oggetto di ricerca. Ma la traccia, per quanto ricca, articolata, approfondita, è stata intesa come «aperta, nascosta, interiorizzata» (p. 74). Essa è risultata aperta perché modificata nel corso dell'intervista stessa o alla luce di quanto emerso in vista dell'intervista successiva; non ha previsto che tutti gli intervistati toccassero tutti i temi presenti, perché si è privilegiata la caratteristica di non direttività dello strumento che non consente domande puntuali su tutti gli argomenti ma permette di seguire il percorso e gli aspetti che la persona sceglie di affrontare; inoltre la traccia è stata pensata intorno ad un «oggetto collettivo», un fenomeno sociale complesso, multiforme, al suo interno necessariamente eterogeneo, ovvero le nuove povertà: gli elementi individuati per avvicinarsi alla sua lettura (le voci contenute nella traccia appunto) sono stati in parte ricavati dalla letteratura e in parte scelti come temi di interesse pedagogico considerati potenzialmente rilevanti per il fenomeno nel suo complesso, ma che non necessariamente connotano la singola esperienza soggettiva della persona intervistata: gli elementi che per la sua storia sono importanti possono essere alcuni di quelli già immaginati da esplorare, altri impensati, ma non possono comprendere tutti quelli ritenuti potenzialmente rilevanti per il fenomeno collettivo. Infine, la traccia è rimasta nascosta: non è stata utilizzata come strumento di

⁷ La traccia di intervista "parlante", i documenti relativi al consenso informato, la presentazione della ricerca affissa a Ruben e lo strumento utilizzato in chiusura di intervista per raccogliere alcune informazioni puntuali, si trovano allegati in conclusione di questo terzo capitolo.

interrogazione dell'altro, non è intervenuta nell'interazione tra ricercatrice e intervistato, non è stata in quella sede esplicitata: essa ha costituito un promemoria mentale, il più possibile interiorizzato, "tenuto in mente", che ha dunque permesso di condurre il colloquio in libertà, seguendo il flusso del pensiero e del discorso dell'interlocutore, aprendosi alla possibilità di lasciarsi sorprendere dal non pensato.

Nello specifico di questo lavoro l'esperienza dell'intervista biografica è stata strutturata in due parti e ha previsto una prima fase più propriamente biografica, aperta, non direttiva e in profondità, e una seconda fase che ha affrontato alcuni temi riprendendoli dal racconto svolto o introducendoli ex novo nel discorso, in cui dunque sono state formulate anche alcune domande semi-strutturate, il più possibile calate nella singola storia ascoltata. Alla conclusione dell'intervista, si è inoltre proceduto con la raccolta di alcune informazioni puntuali attraverso la compilazione di una scheda riassuntiva insieme con l'intervistato⁸.

Per il luogo d'incontro con l'intervistato, in occasione del primo contatto è stata presentata la possibilità di incontrarsi presso Ruben oppure di poter scegliere un altro luogo a loro discrezione, ma tutti i partecipanti hanno preferito – anche per ragioni di comodità – che l'intervista si svolgesse presso la sede di Ruben, in orario tardo pomeridiano in modo da consentire poi di partecipare alla cena: le interviste sono state quindi realizzate al piano superiore al Ristorante, in una stanza accogliente e riservata degli uffici. Lo svolgimento ha di solito previsto un primo momento in cui ci si è soffermati in modo più dettagliato rispetto al primo contatto telefonico sul progetto di ricerca in questione, sul ruolo della ricercatrice, sul tipo di coinvolgimento previsto per l'intervistato, sulla durata e la tipologia dell'incontro, sulle modalità di utilizzo del racconto e su tutto quanto è riportato per iscritto all'interno delle liberatorie⁹. In alcuni casi il racconto di sé è cominciato già durante questo primo momento e senza sollecitazioni, in tutti gli altri la prima parte di intervista ha avuto inizio dopo la firma dei documenti e ha previsto una consegna iniziale a minima direttività che ha dato avvio alla narrazione libera della propria storia di vita. La *consegna di partenza* è stata formulata all'incirca in questi termini: "Mi piacerebbe che mi raccontasse la sua vita... Vorrei che mi raccontasse la sua storia, la storia della sua vita". Lo stimolo iniziale è coerente con la tipologia della storia di vita, che si differenzia da quella del racconto di vita (Bertaux, 1999) perché non si focalizza su un segmento o un aspetto specifico del percorso biografico: l'invito è molto ampio, quello di parlare dell'intera propria esperienza. Questa scelta deriva da alcuni ordini di ragioni: in primo luogo, come già esplicitato, la raccolta della storia di

⁸ In allegato in fondo al capitolo.

⁹ Consenso informato e Autorizzazione al trattamento dei dati personali in allegato.

vita (e non del racconto) è coerente con le domande di ricerca, che non si riducono alla sola esperienza della condizione di difficoltà ma interessano la totalità della biografia in cui queste accadono e che prevedono un interesse specifico intorno a come i soggetti definiscono la propria situazione – aspetti che una domanda più ristretta del tipo “vorrei che lei mi raccontasse la sua condizione di difficoltà economica” non avrebbero permesso di indagare; inoltre questa consegna molto aperta risponde alle dimensioni teoriche e concettuali che hanno orientato l’intero processo di ricerca, ovvero una lettura della povertà non come situazione statica ma come processo di impoverimento in cui giocano un ruolo importante molteplici fattori ed esperienze anche educative disseminate nel percorso biografico; in un ultimo questa scelta risponde ad alcuni aspetti etici e profondamente pedagogici intorno al tema della possibilità di auto-definizione e auto-rappresentazione dei soggetti, che è in questo caso totalmente restituita a questi.

In alcuni casi l’ampiezza della domanda ha generato un iniziale disorientamento e la richiesta di chiarimenti, rassicurazioni, specificazioni è stata occasione nella quale si è rinforzato il patto biografico¹⁰ e si sono ribaditi alcuni caratteri essenziali della relazione in corso (l’assenza di giudizio, l’interesse profondo e sincero per l’interlocutore, l’importanza di ogni aspetto della sua storia...). In ogni caso essa ha dato vita a racconti a volte cronologicamente impostati, altri esplicitamente connotati intorno ad un aspetto specifico ritenuto dall’intervistato di particolare rilievo per lui, o per la situazione di intervista, che hanno fornito alcuni dettagli interpretativi che nel corso dell’analisi si sono rivelati importanti.

Attraverso consegne e rilanci, non solo verbali, sono stati approfonditi *alcuni argomenti* emersi in questa prima fase o introdotti alcuni temi tratti da quelli definiti nella costruzione della traccia. Questi ultimi sono riportati nello schema nella pagina seguente.

I temi appuntati nell’immagine, sono stati poi a loro volta declinati e dipanati in una serie di sotto-temi utili per esplicitare declinazioni, significati e sfumature di ciascun argomento per la ricercatrice e la letteratura, base sulla quale è stata poi costruita una sorta di “*traccia di intervista parlante*”, ovvero articolando i temi in possibili formulazioni di domande: l’esito di questo lavoro non è l’elenco di domande poste agli intervistati, ma rappresenta principalmente uno *strumento auto-formativo* alla flessibilità e all’atteggiamento necessario alla conduzione di interviste biografiche, un allenamento nella formulazione di domande e

¹⁰ Bichi (2002, p. 92) riprende questo concetto da Philippe Lejeune (1975), tra i maggiori studiosi di autobiografia: sul valore dello studio e della ricerca di Lejeune anche per la riflessione pedagogica si rimanda a Benelli (2006).

interventi aperti e generativi, uno spunto per interiorizzare e possedere il più possibile la traccia e per condurre le prime interviste¹¹.



Le interviste realizzate sono state *quindici*, hanno avuto una durata media intorno alle due ore e venti, con due estremi: la più breve durata di quarantacinque minuti¹² e la più lunga oltre le tre ore. Solo in un caso, l'intervista è avvenuta in presenza di una terza persona, richiesta dalla stessa intervistata di origini marocchine con il ruolo di traduttrice: quella di Karima¹³ è stata la prima intervista svolta e ha reso necessari alcuni accorgimenti particolari. La richiesta della presenza di una conoscente, essa stessa commensale di Ruben, ritenuta più padrona della lingua ha modificato il setting di intervista, rendendo più complesso lo stabilirsi di un clima di apertura e di intimità; una serie di fattori contribuiscono a rendere

¹¹ Quella in allegato in fondo al capitolo è appunto la "traccia parlante", strumento di auto-formazione alla ricerca, occasione di esplicitazione di temi, sotto-temi, argomenti e domande che non sono state poste interamente ai soggetti.

¹² Quella di Massimo – di cui si dirà nel prossimo capitolo – è l'intervista più breve: la narrazione non è mai decollata durante tutto l'incontro, che si è svolto tra silenzi e risposte molto asciutte. Le modalità di racconto di Massimo sembrano rispecchiare i contenuti emersi, che dicono tra le righe di una grande fatica a dare senso alla propria storia e di una totale assenza di prospettive immaginate per il proprio percorso: la rassegnazione è la cifra della sua narrazione, un atteggiamento di arrendevolezza che si accompagna alla percezione che la sua sia una situazione «senza uscita». Le altre due interviste più brevi hanno una durata di circa un'ora e mezza.

¹³ Tutti i nomi degli uomini e delle donne intervistati che compaiono in questo e nei prossimi capitoli sono ovviamente nomi di fantasia, scelti dalla ricercatrice con l'unica regola che fossero nomi propri utilizzati nel paese di origine del partecipante.

questa un'intervista poco riuscita: l'inesperienza della ricercatrice, alle prime armi con la traccia e con la situazione di un'intervista in più lingue, l'insufficiente investimento sulla costruzione del patto biografico che avrebbe forse richiesto di ribadire ulteriormente il tipo di contesto, le aspettative, l'interesse per la storia complessiva di Karima e l'assenza di giudizio; la presenza della conoscente con funzioni di traduttrice ma non preparata alla situazione, che spesso mancava di tradurre puntualmente, aggiungeva alcune sue impressioni senza distinguerle dalle affermazioni dell'intervistata o interveniva con la sua esperienza lasciando meno spazio a quella di Karima; la riservatezza di Karima e la sua apparente diffidenza che hanno reso più complicato il racconto libero di sé e della propria storia. Il nostro incontro è inoltre avvenuto un paio di giorni dopo il tentato sgombero da parte delle forze dell'ordine dell'appartamento occupato in cui abitava con i figli: questo fatto aveva determinato uno stato di profonda preoccupazione in Karima e il suo racconto ha ruotato interamente sul tema della casa, tralasciando molti altri aspetti importanti della sua vita, schiacciati dall'incertezza abitativa che incombeva sulla sua famiglia. Il fatto che l'intervista sia poco riuscita è emerso con chiarezza durante la compilazione della scheda finale: è solo in quel momento, in chiusura, che Karima ha lasciato intuire che la sua ultima bimba non era figlia dell'ex marito ma di un altro uomo, di cui nonostante i tentativi di rilancio Karima non ha voluto raccontare di più. Un altro tema importante ma solo minimamente affrontato nel discorso riguardava il suo matrimonio e la fine della relazione con il marito, citata come momento di svolta importante per la sua attuale condizione di difficoltà economica ma su cui Karima non ha voluto soffermarsi. Per queste ragioni, dopo alcuni mesi, una volta trascritta la sua intervista, si è scelto di ricontattare la donna e cogliere l'occasione di restituirle individualmente la copia cartacea e la registrazione audio di essa – così come concordato in occasione dell'intervista – per provare ad approfondire quelle «zone bianche» (Bichi, 2002, p.65) del primo colloquio: Karima si è mostrata disponibile ad incontrarci e a proseguire con alcune domande, e la scelta del luogo dell'incontro è ricaduta sull'appartamento che le era stato nel frattempo temporaneamente assegnato a seguito di un bando di housing sociale. In quell'occasione per facilitare la costruzione di un clima più intimo e favorevole al racconto la scelta è stata quella non registrare l'incontro e di dar vita ad un momento segnato da maggior informalità: la presenza dei tre figli, la merenda portata dall'intervistatrice, quella preparata insieme al the da Karima, l'assenza di altre figure, il soggiorno di casa, ma forse anche il fatto di incontrarsi una seconda volta, questa volta un po' meno sconosciute l'una per l'altra, hanno contribuito a dar vita ad un momento di ricerca importante, in cui Karima ha raccontato molti aspetti privati della sua vita, ha ripercorso la

storia e il fallimento del suo matrimonio, la relazione con il nuovo compagno e in cui ha esplicitato alcuni importanti elementi di significato che si sono rivelati estremamente preziosi in fase di analisi. Questo episodio ha confermato l'importanza dello strumento del diario di ricerca, che ha contenuto anche tutto quanto – non registrato – è emerso nel corso di questo secondo incontro.

Il diario di ricerca

Il diario di ricerca e le note di campo rappresentano per questo lavoro uno strumento di ricerca e raccolta, secondario rispetto all'intervista, ma di grande importanza. La storia di questo strumento si inserisce all'interno della tradizione antropologica e del taccuino dell'etnografo, ma mostra alcuni punti di contatto con la scrittura professionale dell'educatore e si rivela essenziale in ogni ricerca qualitativa che coinvolge altri soggetti, in primo luogo per il valore auto-riflessivo che esso comporta (Mortari, 2007).

Il diario in questa ricerca è costituito da un insieme di note e di memo redatti in differenti momenti del percorso; i suoi contenuti sono a posteriori distinguibili in alcune tipologie: dati relativi a osservazioni effettuate in occasione delle interviste o relativi a elementi di contesto che riguardano i primi contatti con i soggetti; appunti di tipo metodologico relativi alla conduzione dell'intervista, ad alcune difficoltà incontrate; spunti interpretativi nati da alcune intuizioni, dall'ascolto e dalle riletture delle interviste; note personali intorno alle dimensioni emotive, agli atteggiamenti, ai vissuti relativi ai diversi momenti di contatto e di incontro con i partecipanti.

Il diario ha dunque rappresentato una duplice funzione, strumento di *ricerca* e di *auto-formazione* alla ricerca. Alla prima può essere infatti ricondotto un utilizzo della scrittura per fissare sulla carta elementi utili al lavoro di interpretazione che sarebbero stati facilmente andati persi se non avessero avuto uno spazio per essere prima appuntati e poi ripresi (dettagli relativi ai primi contatti e alle informazioni fornite dal soggetto in occasioni non audio registrate, per esempio, informazioni di contesto, osservazioni sugli aspetti non verbali delle interviste, etc.); il diario ha anche permesso di appuntare e poi sviluppare nella scrittura spunti e intuizioni che a volte si sono rivelati utili piste di analisi, riflessioni sui temi contenuti nelle interviste e sulle modalità di racconto dei soggetti. Inoltre ha permesso di riflettere sulla metodologia nel corso della ricerca, ad esempio sulla traccia di intervista, su lacune o ambiti non previsti e su alcuni suoi punti deboli, ma anche sulle modalità di conduzione, sugli errori dell'intervistatrice, su gli interventi di questa più o meno funzionali alla situazione e al racconto. La funzione auto-formativa dello strumento è evidentemente

strettamente connessa a quella di ricerca, ad esempio laddove il diario è stato lo spazio per analizzare tutto ciò che riguarda il piano dei vissuti, delle emozioni, dei pensieri, delle reazioni della ricercatrice nell'interazione con i partecipanti, per interrogarsi sulla propria postura di ricerca (Mortari, 2007, p. 222) e per proseguire nel compito ben descritto da Kanisza di osservarsi osservare, che è – paradossalmente – un modo per uscire dall'auto-referenzialità e incontrare l'intervistato nella sua alterità, allenandosi verso una maggiore autenticità, intesa come congruenza tra ciò che si mostra e si afferma e ciò che si sente e si è:

Il lavoro dell'intervistatore è proprio quello di osservare l'altro e osservarsi, e anche se può sembrare un paradosso è proprio per il fatto che l'intervistatore si osserva e si osserva osservare che mette al centro dell'intervista non lui, ma l'intervistato. Ciò avviene proprio perché ogni sentimento che l'intervistatore prova [...] viene valutato nel giusto modo, vale a dire come un giudizio sull'intervistato che nasce da ciò che il suo dire suscita nell'intervistatore e non come qualcosa che fa parte dell'intervistato stesso. Quando ciò che l'intervistato dice viene distinto dal giudizio che l'intervistatore ne dà, le parole dell'intervistato acquistano nuovo spessore e un carattere di novità che le rendono interessanti. (Kanisza, 1993, p. 28)

Il diario è stato compilato in diverse occasioni: innanzitutto in concomitanza del primo contatto con l'intervistato, per tenere traccia delle modalità con cui questo è avvenuto, di alcune prime informazioni o impressioni e del percorso che ha portato all'organizzazione dell'incontro; inoltre dopo ogni intervista è servito per redigere i memo (Tarozzi, 2008) ad essa relativi e ripercorrere differenti aspetti di questa: una sintesi dei temi emersi, un'analisi degli aspetti relativi al clima di intervista, a quanto accaduto prima e dopo a registratore spento, agli aspetti non verbali dell'interazione; una riflessione specifica sulle dimensioni emotive, i pensieri, i vissuti, le sensazioni della ricercatrice; alcune prime intuizioni interpretative e congetture analitiche. Queste ultime sono state più spesso oggetto della scrittura del diario contemporanea alla fase di immersione nei dati, ovvero alla lettura e rilettura delle trascrizioni.

Il diario ha inoltre accompagnato un ulteriore momento della ricerca: la fase di restituzione collettiva delle interviste, che verrà in seguito presentata.

3.2.5. I e le partecipanti

Raccontare quali soggetti sono stati coinvolti nel corso della ricerca evoca automaticamente il fantasma della rappresentatività e della generalizzabilità dei risultati e in definitiva della validità della ricerca. Il dibattito su questi temi nella ricerca qualitativa è ancora aperto, non qui affrontabile, e si articola intorno alla validità di criteri e indicatori che rifiutano la

rappresentatività statistica – ovvero il fatto che nel campione siano riprodotti i caratteri numerici dell’universo preso in esame – come unico criterio per definire la validità della ricerca, e si orientano verso quelli di *significatività* (Denzin e Lincoln, 2011, p. 38) e di rappresentatività sociale (Bichi, 2002), che implicano metodi di campionamento non probabilistico, fondati sull’adeguatezza agli obiettivi della ricerca e alla specificità del campo.

La prima e fondamentale scelta relativa alle persone coinvolte nella ricerca è stata quella di attingere alla popolazione che frequenta Ruben, accomunata dal condividere questa condizione, che ha garantito di rivolgersi ad un gruppo di persone in cui tutte hanno esperienza del fenomeno “impoverimento”. Un ulteriore passaggio nell’individuazione degli interlocutori, definito campionamento finalizzato, *purposive* (Tarozzi, 2008) o intenzionale (Merrill e West, 2012), si è orientato intorno ad alcune dimensioni ritenute rilevanti per definire alcune possibili differenze in termini di esperienza vissuta: il *genere*, la *provenienza geografica* e l’*età*. Queste sono caratteristiche generali ritenute in generale rilevanti per definire differenze tra soggetti e gruppi, ma non definite a priori come discriminanti per il fenomeno studiato, che rispondono al carattere fortemente esplorativo della ricerca, non precedentemente orientata dalla costruzione di un campione tipologico; inoltre queste variabili sono anche quelle su cui la Fondazione costruisce il Report relativo agli accessi e alle presenze del Ristorante contenuto nel Bilancio Sociale annuale, la cui osservazione ha quindi inizialmente permesso di costruire un campione vicino alla popolazione di Ruben, pur senza pretesa di rappresentatività statistica. Un’ulteriore definizione di variabili guida sarebbe stata ostacolata dall’effettiva qualità del campo di indagine, che non permette di conoscere a priori i dettagli delle storie di vita di chi lo abita e dunque non permette di definire un campione in relazione alle caratteristiche individuali dei partecipanti. Più nel dettaglio si è scelto di coinvolgere nella ricerca uomini e donne, di origine italiana e con un background migratorio, suddivisi in tre fasce d’età (tra i 25 e 45 anni, tra i 46 e i 60 anni, oltre i 61 anni) per un totale di quindici interviste raccolte.

Inoltre, nel corso della ricerca, si è scelto di riconoscere validità anche alla *libera adesione* dei partecipanti: il campionamento cosiddetto opportunistico (Merrill e West, 2012) definito dall’offerta spontanea dei soggetti nell’ambito della ricerca biografica, solo in parte qui seguito, rivela alcuni importanti esiti che non pertengono soltanto alla convenienza del ricercatore quanto alla dimensione etica della ricerca, nel momento in cui dà valore alla motivazione e alla libera scelta dei singoli nel racconto di sé e della propria storia.

Le strategie individuate per il coinvolgimento degli interlocutori sono essenzialmente due: una comunicazione diretta a tutti i commensali e una mediata dall'intervento dei volontari di Ruben. Prima di cominciare la raccolta dei dati è stato prodotto e affisso all'interno del Ristorante un volantino¹⁴, creato in collaborazione con il responsabile di Ruben, che raccontasse brevemente il senso della ricerca e aprisse la possibilità di segnalare la propria disponibilità a parteciparvi. La comunicazione era finalizzata, più che a reperire effettivamente adesioni spontanee, a presentare la ricerca a tutti i commensali, sottolineando l'importanza e il valore della loro eventuale partecipazione, ponendo le basi per il patto biografico costruito e negoziato con i partecipanti sin nella fase della presentazione della ricerca e del primo contatto; dalla lettura del volantino due persone si sono spontaneamente proposte per partecipare alla ricerca. Le altre tredici persone incontrate sono frutto di un lavoro di mediazione e negoziazione con i volontari di Ruben, cui il progetto di ricerca è stato presentato in diverse occasioni più o meno formali (assemblee e riunioni e numerosi altri scambi informali avvenuti in occasione della presenza della ricercatrice al Ristorante). A questi sono state fornite alcune indicazioni a partire dalla preliminare ipotesi del campione costruito per dimensioni (genere, età, provenienza) che ha permesso di raccogliere la dichiarazione di disponibilità da parte di alcuni commensali ad essere contattati telefonicamente dalla ricercatrice. La *mediazione dei volontari* che conoscono da vicino i commensali di Ruben, con cui intrattengono una relazione continuativa, ha sicuramente permesso di avvicinare alcune storie di persone che difficilmente avrebbero dato la loro disponibilità di fronte alla proposta di una persona sconosciuta, ma alle volte ha rappresentato anche alcuni intoppi nella costruzione del patto biografico, in primo luogo in alcuni casi in cui la disponibilità era stata dichiarata in virtù della relazione con il volontario, vissuta come favore o con l'intenzione di non deludere la richiesta di questo. In alcuni dei casi, infatti, a fronte della disponibilità dichiarata ai volontari, non è stato possibile organizzare l'intervista e le motivazioni emerse nel corso del colloquio telefonico preliminare all'incontro comprendono alcune difficoltà di tipo organizzativo e alcune incomprensioni sulla richiesta del tempo necessario allo svolgimento dell'intervista. Per altri soggetti invece ha svolto un ruolo centrale nella loro impossibilità a partecipare alla ricerca il fatto che nel tempo intercorso tra la dichiarazione di disponibilità e il primo contatto con l'intervistatrice la loro condizione lavorativa fosse cambiata: chi ha trovato un impiego (temporaneo) a tempo pieno, chi ha cominciato un lavoro su turni stabiliti con poco o

¹⁴ In allegato in fondo al capitolo.

nessuno preavviso, chi ha accettato una proposta lavorativa fuori Milano; in alcuni di questi casi, il cambiamento ha significato anche la momentanea sospensione della frequenza al Ristorante, per altri invece la difficoltà di riorganizzare i propri tempi e dunque l'impossibilità di fissare l'intervista. Questo è un primo elemento che racconta la centralità del lavoro per le storie raccolte, e dei rapporti intermittenti, flessibili, precari che con questo si intrattengono, più che l'esclusione da esso – come sarà approfondito nel prossimo capitolo. La composizione finale dei partecipanti è sintetizzata nelle tabelle che seguono; vengono, inoltre, forniti alcuni elementi di conoscenza di base della storia di ciascun intervistato (relativi alla dimensione familiare, lavorativa, territoriale): ulteriori e importanti caratteristiche dei singoli verranno man mano presentate nel corso del capitolo dedicato all'analisi dei risultati.

	uomini	donne	totale
Italiani	6	3	9
Stranieri	3	3	6
Totale	9	6	15

Età	
26-45	6
46-60	6
>61	3
totale	15

Num. interv	Nome	Genere	Età	Provenienza	Desidera copia di	Codice intervista
1	Karima	F	32	Marocco	Audio e trascrizione	Karima-mar-32
2	Mario	M	50	Italia	Trascrizione	Mario-it-50
3	Eduardo	M	54	Ecuador	No	Eduardo-ec-54
4	Franco	M	61	Italia	No	Franco-it-61
5	Isabel	F	43	Ecuador	Trascrizione	Isabel-ec-43
6	Ugo	M	69	Italia	Trascrizione	Ugo-it-69
7	Giovanni	M	42	Italia	Trascrizione	Giovanni-it-42
8	Massimo	M	60	Italia	No	Massimo-it-60
9	Pasquale	M	47	Italia	Forse	Pasquale-it-47
10	Ana	F	38	Perù	Trascrizione	Ana-pe-38
11	Debora	F	40	Italia	Trascrizione	Debora-it-40
12	Kasun	M	54	Sri Lanka	Trascrizione	Kasun-sr-54
13	Gihan	M	45	Sri Lanka	Trascrizione	Gihan-sr-45
14	Teresa	F	51	Italia	Audio e trascrizione	Teresa-it-51
15	Angela	F	66	Italia	Audio e trascrizione	Angela-it-66

Presentazione sintetica dei partecipanti

Karima (Karima-mar-32)

Karima, nata in Marocco nel 1985 in una famiglia di medie condizioni socio-economiche, all'età di 17 anni contrae un matrimonio combinato dalla famiglia con uomo di venti anni più grande di lei. Lo raggiunge in Italia nel 2012, insieme ai due figli, al momento del nostro incontro di nove e tredici anni. A seguito della separazione da lui, avvenuta circa un anno dopo il suo arrivo in Italia, torna per un periodo nel paese d'origine, dove rimane incinta della sua terza figlia, di due anni, da un altro uomo. Attualmente abita in una casa di edilizia popolare abusivamente occupata insieme ai tre figli, che presto sarà sgomberata perché l'edificio sarà demolito. Al momento del nostro primo incontro lavora con un contratto a chiamata per un'impresa di pulizie, per un totale di circa dodici giorni al mese, precedentemente è stata impegnata nell'assistenza in nero agli anziani.

Mario (Mario-it-50)

Mario nasce a Milano nel 1968, si diploma in informatica e poco dopo comincia a lavorare come tecnico informatico e delle telecomunicazioni per una grande azienda: nel corso degli anni cambia alcuni gruppi di lavoro ma resta nella stessa impresa fino a quando, nel 2016, viene messo in cassa integrazione e nel 2017, posto davanti alla scelta di essere licenziato o di accettare una buona uscita, accetta questa seconda ipotesi. Abita in una casa di proprietà sua e della madre (il cui mutuo ha estinto con la liquidità dovuta alla fine del suo rapporto di lavoro), insieme alla compagna di origine sudamericana, al figlio di sedici anni e alla madre, con cui, dalla morte del padre – avvenuta quando Mario ha tre anni – ha sempre convissuto.

Eduardo (Eduardo-ec-54)

Eduardo, nato in Ecuador nel 1964, consegue la laurea in medicina, lavora per l'esercito e apre un piccolo ambulatorio al confine con il Perù, distrutto nella guerra (probabilmente si tratta di quella del Cenepa). Dopo circa un anno dalla nascita del suo primo figlio, e in attesa del secondo, decide nel 1999 di spostarsi alla ricerca di lavoro per mantenere la famiglia e arriva in Italia. Qui in un primo momento lavora nell'ambito dell'assistenza agli anziani e a persone con invalidità, poi per alcuni anni lavora come custode; licenziato in tronco dalla portineria torna a occuparsi di un anziano, fino alla morte improvvisa di questo, avvenuta l'anno precedente al nostro incontro. Attualmente Eduardo lavora in nero presso un ristorante, dove ogni mattina fa le pulizie. Dopo un anno trascorso dormendo nella macchina di un'amica (quando perde l'abitazione insieme al lavoro di custode), oggi è in affitto in un posto letto in una casa condivisa con alcuni connazionali, mentre la moglie e i due figli di venti e diciotto anni vivono in Ecuador.

Franco (Franco-it-61)

Franco, nato nel 1957, vive fino ai venti anni in un comune lombardo, e sin dall'età di quattordici anni lavora come imbianchino mentre si diploma nelle scuole serali in ragioneria. Si sposta a Genova, dove presto si mette in proprio e arriva a gestire una piccola azienda, che insieme ad altri investimenti, gli frutta molto. Truffato da un socio si trova in grave difficoltà economica e con alcuni problemi giudiziari aperti: abbandona tutto e per alcuni anni si muove lungo l'Italia, tra periodi di lavoro e altri di vagabondaggio. A Milano dal 2009, smette di giocare d'azzardo, si appoggia all'aiuto di due chiese, si ricostruisce una posizione lavorativa e affitta un appartamento. Rompe con la Chiesa con cui collaborava e non trova più altri lavori di tinteggiatura: da alcuni mesi, sfrattato definitivamente, dorme nella cantina di una chiesa. Franco non ha figli né compagna e ha interrotto totalmente i rapporti con tutta la sua famiglia di origine.

Isabel (Isabel-ec-43)

Isabel, nata in Ecuador nel 1984, si laurea in Economia e Commercio, consegue due master (in Commercio Internazionale e in Alta Formazione), e intraprende una carriera professionale occupando posizioni di rilievo prima come direttrice di banca poi in un ente nazionale connesso al Ministero del Lavoro. Si sposa con uomo con cui ha due figlie (di tredici e sedici anni) e da cui dopo undici anni decide di separarsi, a seguito di problemi di alcol dipendenza di lui ed episodi di maltrattamento. Dal momento della separazione comincia un periodo di gravi minacce, violenze, atteggiamenti persecutori: dopo denunce inascoltate e quando a lui vengono affidate le figlie, Isabel decide di fuggire e tramite un raduno scout arriva in Italia nel 2017. Attualmente affitta un posto letto in un appartamento di un connazionale ed è alla ricerca di un lavoro: saltuariamente svolge piccoli lavori di pulizia o di assistenza agli anziani.

Ugo (Ugo-it-69)

Ugo, nato a Milano nel 1948, risiede solo in un appartamento di edilizia residenziale pubblica. A dodici anni, mentre prosegue la formazione serale in ambito artistico e artigianale, inizia a lavorare nell'ambito dell'illustrazione e intorno ai venti anni tenta di mantenersi attraverso la pittura, senza successo. La sua lunga e frammentata storia di lavoro si svolge tra impieghi regolari come operaio, alcune esperienze di edilizia e artigianato in proprio, alcuni tentativi di carriere artistiche, in diversi comuni del Nord Italia. Nel 1985, a seguito della perdita del lavoro causata da un piccolo incidente e della fine di una relazione, attraversa un primo momento di impoverimento, abita per qualche tempo in dormitorio fino all'assegnazione di una casa popolare, poi svolge altri lavori temporanei. Negli ultimi dieci anni Ugo non lavora più e si dedica all'assistenza quotidiana della madre anziana, che muore qualche mese prima del nostro incontro.

Giovanni (Giovanni-it-42)

Giovanni, nato nel 1976, attualmente risiede insieme al padre, in pensione, dipendente dal gioco d'azzardo, e al fratello, disoccupato, in un appartamento di edilizia residenziale pubblica di un comune di una provincia lombarda, dove fino allo scorso anno abitava anche la madre da poco deceduta. Ha alle spalle due sole esperienze di lavoro regolare, temporaneo, durate pochi mesi, come magazziniere in un supermercato e in un'azienda; oggi svolge in nero saltuari lavori di giardinaggio, di imbiancatura, di facchinaggio e riceve un sostegno economico da una zia.

Massimo (Massimo-it-60)

Massimo, nato a Milano nel 1958, interrompe gli studi finita la terza media e poco dopo trova lavoro fisso come magazziniere e fattorino per una ditta milanese. Nel 2010, dopo circa trent'anni, la ditta fallisce e gli viene proposta una buona uscita: in un primo momento Massimo trova qualche lavoro temporaneo, poi – anche a seguito di un infarto – smette di lavorare e non trova alcun impiego sostenibile: in breve tempo perde la casa dove stava in affitto e finisce in dormitorio. Privo di contatti con i genitori e con la sorella, si appoggia ai servizi per la grave emarginazione.

Pasquale (Pasquale-it-47)

Pasquale, nato nel 1971, cresce in Calabria, dall'età di sette anni in collegio, dove viene mandato insieme ai fratelli quando il padre muore e la madre non riesce a mantenere i figli. All'età di venti, dopo essersi sposato con una donna da cui si separa presto e che diviene tossicodipendente, decide di emigrare a Milano raggiungendo un fratello. Qui si lega presto ad una donna, con la quale vive tra dormitori, fino a quando nasce il loro primo figlio, che dopo qualche anno viene affidato ad

una comunità per minori. Viene loro assegnata una casa di edilizia residenziale pubblica, e – escluso un periodo di un mese in cui è assunto come parcheggiatore – Pasquale vive di piccoli espedienti (parcheggiatore abusivo, rivenditore di oggetti lasciati fuori all'ingresso dello stadio). Oggi abita con il figlio ora diciassettenne, mentre la ex compagna, con cui ha in corso una separazione altamente conflittuale, abita con la loro seconda figlia, di sette anni, e il suo nuovo compagno.

Ana (Ana-pe-38)

Ana, nata in Perù nel 1980 in una famiglia povera, trova giovane lavoro in una grande azienda di abbigliamento e si stabilizza economicamente. Nasce il suo primo figlio (oggi sedicenne) dalla relazione con un uomo che quando lei decide di lasciare non accetta la separazione e per un lungo periodo Ana subisce da lui minacce, persecuzioni, stalking e violenze. Ana mette poi in piedi un piccolo negozio di sartoria in proprio: quando, poco dopo, fallisce, lei decide di raggiungere una sorella in Italia, nel 2007, con l'idea di fermarsi qualche anno, giusto il tempo di guadagnare quanto perduto con la sua attività, indebitandosi fortemente per sostenere le spese del viaggio migratorio. Qui trova lavori perlopiù in nero come badante, conosce il suo futuro marito da cui avrà poi altre due figlie (di sei e un anno) e una terza di cui al momento del nostro incontro è in attesa. Il precario equilibrio economico della sua famiglia si rompe quando lo scorso anno arriva in Italia un'altra sorella con la famiglia, che Ana ospita e sostiene economicamente; le ultime due gravidanze ravvicinate determinano inoltre la sua fuoriuscita dal mercato del lavoro nero. Oggi abita nella casa di edilizia popolare intestata al marito, insieme anche alla madre e al primo figlio arrivati tramite ricongiungimento familiare.

Debora (Debora-it-40)

Debora nasce in un comune del Lazio nel 1978. Abbandonata dai genitori e cresciuta con i nonni fino agli undici anni, è poi richiamata in famiglia dalla madre incinta a Milano, mentre il padre è in carcere. Si avvicina agli ambienti malavitosi del padre e una volta cacciata di casa dalla madre inizia una carriera di delinquenza che sfocia in una condanna. Viene rapita e sequestrata (non è chiaro se da parte di ambienti criminali legati alla figura del padre) per alcuni mesi, durante i quali subisce violenze sessuali e, una volta rilasciata, sconta la sua pena di un anno in carcere. Una volta uscita, lavora come cameriera e poi come accompagnatrice e spogliarellista, acquista casa, inizia una relazione con uomo che si rivela implicato in traffico di droga e viene arrestato quando la loro figlia, oggi dodicenne, ha un anno. Lasciato il lavoro in occasione del fidanzamento, Debora si trova sola con la bambina e presto non riesce più a pagare il mutuo della casa e le bollette: sfrattata, occupa abusivamente un appartamento, in cui risiede tuttora. Uscito dopo dieci anni di carcere, il compagno non accetta la decisione di separarsi e per un anno Debora subisce le violenze di lui, fino alla decisione di denunciare. Oggi Debora lavora saltuariamente e in nero nell'assistenza di anziani e nelle pulizie.

Kasun (Kasun-sr-54)

Kasun nasce nel 1963 in Sri Lanka, dove si sposa e dove nasce la sua prima figlia, oggi trentaquattrenne residente a Milano. Nel 1993 alla ricerca di lavoro decide di venire in Italia: per un primo periodo si trova solo a Milano e si appoggia ai servizi per la grave emarginazione fino a quando trova lavoro in una pasticceria dove resta per sedici anni: poco dopo avviene il ricongiungimento familiare della moglie e delle due figlie (la seconda oggi ventiquattrenne); la moglie trova presto lavoro e i due decidono di acquistare casa con un mutuo. La nascita precoce della sua terza figlia, settimana, con alcuni problemi di salute, rompe l'equilibrio familiare: la moglie smette di lavorare per curarla e sviluppa un forte disagio, che porta alla scelta di tornare in Sri Lanka; Kasun viene lasciato a casa dalla pasticceria per un cambio gestione e non riesce più a trovare lavoro stabile e sufficientemente remunerato, esclusi un paio di anni in cui lavora come

badante: nel 2017 la casa viene venduta all'asta e Kasun viene ospitato della figlia maggiore. Al momento dell'intervista paga un affitto per un posto letto in un appartamento di connazionali e cerca lavoro.

Gihan (Gihan-sr-45)

Gihan nasce nel 1973 in Sri Lanka, in una famiglia numerosa: frequenta le superiori nel suo paese e poi si sposta a Mosca per frequentare l'università di ingegneria. Costretto a interrompere gli studi all'ultimo anno, perché la famiglia non approvando la sua relazione con una donna russa smette di sostenerlo economicamente, torna al paese e si sposa, secondo il volere dei genitori. Nel 2004 decide di venire in Italia alla ricerca di lavoro e raggiunge due sorelle già a Milano: trova solo lavori scarsamente qualificati nell'ambito delle pulizie e della ristorazione, temporanei, che spesso lo lasciano scoperto di reddito. In questi anni fa domanda per il ricongiungimento familiare ma emergono i problemi con la moglie e i due si separano. Al momento del nostro incontro Gihan ha trovato da qualche mese lavoro part time nella gestione e nella pulizia di alcuni appartamenti in affitto temporaneo a turisti, e occupa un posto letto in un appartamento condiviso con altri connazionali.

Teresa (Teresa-it-51)

Teresa, nata nel 1967, trascorre la sua infanzia tra gli spostamenti dei genitori e la casa dei nonni a Milano, fino a quando all'età di undici anni è a loro affidata. Le due sorelle minori invece continuano a vivere con i genitori in una provincia lombarda. A sedici anni comincia a lavorare per una piccola impresa e parallelamente frequenta una scuola d'arte serale; poco dopo la chiusura per fallimento dell'azienda, trova lavoro nell'azienda di serigrafia dove resta per circa vent'anni, fino a quando, dopo un lungo periodo di stipendi mancati o in ritardo, nel 2016 viene licenziata. Da quel momento frequenta vari corsi di formazione gratuiti organizzati da un'agenzia per il lavoro e svolge qualche piccolo lavoro in nero di assistenza agli anziani. Teresa abita sola nella casa di edilizia residenziale pubblica precedentemente degli zii ed ora intestata a lei da circa quindici anni, da quando questi si sono trasferiti fuori Milano.

Angela (Angela-it-66)

Angela, nata a Milano nel 1952 da genitori entrambi migrati dal Sud Italia, inizia giovane a lavorare: al termine del primo anno delle scuole medie conclude gli studi e inizia ad aiutare i genitori al banco di frutta e verdura nei mercati, poi per qualche anno svolge altri molteplici lavori come operaia e impiegata, fino a quando all'età di ventiquattro anni il suo compagno le chiede di non lavorare. Quando nasce suo figlio, Angela decide di separarsi dal compagno violento, che continua a minacciarla e a usarle violenza anche dopo la fine della relazione, e cresce il bambino sola a casa dei genitori. Nel corso della sua vita si occupa a tempo pieno dei genitori anziani e di alcuni nipoti che le vengono affidati dai fratelli, svolgendo alcune piccole attività in nero di assistenza agli anziani, pulizie e stiro. Abita nell'appartamento di edilizia residenziale pubblica prima intestato ai genitori e dopo la loro morte assegnato a lei, insieme al figlio, oggi trentottenne, che ha perso il lavoro tre anni fa e soffre di problemi di salute mentale.

3.2.6. L'analisi

L'analisi delle biografie richiede molto tempo, ma è fruttuosa e gratificante; aiuta a rendere coerente il materiale e facilita lo sviluppo di una teoria. L'analisi ci permette di dar senso alla storia di una persona, ma anche di muoverci oltre la descrizione, per quanto questa sia importante, per affinare la comprensione in modi più sistematici e argomentati. (Merrill e West, 2012, p. 192)

Il processo di analisi nell'ambito della ricerca qualitativa si colloca problematicamente lungo un continuum tra due poli: uno è costituito dal lasciare che i dati parlino da sé, l'altro dalla costruzione di complessi sistemi di categorizzazione e di astrazione. Ogni tipo di analisi si rifà, seguendo il discorso di Demazière e Dubar (2000), a un differente atteggiamento: illustrativo, restitutivo ed analitico; i due sociologi ne analizzano le caratteristiche, giungendo poi alla conclusione che è solo quello basato sulla metodologia di analisi da loro teorizzata (fondata sull'analisi proposizionale del discorso e delle relazioni per opposizione) ad essere propriamente analitico. Pur non adottando in questo lavoro la metodologia di analisi delle interviste biografiche da loro formulata perché non ritenuta coerente con le domande di ricerca e con l'impianto teorico¹⁵, alcuni spunti della tripartizione da loro proposta servono a illuminare, forse più che l'adesione pura ad uno o all'altro atteggiamento, la compresenza di alcuni aspetti di ciascuno di essi in ogni lavoro di ricerca, perlomeno sotto forma di legittime e irrisolvibili tensioni che è possibile più che tacitare mettere a tema. Se, ad esempio, all'atteggiamento restitutivo può essere criticato il fatto di considerare la parola dei soggetti come trasparente, ovvero in grado di parlar e da sé, e dunque non necessaria di ulteriore lavoro del ricercatore se non quello di presentarla e restituirla, per l'appunto, il più fedelmente possibile; esso però può rispondere all'esigenza – forte nella ricerca pedagogica e in quella biografica – di riconoscere centralità alle parole delle persone, di restituire a questi il racconto di sé, dando spazio alla voce dei partecipanti, e al valore anche politico che questo comporta. D'altro canto, se nell'atteggiamento illustrativo – all'esatto opposto di quello restitutivo – le parole degli intervistati sono piegate alle teorie e alle ipotesi del ricercatore, che le utilizza per illustrare, cioè, le sue affermazioni, riducendo gli interlocutori a fonte informativa e strumenti di conferma e utilizzando la loro voce solo laddove necessaria al suo ragionamento; è anche vero che l'analisi tematica che secondo i due autori deriva da questo

¹⁵ Bichi (2002, p. 149) afferma che l'atteggiamento analitico descritto da Demazière e Dubar «nello sforzo di tenere conto del progetto di senso degli intervistati e contemporaneamente rimanere nell'alveo dell'oggettività' tradizionalmente intesa, non può che partire da assunzioni forti, da presupposti dai quali l'analisi prende senso. In più, anche qui, l'analisi scompone e riduce fino a decontestualizzare e ridurre il discorso a piccoli, separati frammenti».

atteggiamento, che individua temi e sotto-temi che offrono la possibilità di analisi trasversali, risulta di grande importanza qualora permetta di ampliare il ragionamento e di giungere alla formulazione di teorie che superano la specificità della singola storia. A entrambi dunque è possibile forse riconoscere la capacità di mettere in luce alcune dimensioni e dell'oggetto di studio e delle finalità del lavoro di analisi, permettendo – nonostante le differenze – un utilizzo incrociato all'interno di un modello di analisi composito: è il caso della tipologia di analisi adottata in questo lavoro, un'analisi «*comprensiva*», intesa «come modalità riflessiva del procedere interpretativo, un'analisi in cui ogni racconto entra circolarmente nella costruzione, ogni rilettura allarga o specifica il percorso, le sue dimensioni, le sue articolazioni» (Bichi, 2002, p. 150).

Nell'analisi comprensiva descritta da Bertaux (1999), sono «immaginazione e rigore» a costituire la «coppia feconda che genera una buona analisi» (p. 96) ed essa si fonda su tre ordini di realtà che sono stati assunti come oggetti di analisi anche in questo lavoro: la realtà storico-empirica, ovvero il percorso biografico della storia vissuta; la realtà psichica e semantica, costituita da ciò che la persona pensa retrospettivamente della sua storia di vita, e la realtà discorsiva del racconto stesso, ovvero dell'intervista come interazione all'interno della quale si produce la narrazione. Nella riformulazione di Bichi questi ordini di realtà danno vita a tre «grandi segmenti di analisi [...]»: il corso di vita, il vissuto e l'interazione d'intervista» (p. 151), la cui analisi prima verticale – all'interno della singola storia – poi orizzontale – attraverso tutte le storie raccolte – conduce al modello interpretativo considerato come esito del processo di ricerca. Seguendo il modello di analisi proposto dalla ricercatrice biografica, anche in questo lavoro l'attenzione analitica è stata indirizzata intorno a questi tre grandi contenitori, a loro volta passibili di ulteriori specifiche: il *corso di vita* si riferisce alla traiettoria percorsa, articolata in età della vita (infanzia, giovinezza, età adulta...) e in ambiti di vita (formazione, famiglia di origine e di elezione, professione...); il *vissuto* rappresenta il segmento di analisi che si concentra sul “come” e il “perché”, su giudizi, interpretazioni, rappresentazioni, che emergono nel racconto; il terzo elemento ha invece a che fare con l'*intervista* come esperienza, che permette di integrare nell'analisi tutti gli elementi che hanno a che fare con la relazione tra intervistatore e intervistato, il clima dell'incontro, il patto biografico, le dimensioni emotive e non verbali dell'interazione: fattori che costituiscono materiale di interesse per la ricerca biografica.

Un altro aspetto essenziale del modello di analisi adottato in questo lavoro discende da alcune scelte compiute in vista di rispondere al difficile e sfidante compito di *mantenere l'unicità* e l'integrità di ogni singola storia raccolta, mantenendosi il più possibile fedele alla

prospettiva e alla soggettività di ogni interlocutore, pur muovendosi verso una tensione interpretativa che richiede una *dimensione comparativa* dell'analisi che pone in secondo piano la peculiarità della singola storia per pervenire al livello di concetti e di categorie. In questa direzione, alcuni spunti per la costruzione del processo analitico provengono dalla Qualitative Analysis Guide of Leuven (QUAGOL, de Casterle, 2012): in particolar modo essa propone un approccio orientato al caso che intende bilanciare due aspetti, l'analisi *within-case* che appunto garantisce la profondità dell'analisi di ogni singola storia, la ricerca di senso e significato in relazione alla singola soggettività, e l'analisi *cross-case* secondo un metodo comparativo e ricorsivo che adotta alcuni elementi provenienti dall'approccio all'analisi proposto dalla Grounded Theory (Corbin e Strauss, 2008) e che – a partire dalla comprensione della singola storia in relazione al contesto delle altre storie – permette di identificare trasversalità e differenze, costruendo una progressiva interpretazione del fenomeno. Inoltre, essa presenta una modalità per coniugare due approcci analitici, uno più narrativo, attento appunto alla singolarità e alla comprensione olistica delle storie, in cui la sensibilità del ricercatore, l'intuizione, la creatività sono elementi importanti, e uno più tradizionale, sistematico, applicato coerentemente a tutto il materiale, in cui il supporto empirico alle affermazioni è essenziale. Gli spunti provenienti dalla metodologia di analisi rappresentata dalla Quagol permettono dunque di operare una sorta di compromesso tra un'analisi puramente induttiva e una esclusivamente guidata dalla teoria, tra un approccio intuitivo ed uno rigoroso, tra la fedeltà alla singola vita e la produzione di concetti analiticamente e contestualmente significativi, che permettono di leggere, organizzare e comprendere le esperienze dei partecipanti.

Alla luce di alcuni suggerimenti e procedure illustrati dalla Quagol il processo di analisi sostenuto in questa ricerca ha previsto due fasi, fra loro strettamente interconnesse, che hanno visto numerosi e necessari movimenti ricorsivi tra l'una e l'altra: una *longitudinale*, idiografica, verticale che ha richiesto di sostare a lungo all'interno della singola storia ed una orizzontale, *trasversale*, tematica che ha previsto un lavoro di codifica progressiva e che ha utilizzato il supporto di un software di analisi qualitativa (Atlas.TI). La fase di analisi in profondità delle interviste, effettuata senza l'ausilio del software, ma – come si usa dire – carta e matita, ha permesso di immergersi nelle storie coltivando le dimensioni riflessive dell'analisi, permettendo di non affidare al software poteri e competenze che non ha, evitando così anche di produrre un eccesso di codici poco significativi, dovuti all'utilizzo di approcci alla codifica riga per riga che producono un sovraccarico di parole rischiando di

segmentare eccessivamente i testi. Essa ha dunque permesso di coltivare l'intuito e la sensibilità che Kanisza riconosce essenziali per l'analisi di dati qualitativi:

[l'analisi qualitativa] si basa sulla capacità di chi compie l'analisi di cogliere le particolari sfumature o le particolari connotazioni di ciò che dice l'intervistato e di ricomporle fra di loro [...]. Per poter cogliere l'atmosfera e le connotazioni personali, chi analizza deve usare tutto il suo intuito e la sua sensibilità e immergersi veramente nel discorso dell'altro. Per cui gli elementi presenti nell'analisi qualitativa dovranno essere rivisti alla luce della soggettività dell'intervistato. [...] Nulla riesce a eguagliare l'intuito e la sensibilità nell'analisi delle interviste. (Kanisza, 1993, p. 110)

L'approccio all'analisi adottato in questo lavoro è molto vicino a quello esposto da Barbara Merrill e suddiviso in alcune fasi: una prima costituita dallo stare nelle storie, una seconda costituita da un lavoro di codifica che disaggrega, concettualizza e riaggrega i dati, identificando concetti e temi generali attraverso la comparazione tra le storie raccolte (Merrill e West, 2012, pp. 195-199).

Il primo momento di analisi ha avuto inizio in concomitanza con la trascrizione di ciascuna intervista, il suo riascolto, le ripetute letture. È da queste che si sono costruiti alcuni strumenti operativi, dal momento in cui è solo dalle prime impressioni che si generano nel confronto con i materiali che è possibile scegliere e individuare metodi di analisi, non a priori, come afferma sempre Kanisza: «è inutile partire dai metodi di analisi e poi affrontare l'intervista: i metodi nascono dalla conoscenza dell'intervista stessa, perché nascono come ipotesi di lavoro, come domande [...] e non come certezze iniziali» (p. 104).

La *trascrizione* è già una prima, e non priva di problemi, operazione dell'analisi, poiché si tratta di tradurre da un linguaggio ad un altro una narrazione, rimanendo il più possibile fedeli all'intervista, per quanto questo sia possibile, dal momento che tradurre è già anche interpretare. La scelta adottata è stata quella di una trascrizione integrale: tutte le espressioni dell'interlocutore e della ricercatrice (parole, intercalari, errori grammaticali, pause, ripetizioni, parole non terminate, etc.) sono state riportate fedelmente senza intervenire sul testo, se non segnalando tra parentesi quadre eventuali elementi non verbali rilevanti (es. [risata], [sottolinea con il tono della voce la parola "mai"], [si commuove]); queste note permettono una miglior comprensione includendo quegli aspetti dell'oralità essenziali per la costruzione e la comprensione del significato. I testi così prodotti sono stati utilizzati per l'analisi, ma in fase di scrittura – come si vedrà nel prossimo capitolo – si è scelto di operare alcuni interventi sulle trascrizioni al fine di migliorarne la leggibilità, assicurando il rispetto del significato originario attribuito in sede di intervista (Atkinson 2002). In particolare, le interviste con persone di origine straniera hanno subito alcuni più rilevanti interventi per

rendere il testo il più possibile aderente ai significati espressi e per garantire che pronuncia ed errori non ostacolassero la comprensione del lettore. In questo caso ad esempio la trascrizione fedele delle parole è stata spesso sostituita con lo spelling corretto e l'ordine delle parole è stato a volte modificato, poiché se durante il colloquio i molti elementi del non verbale rendevano la conversazione scorrevole, nel testo scritto risultava più complesso comprendere appieno il senso delle frasi. Per il resto si è mantenuta la massima fedeltà al parlato. In questo lavoro, laddove sono state omesse alcune parole, questo è segnalato tramite il segno [...]; laddove sono state inserite alcune parole dalla ricercatrice per rendere il senso delle frasi o sono state sostituite informazioni riservate con riferimenti generici (es. nomi di persone, nomi di aziende, riferimenti geografici) queste si trovano tra parentesi quadre.

Per focalizzare l'attenzione sulle traiettorie dei soggetti si è scelto di adottare uno strumento che permettesse di ricostruire la «*struttura diacronica*» del percorso biografico, ovvero il succedersi degli eventi e degli accadimenti narrati, le concatenazioni di azioni, avvenimenti, situazioni, che nella maggior parte dei casi non sono presentati linearmente dai soggetti: il racconto biografico si muove tra passato e presente e futuro, con salti in avanti e ritorni indietro; inoltre nella ricostruzione possono emergere alcuni aspetti contraddittori, che rappresentano elementi interessanti, non tanto se ci sofferma su come capire tra due versioni fornite del rapporto diacronico tra un evento e un altro quale delle due sia quella corretta, ma soprattutto se ci si interroga sulle ragioni per cui il soggetto può avere in qualche modo commesso degli errori o delle imprecisioni: «Osservare il lavoro di recupero mnestico di un soggetto che si sforza di ricostruire il filo del discorso del suo percorso biografico istruisce su che cosa fa senso *per lui*» (Bertaux, 1999, pp. 88-89). Accanto alla ricostruzione diacronica (prima/dopo), è sembrato opportuno, seguendo Bertaux, procedere anche con quella cronologica, datando cioè – alla luce di alcune informazioni fornite – gli eventi di vita, in modo tale da permettere di inserire la singola temporalità biografica nella scala del *tempo storico collettivo*, nella consapevolezza e nell'interesse per l'impatto che i fenomeni storici, sociali e collettivi, esercitano sulle biografie individuali, e viceversa:

Così come non si può comprendere un racconto di vita se non lo si reinserisce nel tempo storico collettivo, così non si possono comprendere i fenomeni di cambiamento sociale se non ci si riferisce alle trasformazioni dei modelli culturali, delle mentalità e dei comportamenti “privati” che, per il loro numero e per la loro aggregazione, hanno partecipato alla formazione di questi fenomeni. (Bertaux, 1999, p. 92)

Questo passaggio permette in una certa misura di ambientare la storia (Olagnero in Bonica e Cardano, 2008), ovvero di inserire il singolo caso in un contesto macro e di individuarne i

relativi rinvii, di connettere così il piano individuale e quello collettivo, aspetto rilevante della ricerca biografica, come afferma Barbara Merrill:

Quando leggo le trascrizioni individuali, cerco esperienze condivise e modelli che connettono quella storia ad altre storie, in modo che l'individuale diventi collettivo. Sono anche interessata agli effetti della struttura e delle ineguaglianze strutturali sulle biografie. Allo stesso tempo mi chiedo se e come i soggetti siano in grado di usare il proprio potere di azione individuale per cercare di cambiare, anche se in piccola misura, la loro posizione all'interno della struttura sociale, e quindi le interazioni tra struttura e agentività. (Merrill e West, 2012, p. 198)

La grande ricchezza dell'intervista biografica per la ricerca pedagogica non sta tanto nella possibilità di lavorare sulle sequenze di eventi e sui rapporti di causalità tra questi – interesse della sociologia – quanto quello di soffermarsi sui significati, sulle definizioni, sulle rappresentazioni che di questo percorso ne hanno e ne danno i soggetti: per questa ragione, nello strumento pensato per ricostruire la biografia, si è dato spazio non solo alla descrizione degli eventi fatta dal ricercatore, ma alle parole dei protagonisti: questa è dunque la forma definitiva dello strumento, mutuato in parte anche dal «record biografico» messo a punto da Manuela Olagnero (in Bonica e Cardano, 2008).

Schema di intervista a ..., provenienza ..., età ...

Anno	Età	Tipo di evento/situazione	Definizione del soggetto

Il passaggio successivo alla costruzione di questo schema ha previsto la scrittura di un *report narrativo* articolato in alcuni sotto temi più descrittivi (ad esempio storia formativa e professionale, storia familiare, rete relazionale e sociale, storia abitativa, utilizzo di servizi e sussidi, accesso e frequentazione di Ruben...) ed altri più analitici (tra cui progettualità e rapporto con il futuro, rielaborazione del proprio percorso, descrizioni di sé, attribuzione di responsabilità, rappresentazioni della povertà...). Oltre a rappresentare un sommario dell'intervista, il report introduceva dunque alcuni elementi interpretativi e conteneva uno spazio dedicato all'intervista come narrazione ed incontro. Man mano che si procedeva nell'analisi è stato anche dedicato uno specifico spazio a definire elementi di continuità e di specificità in relazione alle interviste già analizzate, iniziando così una *fase comparativa*,

che ha preso poi piede una volta conclusa la produzione dello schema biografico e del report di ciascuna intervista.

In questa seconda fase, si è scelto di avvalersi del supporto di uno tra i *software* elaborati per la CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis*), Atlas.TI, che ha sostenuto nella gestione dell'ampia quantità di materiale (interviste, memo, note tratte dal diario, schemi e report) e che ha facilitato il compito principale di questa fase di analisi: un'*analisi tematica* realizzata attraverso un processo simile a quello proposto dalla Grounded Theory, ovvero di *progressiva codifica* dei testi (Tarozzi, 2008; Charmaz, 2011). A partire dalla suddivisione dei testi in unità di senso che in questo lavoro sono state costituite perlopiù da periodi (e non da singole righe che avrebbero iper-frammentato il testo) e dall'assegnazione a ciascun passaggio ritenuto significativo di un'etichetta, si è proceduto poi alla ridefinizione dei codici (uniti, suddivisi, riformulati, dove opportuno) e organizzati in categorie con un livello ulteriore di astrazione, a loro volta poi messe tra loro in relazioni orizzontali o gerarchiche, in un processo di concettualizzazione progressiva, che da codifiche dapprima più descrittive si è mosso verso un livello maggiormente interpretativo.

Le indicazioni provenienti dalla metodologia di analisi promossa dalla Grounded Theory, in particolare nella sua versione costruttivista, appaiono particolarmente rilevanti nell'ambito della ricerca che ha a che fare con i temi della giustizia sociale (cosiddetta *social justice inquiry*): è Katy Charmaz (2011) ad affermare questo significativo rapporto in particolare sottolineando come questa possa contribuire a illuminare le relazioni tra l'esperienza concreta della sofferenza e le strutture, le pratiche e le politiche sociali e culturali. Se l'analisi prevista dalla *narrative inquiry* (Clandinin e Connelly, 2000) si concentra sulle dimensioni relative alla storia narrata ("che tipo di storia è questa?") conducendo ad una definizione di storie prototipiche, il processo di codifica progressiva permette invece di osservare la dimensione tematica e l'esperienza dei soggetti. Zannini e Gambacorti-Passerini, affermando il senso e la coerenza della scelta di metodi di analisi provenienti dalla Grounded Theory (GT) all'interno di un impianto narrativo, affermano:

La GT decodifica i dati evidenziando categorie (o macro-categorie) presenti in essi, non preesistenti, allo scopo di costruire una teoria sul fenomeno indagato. Le narrazioni dei partecipanti possono essere uno strumento per raccogliere dati in un progetto di GT, in modo da poter esplorare l'esperienza vissuta da determinati soggetti. Il focus di indagine non sarà, però, la struttura narrativa utilizzata per dare significato alle loro storie, ma la ricerca di temi caratterizzanti il fenomeno e la costruzione del processo. Ciò conduce a una conoscenza generale su una determinata esperienza, mentre l'approccio narrativo ci condurrà ad approfondire la situazione particolare, e la sua complessità, dell'esperienza di un singolo individuo. (Zannini e Gambacorti-Passerini, 2016, p. 98)

In questo senso, la seconda fase di analisi tematica delle interviste ha permesso di confrontare tra loro le storie raccolte intorno alla medesima esperienza, l'impoverimento, tacciando alcuni fili comuni e alcune specificità. Gli esiti di questo lavoro analitico saranno esposti nel corso del prossimo capitolo: la suddivisione in etichette e categorie è la struttura sottostante a quanto tematizzato nelle prossime pagine, ma la riflessione e la discussione intorno ai risultati dell'analisi saranno presentati in forma narrativa.

L'ampiezza e la delicatezza dei temi da affrontare, i tempi lunghi della ricerca qualitativa, i continui dubbi sulla correttezza delle procedure usate e del significato dei dati raccolti invitano il ricercatore alla modestia e alla pazienza ma anche alla temerarietà che la curiosità di meglio vedere e meglio comprendere porta necessariamente con sé. (Mantovani, 1998, p. 28)

Nel costruire ed applicare questo modello di analisi, ci si è in qualche modo ispirati alle parole di Susanna Mantovani, tentando di coniugare l'umiltà e la scrupolosità richieste dallo stare a contatto con la complessità delle biografie altrui, con la grande curiosità e il forte desiderio di dare senso alle storie raccolte e di leggerne le connessioni con i grandi temi della nostra contemporaneità.

3.2.7. La restituzione delle storie

Un'ultima scelta metodologica e pedagogica, prima di proseguire nell'esplorazione degli esiti della ricerca, necessita di essere presentata: essa riguarda la *restituzione delle interviste* ai partecipanti. La possibilità di avere indietro la trascrizione o la registrazione dell'intervista in cui si è narrata la propria storia rappresenta da un punto di vista della ricerca educativa una scelta *etica e politica*: quella di riconoscere ai soggetti tutta la titolarità della propria storia, di attribuire alla loro voce un valore assoluto, di restituire loro quanto di loro hanno scelto di condividere. Ma presenta anche e soprattutto possibili importanti *risvolti formativi e auto-formativi*, che mentre confermano ai soggetti l'importanza della propria storia offrono anche l'occasione per proseguire e approfondire quel delicato compito di rilettura di sé e della propria biografia cominciato in occasione dell'intervista, e che da quel materiale può ripartire per maturare nuove consapevolezza. Rileggere – anche letteralmente – la propria storia (sotto forma in questo caso di trascrizione dell'intervista) può rivelarsi opportunità per stare nella propria vita osservandola per qualche momento da fuori, scritta sulla carta e insieme incarnata nella propria persona, in un possibile movimento di de-centramento e insieme di ri-centramento che può aprire a processi di rielaborazione, di ripensamento, di scoperta.

La consapevolezza dell'importanza di questo momento, insieme di *ricerca* e di *formazione*, aveva già portato a sondare in sede d'intervista con ciascun partecipante il desiderio e la disponibilità ad essere ricontattato per la riconsegna di una copia, in forma di audio o di testo, dell'incontro: esclusi tre partecipanti che si erano dichiarati in un primo momento non interessati ed uno che aveva detto di doverci pensare, tutti gli altri avevano risposto affermativamente. La scelta delle modalità per effettuare la restituzione nasce dopo la conclusione del lavoro di trascrizione di tutte le storie e risponde ad alcune prime intuizioni nate dal lavoro di rilettura: a fronte dell'idea iniziale di restituire individualmente a ciascuno la propria intervista, la decisione si è poi orientata verso l'organizzazione di un *momento collettivo*. La prima opzione avrebbe avuto il merito di rappresentare un'ulteriore e importante fase di ricerca – come nel caso di Karima¹⁶ – in cui dar vita ad un momento più informale e intimo, grazie anche alla fiducia costruita nel primo incontro, in cui tornare su alcuni aspetti rimasti in ombra nel primo racconto, oppure in cui iniziare a condividere alcune riflessioni su quanto interpretato, nell'ottica di una validazione intersoggettiva dell'analisi; avrebbe inoltre consentito di recuperare parte del valore della ricerca longitudinale, che permette di osservare non solo evoluzioni e modifiche nelle situazioni di vita dei soggetti, ma anche eventuali cambiamenti e trasformazioni sul piano delle riflessioni, delle consapevolezze, delle rappresentazioni. La scelta di organizzare, invece, un momento collettivo privilegia, rispetto alle finalità strettamente di ricerca, un piano di riflessioni e di finalità che si collocano prioritariamente intorno alla dimensione formativa. Vista l'importanza formativa riconosciuta al fatto che ciascuno potesse avere tra le mani la copia della sua storia, e che potesse individualmente ritornare sul suo racconto per rileggersi, rivedersi, riflettere, il momento collettivo ha previsto la riconsegna individuale delle trascrizioni o degli audio delle interviste, nella consapevolezza che la restituzione ai soggetti coinvolti in un processo di ricerca biografica possa essere un momento altrettanto importante per questi quanto quello dell'intervista. Sara Moretti lo definisce «un secondo momento magico»:

quello in cui la persona si riprende tra le mani, quasi fisicamente, perché comunque tocca la carta con le sue parole che la incidono. In questa fase la persona si rilegge ed è qui che trova conferma a quanto ha iniziato a scaturire durante il colloquio, prende consapevolezza della sua storia, del suo modo di raccontarla, rilegge i nodi tematici, i momenti apicali della sua esistenza, scorge un disegno, lo traccia e percepisce la portata trasformativa dell'essersi narrato. (Moretti in Benelli, 2013a, p. 123)

¹⁶ Il secondo incontro con Karima, in occasione della restituzione della copia della sua intervista, è stato raccontato nel par. 3.2.4

La scelta è stata però quella di organizzare un momento collettivo perché il *gruppo* è stato pensato come elemento centrale per promuovere – perlomeno potenzialmente – una finalità formativa che si è rivelata importante anche alla luce di quanto emerso dal lavoro di analisi delle biografie raccolte, in cui – come si vedrà nel prossimo capitolo – è forte la tendenza a letture individuali e individualizzanti della propria condizione in primo luogo di uomini e donne contemporanee, e in particolar modo dell'esperienza dell'impoverimento. In questo clima culturale ed educativo diffuso che ostacola l'accesso a narrazioni di più ampio respiro, che non facilita i soggetti nel collocare le proprie storie individuali in storie collettive e sociali, il gruppo rappresenta una possibilità per riconoscere che l'altro affronta difficoltà e fatiche comuni, per condividere parti di sé e della propria storia leggendo vicinanza e differenze nelle storie altrui, per ricostruire relazioni di solidarietà e reciprocità, per accedere ad una lettura della condizione di impoverimento come questione profondamente sociale, non più problema (e colpa) individuale.

Anche alla luce di queste premesse pedagogiche, si è quindi organizzato un incontro collettivo con i partecipanti, in cui mostrare la gratitudine della ricercatrice per le storie ricevute, ringraziare pubblicamente per la partecipazione, consegnare le copie delle interviste, facendo incontrare gli uomini e le donne intervistati in un momento conviviale, in occasione di una merenda. Queste finalità hanno anche determinato la scelta di non audio-registrare l'incontro, condotto in un clima volutamente informale. Tutti i partecipanti sono stati ricontattati: delle tre persone che avevano inizialmente dichiarato di non essere interessate, una ha confermato la sua posizione, una ha chiesto invece che le fosse spedita la copia cartacea dell'intervista via posta ma, avendo interrotto la frequentazione di Ruben a causa di una forte lite con un commensale, ha preferito non partecipare, e un'altra ha scelto di aderire all'invito e ha chiesto una copia della trascrizione. All'incontro hanno infine partecipato nove persone: esso è stato occasione in cui condividere con i presenti la formatività che l'esperienza di ricerca, e l'incontro con ciascuno di loro, ha rappresentato per la ricercatrice, come studiosa, come educatrice e come persona. Oltre a una piccola presentazione di alcuni apprendimenti maturati da chi scrive, l'incontro è stato opportunità per lasciare la parola ai partecipanti, la maggior parte dei quali ha desiderato condividere alcuni aggiornamenti sulla sua situazione e alcuni dei quali hanno avanzato alcune riflessioni sull'esperienza della partecipazione alla ricerca, che hanno permesso di intuire le *potenzialità formative* di questa e della narrazione di sé.

Angela, ad esempio, già in conclusione della sua intervista aveva affermato l'unicità dell'esperienza vissuta in quell'occasione, ovvero il racconto della sua intera storia, cosa mai

avvenuta con nessuno, il piacere di questo raccontarsi, il ruolo positivo per lei del racconto come «sfogo». Ricevendo tra le mani la copia della sua intervista, e osservandone la copertina su cui compare il titolo di “La storia di Angela”, esclama: “così ci sentiamo importanti!”¹⁷ e aggiunge di avere intenzione di far ascoltare al figlio (con cui è spesso in conflitto) la registrazione audio dell’intervista, per raccontargli per la prima volta per intero la storia di sua madre e “fargli capire cosa ha vissuto”. Nelle sue parole sembrerebbe forse comparire il valore formativo della narrazione come strumento in grado di promuovere un’immagine di sé come persona degna di interesse e della propria storia come significativa, importante – appunto – che merita di essere narrata ed ascoltata¹⁸.

Altri potenziali aspetti formativi sono, infine, rintracciabili nelle parole di Ugo. Egli, in occasione della riconsegna della trascrizione, esprime la consapevolezza che la copia ricevuta rappresenti una parte, e non la totalità, della sua storia, una versione nata dall’irripetibilità di quel momento della sua vita e dell’incontro dell’intervista, riconoscendo a questa parzialità e irripetibilità anche un valore positivo e affermando che il raccontarsi in quel momento di grande difficoltà (ora parzialmente superato) ha rappresentato per lui un’occasione di aiuto importante: nel rileggerla – dice – “non vorrò cambiare nulla perché so che quello è me stesso in quel momento, inevitabilmente diverso dal me stesso di oggi”. Aggiunge inoltre un ulteriore aspetto, ovvero la significatività per lui dell’intervista come occasione per raccontare di sé “senza vergognarsi” della grande fatica che stava attraversando in quel momento, una possibilità per “non tenersela per sé” ma, anzi, “metterla nella società”. Le sue parole lasciano forse trasparire una potenzialità formativa ed auto-formativa degli strumenti autobiografici che, seppure in questo caso utilizzati in un setting individuale e di ricerca, aprono alla possibilità di un loro utilizzo intenzionale anche in contesti formativi e di gruppo, in vista della promozione di riflessività sulla propria storia individuale che è inevitabilmente anche storia collettiva, nel difficile compito formativo di riconoscere i fili che legano individuale e collettivo, e di cucire nuove trame tra privato e politico. Finalità formative, queste, che mostrano tutta la loro rilevanza per un’educazione

¹⁷ Dal momento che l’incontro non è stato audio-registrato, le parole citate sono segnalate con le virgolette alte per distinguerle da quelle tratte dalle trascrizioni delle interviste segnalate dalle virgolette cosiddette caporali. Le parole tra le virgolette alte non sono quindi fedele trasposizione del discorso, ma sono tratte dal diario di ricerca scritto subito dopo l’incontro, cercando di restituire il più autenticamente possibile anche le precise espressioni utilizzate dalle persone presenti.

¹⁸ Questa dimensione formativa sembrerebbe comparire anche nel caso di Karima, che dopo l’incontro individuale di restituzione, in cui le era stata consegnata copia dell’intervista, ha espresso al responsabile di Ruben il desiderio nato dall’esperienza della partecipazione alla ricerca di scrivere per intero la storia della sua vita, affermando di aver già anche individuato due persone in grado di aiutarla per quanto concerne la correttezza formale della lingua italiana, che ella non padroneggia a pieno.

che intende collocarsi in una tradizione democratica ed emancipatrice, e che rappresentano importanti direzioni in particolar modo per il lavoro educativo con chi si trova ad abitare la zona grigia, come sarà meglio esplorato nel corso del prossimo capitolo dedicato all'analisi delle storie di impoverimento raccolte e delle loro implicazioni educative.

Allegati al capitolo

Traccia di intervista

1. **Presentazione della ricerca e introduzione**
2. **Narrazione spontanea e chiarimenti**

“Mi piacerebbe che mi raccontasse la sua vita, la sua storia...”

3. **“Chiarimenti”** sulla storia di vita, rilanci su aspetti interessanti/non chiari (e aggancio per temi scelti)
4. Traccia di possibili **temi da affrontare** – per ciascuno dei quali l’attenzione è diretta tanto alla situazione presente quanto al passato, al percorso

- **Studi e formazione:** titolo di studio, aspettative e motivazioni, corsi di formazione.

Mi piacerebbe che mi raccontasse la sua storia scolastica e formativa...

Che scuole ha frequentato? Che corsi di formazione? Come mai? Cosa le sarebbe piaciuto studiare/imparare?

- **Lavoro e reddito:** situazione occupazionale; tempi, condizioni, vissuti di lavoro/i e/o motivazioni e vissuti dell’essere privi di lavoro; esperienze di lavoro passate, coerenza/scarto tra percorso formativo e professione, soddisfazione/insoddisfazione/desiderata, relazioni sul lavoro...

Vorrei che mi parlasse della sua storia di lavoro e della sua situazione attuale...

Attualmente lavora? Che lavoro/i fa? Le piace il suo lavoro? Cosa le piace/non le piace del suo lavoro? Il reddito attuale è sufficiente per la sua vita? Ha sempre fatto questo lavoro? Prima che lavori ha fatto? Che lavoro le sarebbe piaciuto fare? Che lavoro le piacerebbe fare oggi? Come sono i suoi colleghi? Ha mantenuto delle relazioni con i suoi vecchi colleghi di lavori precedenti? E con quelli attuali che relazioni ci sono, come si trova?

- **Famiglia:** famiglia d’origine e famiglia d’elezione: relazioni, abitazione, redditi, qualità di vita.

Mi piacerebbe che mi raccontasse la sua storia familiare, dalla sua famiglia di origine alla sua attuale situazione familiare...

Com’era composta la sua famiglia di origine? Da dove provenivano i suoi genitori? Che cosa facevano? Dove abitavate? Com’era il clima in famiglia? Mi descriverebbe la sua famiglia? È sposata/o, separata/o, divorziata/o, single? Dove e con chi abita? Come si trova ad abitare lì?

- **Rete sociale:** rete parentale, rete amicale, relazioni di prossimità/vicinato, associazionismo, comunità religiose.

Mi piacerebbe che mi parlasse delle sue amicizie e delle sue figure di riferimento...

Ha nominato alcune persone nel suo racconto, potrebbe parlarmi delle persone che considera importanti nella sua vita? Chi sono? Cosa fanno? Come le ha incontrate? Dove le frequenta? Dove abitano? Pensando alle persone a lei vicine, che possono essere parenti ma anche no, a chi pensa? A quali ambiti appartengono (es sono colleghi di lavoro, sono vicini, sono volontari...)?

- **Abitazione - rapporto con il territorio:** alloggio attuale e precedenti, rapporto con la propria casa, rapporto con il quartiere e rapporti di vicinato; presidi e servizi informali del territorio di appartenenza.

Mi potrebbe parlare della sua casa e del suo quartiere?

Dove abita? Da quanto tempo? Prima dove abitava? Come si trova in quel quartiere? Le piace il suo quartiere? Che rapporto ha con i suoi vicini, con quelli che abitano il suo quartiere? Nel suo quartiere che luoghi le piacciono e che luoghi frequenta? Quali altri luoghi in città o fuori città frequenta e per quali motivi? Se potesse scegliere dove vivere dove si trasferirebbe? Perché?

- **Salute:** Condizioni di salute attuali/passate. Esperienze di malattia e sofferenza propri/dei propri familiari
- **Percorso di impoverimento, esperienza e rappresentazioni della povertà:** momenti ed eventi del corso di vita che nella narrazione hanno condotto a situazione attuale di “difficoltà”. Attribuzione cause e responsabilità. Rappresentazione di sé e rappresentazione altrui, eventuali difficoltà, dimensioni di fatica, dimensioni emotive; eventi e momenti critici che hanno peggiorato qualità della vita. Gli intervistati si percepiscono poveri?

Come descriverebbe la sua situazione attuale? Quali sono i motivi per cui si trova a frequentare Ruben?

Se lei dovesse descrivere il percorso che l’ha portata a trovarsi in questa situazione...? Quali eventi sono successi? Quali momenti hanno segnato un peggioramento della sua situazione? Quali sono le cause di questa situazione secondo lei? Quali sono le cose che sarebbero dovute /potute andare diversamente? Quali sono gli aspetti che le costano più fatica della sua situazione, le cose più fastidiose o dolorose...

Oggi si parla spesso di “nuove povertà”: chi sono secondo lei i “nuovi poveri”? Lei si riconosce in questa definizione? Chi sono secondo lei “i nuovi poveri”? Quali sono le cause di queste nuove povertà? Gli altri secondo lei la definirebbero “povero”?

- **Rapporto con i servizi e le risorse informali:** se e quali rapporti con quali servizi, pubblici/privato sociale/volontariato/informali, risorse del contesto; vissuti, percezione di utilità, aree di criticità, aspettative in relazione a ciò; la conoscenza del sistema dei servizi e dei loro criteri.

Mi piacerebbe che mi parlasse di quali aiuti ha su cui contare... Dove ha trovato aiuto? Da cosa e da chi?

Mi piacerebbe che mi parlasse del suo rapporto con i servizi del territorio...

Quali luoghi, progetti, servizi frequenta? (ad esempio: centri di ascolto, servizi sociali, servizi per il lavoro...?) Come si trova al loro interno? In che cosa le sono d’aiuto? Ha incontrato dei problemi o delle difficoltà in essi? Come dovrebbero essere questi servizi per esserle il più utile possibile? Lei usufruisce o ha usufruito di sussidi economici? Quali e da quanto (es. pensioni, assegni, ...) Come le sono stati d’aiuto? Quali eventuali difficoltà ha incontrato nel fruirne?

- **Esperienza di Ruben:** accesso a Ruben, aspettative, vissuti, percezione di utilità, qualità dell’esperienza.

Mi piacerebbe che mi raccontasse il percorso che l’ha portata a Ruben...

Com’è arrivato a Ruben? Quando? Chi gliene ha parlato? Cosa si aspettava di trovare? Cosa ha trovato? Aveva già frequentato progetti simili? Simili in che cosa? Diversi in che cosa? Se e in che modo Ruben le è d’aiuto? Che cosa pensa che potrebbe essere migliorato a Ruben? Cosa vorrebbe trovare a Ruben che non trova? Cosa non le piace? Cosa potrebbe fare Ruben per essere più utile?

- **Progettualità:** strumenti e possibilità che la situazione si modifichi, risorse proprie e del contesto; aspetti di fatica e aree critiche che possono ostacolare miglioramento qualità della vita; prospettive per il futuro vicino/lontano; dimensione progettuale nel passato e nel presente, aspirazioni passate e per il futuro. Atteggiamenti nei confronti del futuro e del presente.

Mi piacerebbe che mi raccontasse come si immagina fra qualche anno...

Quali desideri ha per il futuro? Come potrebbero realizzarsi? Cosa potrebbe aiutarla nell’uscire da questa condizione di difficoltà? Cosa potrebbe ostacolarla? Come si immaginava sarebbe stato alla sua età? Quali desideri aveva per la sua vita? Quali progetti e desideri ha oggi?

5. **Spazio aperto:** spazio per temi impreveduti, aspetti non affrontati.

C’è qualcosa che vorrebbe raccontare che non le ho chiesto o che non è emerso nel corso dell’intervista?

Scheda intervistata/o

Progetto di ricerca:
LE NUOVE POVERTÀ E LE STORIE DI VITA E DI FORMAZIONE
DEI E DELLE COMMENSALI DI RUBEN
Università degli Studi di Milano-Bicocca
Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione R. Massa

Sigla partecipante

- intervista effettuata il giorno _____, dalle ore _____ alle ore _____
- intervistata/o – nome e cognome:
 - genere: _____ età: _____
 - nazionalità e provenienza: _____
 - data e luogo di nascita: _____
 - stato civile: _____
 - composizione attuale del nucleo familiare:
 - composizione precedente: _____
 - abitazione attuale (indirizzo e quartiere/zona): _____
 - abitazione/e precedente/i: _____
 - titolo di studio e percorso formativo: _____
 - professione/i attuale
 - luogo e caratteristiche del lavoro attuale (orario, tipologia di contratto, ruolo): _____
 - professione/i precedente/i: _____
 - luogo, ruolo svolto e caratteristiche del/i lavoro/i precedente/i: _____
 - frequentazione in corso di servizi e progetti (associazioni, servizi sociali, centri...): _____
 - servizi e progetti frequentati in passato: _____
 - forme di sostegno economico attualmente usufruite (pensioni, assegni, casse integrazioni...), da quanto: _____
 - forme di sostegno economico usufruite in passato, per quanto tempo: _____
- l'intervistato/a desidera:
 - una copia della registrazione
 - una copia della trascrizione

Consenso informato alla ricerca



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO - BICOCCA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE PER LA FORMAZIONE
“RICCARDO MASSA”
PIAZZA DELL’ATENEIO NUOVO, 1 – 20126 MILANO

CONSENSO INFORMATO ALLA RICERCA

*LE NUOVE POVERTÀ E LE STORIE DI VITA E DI FORMAZIONE
DEI E DELLE COMMENSALI DI RUBEN*

FOGLIO INFORMATIVO PER LA PARTECIPAZIONE

Gentilissima-o,

Le vogliamo proporre di partecipare ad una ricerca. È Suo diritto essere informata/o circa lo scopo e le caratteristiche dello studio affinché Lei possa decidere in modo consapevole e libero se partecipare. La invitiamo a leggere attentamente quanto riportato di seguito. I ricercatori coinvolti in questo progetto sono a disposizione per rispondere alle sue domande:

Ricercatrice

Matilde Pozzo

matilde.pozzo@unimib.it
0264484885

Responsabile di Ruben

Christian Uccellatore

0245498240

Qual è lo scopo di questo studio?

Lo scopo generale del presente studio è raccogliere e analizzare le storie di vita e di formazione dei e delle commensali di Ruben, Ristorante Solidale della Fondazione Pellegrini.

Come si svolgerà lo studio?

La ricerca prevede il coinvolgimento dei e delle commensali di Ruben attraverso la partecipazione a interviste ed eventualmente, in un secondo momento, a focus group (una sorta di intervista di gruppo).

Per quale ragione Le proponiamo di partecipare?

Perché lo studio è rivolto a coloro i quali frequentano Ruben: riteniamo che la sua storia possa essere preziosa per la nostra ricerca.

Lei è obbligato/a a partecipare allo studio?

La Sua partecipazione è completamente libera. Inoltre, se Lei dovesse cambiare idea e volesse ritirarsi, in qualsiasi momento è libera/o di farlo senza dover fornire alcuna spiegazione. La preghiamo tuttavia, per ragioni organizzative, di farci sapere entro due settimane dall'intervista il suo eventuale desiderio di non essere ricompresa/o all'interno della ricerca.

Quali sono i passaggi necessari per partecipare allo studio?

La partecipazione allo studio avviene previa dettagliata informazione sulle caratteristiche, sui rischi e benefici dello stesso. Al termine della fase informativa Lei potrà acconsentire alla partecipazione allo studio firmando il modulo di consenso informato. Solo dopo che Lei avrà espresso per iscritto il Suo consenso potrà attivamente partecipare allo studio proposto.

Che cosa Le verrà chiesto di fare?

Le verrà chiesto di partecipare a un'intervista (individuale o di gruppo) audio-registrata con un registratore. La durata dell'intervista sarà relativa a quanto Lei avrà voglia e modo di raccontare rispetto alla sua storia e alla sua esperienza.

Quali sono i possibili rischi ed i disagi dello studio?

Non vi sono rischi noti. Se dovesse avvertire un qualche tipo di disagio nel corso dell'intervista, La invitiamo a segnarcelo e a interrompere in qualunque momento lo voglia l'intervista.

Quali sono i possibili benefici derivanti dallo studio?

Lo studio non comporta diretti benefici per il partecipante. Tuttavia, offre la possibilità di raccontarsi e di riflettere sulla propria storia e inoltre potrebbe contribuire a fornire conoscenze preziose sul tema delle cosiddette "nuove povertà", in vista dello sviluppo di progetti e interventi in quest'area.

Come viene garantita la riservatezza delle informazioni?

La ricercatrice Le chiederà di fornire dati personali relativi alla storia della sua vita. Queste informazioni così come i dati che emergeranno nel corso della ricerca sono di fondamentale importanza per la ricerca in oggetto. La riservatezza di tutte le informazioni sarà garantita dall'utilizzo di sigle, al posto dei nomi propri, nel corso della scrittura.

Come saranno usati i Suoi dati personali?

I dati raccolti saranno utilizzati in forma anonima per lavori di tesi e/o pubblicazioni scientifiche, in accordo a quanto è stabilito nella "Autorizzazione al trattamento dei dati personali per scopi scientifici", che firmerà separatamente, se deciderà di partecipare.

Inoltre, se vorrà esprimere il suo consenso, alcuni estratti della registrazione della sua intervista potranno essere utilizzati, in forma anonima e senza scopo di lucro, per la produzione di alcuni audio-documentari sul tema. La non autorizzazione all'utilizzo della registrazione per la produzione di audio-documentari non preclude la possibilità di partecipare alla ricerca.

Altre informazioni importanti

La informiamo che lo studio verrà condotto nel rispetto dei principi etici stabiliti nella "Dichiarazione di Helsinki" e nella "Convenzione sui diritti dell'uomo e la biomedicina" (Convenzione di Oviedo). L'originale del Consenso informato scritto da Lei firmato verrà conservato dalla responsabile del presente studio, mentre Lei ha diritto a riceverne una copia.

Durante lo studio, potrà contattare la ricercatrice e/o il responsabile di Ruben per qualsiasi informazione.

La ringraziamo per la Sua disponibilità!

DICHIARAZIONE DELLA RICERCATRICE

Dichiaro di aver fornito alla/al partecipante informazioni complete e spiegazioni dettagliate circa la natura, le finalità, le procedure e la durata di questo progetto di ricerca. Dichiaro inoltre di aver fornito alla/al partecipante il foglio informativo.

FIRMA DELLA RICERCATRICE

Data

Matilde Pozzo

FIRMA INFORMATIVA

Dichiaro di aver ricevuto informazioni che mi hanno permesso di comprendere il progetto di ricerca, anche alla luce degli ulteriori chiarimenti da me richiesti. Confermo che mi è stata consegnata copia del presente documento informativo.

FIRMA DELL'INTERVISTATA/O

Data

ESPRESSIONE DI CONSENSO INFORMATO

Sigla partecipante _____

Io sottoscritto/a _____

- Dichiaro di aver ricevuto spiegazioni esaurienti in merito alla richiesta di partecipazione alla ricerca in oggetto e sufficienti informazioni riguardo ai rischi e ai benefici implicati nello studio, secondo quanto riportato nel foglio informativo qui allegato.
- Dichiaro di aver potuto discutere tali spiegazioni, di aver potuto porre tutte le domande che ho ritenuto necessarie e di aver ricevuto in merito risposte soddisfacenti.
- Sono stato inoltre informato/a del mio diritto di ritirarmi in qualsiasi momento dalla ricerca stessa, preferibilmente entro le due settimane successive all'intervista.

Pertanto, alla luce delle informazioni che mi sono state fornite:

<input type="checkbox"/>	ACCONSENTO	<input type="checkbox"/>	NON ACCONSENTO	A partecipare allo studio
<input type="checkbox"/>	ACCONSENTO	<input type="checkbox"/>	NON ACCONSENTO	All'audio-registrazione
<input type="checkbox"/>	ACCONSENTO	<input type="checkbox"/>	NON ACCONSENTO	All'utilizzo parziale della registrazione per la produzione, senza scopo di lucro, di audio-documentari.

LUOGO DATA

FIRMA DEL PARTECIPANTE

LUOGO DATA

FIRMA DELLA RICERCATRICE

Autorizzazione al trattamento dei dati personali



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO - BICOCCA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE PER LA FORMAZIONE “RICCARDO
MASSA”
Piazza dell’Ateneo Nuovo, 1 – 20126 Milano

Autorizzazione al trattamento dei dati personali per scopi scientifici

Informativa

Gentile Signore/a,

La informiamo che il trattamento dei Suoi dati personali, dei dati sensibili e delle informazioni che La riguardano, raccolti nel corso dello studio, sarà improntato ai principi di correttezza, liceità, trasparenza e riservatezza.

La informiamo, con particolare riferimento al trattamento dei dati sensibili che La riguardano, ossia i dati personali idonei a rivelare l’origine etnica, le convinzioni religiose, filosofiche o di altro genere, le opinioni politiche, l’adesione a partiti, sindacati, associazioni od organizzazioni a carattere religioso, filosofico, politico o sindacale, nonché i dati personali idonei a rivelare lo stato di salute e la vita sessuale, che ciò avverrà nel rispetto delle norme in materia di seguito elencate ex art. 4 del Decreto legislativo 30 giugno 2003 n. 196.

- Ai sensi del Decreto legislativo 30 giugno 2003 n. 196, articolo 13, nonché delle Autorizzazioni del Garante per la protezione dei dati personali, rispettivamente, n. 2/2014 relativa al trattamento dei dati idonei a rivelare lo stato di salute e la vita sessuale, in particolare, art. 1, comma 1.2 lettera a) e n. 9/2014 relativa al trattamento dei dati personali effettuato per scopi di ricerca scientifica, in particolare, artt. 5, 6, 7, 8, la informiamo che:

- i dati liberamente conferiti saranno utilizzati solo per scopo di studi e di ricerca e non verranno comunicati o diffusi e titolare del trattamento dei Suoi dati è l’Università degli Studi di Milano-Bicocca e il Responsabile del trattamento è la dottoressa Matilde Pozzo.

- Il conferimento dei dati è facoltativo e l’eventuale rifiuto a fornire tali dati potrebbe comportare solo l’interruzione della Sua partecipazione allo studio.

- Ai sensi dell’articolo 7 del Decreto legislativo 30 giugno 2003 n. 196, potrà esercitare, in ogni momento, nei confronti del Responsabile del progetto di ricerca i Suoi diritti di ottenere conferma dell’esistenza o meno di dati personali che lo riguardano, aggiornamento,

cancellazione, trasformazione in forma anonima dei suddetti dati, nonché di opporsi per motivi legittimi al trattamento dei dati personali.

- Ai sensi del Decreto legislativo 30 giugno 2003 n. 196, articolo 11, comma 1, lettera e), i dati verranno conservati per un periodo non superiore a cinque anni presso lo studio del Professor Sergio Tramma, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Autorizzazione al trattamento dei dati sensibili

Il/La sottoscritto/a, acquisite le informazioni fornite dal titolare del trattamento dei dati con l'informativa che precede

Autorizzo

Non autorizzo

Al trattamento dei dati necessari allo svolgimento dello studio.

Luogo e data

Firma _____

Una RICERCA a Ruben

Cara commensale, caro commensale,

nei prossimi mesi a Ruben si svolgerà una ricerca condotta in collaborazione con l'Università Bicocca di Milano. È una ricerca per conoscere più da vicino le storie di vita di chi frequenta Ruben.

**Ti chiediamo di partecipare a questa ricerca:
la tua storia e la tua esperienza sono molto preziosi.**

Perché una ricerca?

Per costruire, sulla base dei risultati della ricerca, nuovi interventi e nuovi progetti di sostegno per chi si trova in una situazione di difficoltà e per chi ci si potrebbe trovare. Questa ricerca vuole raccogliere le storie di chi frequenta Ruben per poter meglio aiutare voi e chi si trova in condizioni simili alle vostre.

Cosa ti sarà chiesto di fare?

Ti sarà chiesto di partecipare a un'intervista sulla tua vita, che potrà durare tra l'una e le due ore. L'intervista si svolgerà nei giorni, negli orari e nel luogo che preferisci (qui a Ruben o altrove) e sarà garantita la massima riservatezza a tutte le informazioni che vorrai condividere.

Come fare a saperne di più?

Nelle prossime settimane potrai incontrare Matilde Pozzo, ricercatrice dell'Università Bicocca e responsabile di questo progetto, che verrà a Ruben a presentare la ricerca. In ogni caso puoi chiedere tutte le delucidazioni che desideri ai volontari oppure a Christian ed Enrico.

Cosa fare se SEI interessata/o a partecipare?

Puoi rivolgerti alla segreteria o a Christian: sarai poi contattato dalla ricercatrice a cui potrai porre eventuali dubbi o curiosità e con cui ti accorderai su data e luogo dell'intervista.

E dopo?

Una volta conclusa la ricerca, sarai invitata/o assieme a tutti gli altri partecipanti a conoscere quello che anche grazie a te è stato fatto, a condividere i risultati della ricerca, a raccontarlo ad altre persone interessate. Ma anche e soprattutto verrai ringraziata/o per il tempo prezioso che hai scelto di dedicare alla ricerca con un momento di festa comune.....magari attorno ad una bella tavola!

Grazie per la tua preziosa collaborazione!

I tuoi amici di Ruben

4. Storie di nuova povertà

Premesse

Il capitolo che segue è dedicato all'analisi e all'esplorazione delle storie di vita e di formazione di uomini e donne coinvolti in processi di impoverimento.

Come presentato nel capitolo precedente, il lavoro di analisi ha comportato il difficile compito di salvaguardare l'integrità e l'unicità di ogni storia raccolta e di ogni singola intervista intesa come incontro irripetibile, senza però per questo rinunciare ad una tensione interpretativa che potesse condurre a rilevare alcune dimensioni trasversali radicate nella ricchezza delle esperienze individuali in grado di far dialogare tra loro le storie di vita di questa zona grigia e fornire alcuni spunti di riflessione e intervento pedagogici. La stessa grande sfida abita anche la restituzione del lavoro di analisi: ogni biografia ascoltata meriterebbe di essere affrontata e presentata come un mondo a sé e in sé¹, tenendo insieme differenti piani di attenzione, da quello relativo alla traiettoria biografica e al percorso di vita, a quello attento alle modalità di costruzione di senso e di attribuzione di significato (la «totalizzazione soggettiva» di Bertaux, 1999, p. 84), a quello specifico dell'intervista come narrazione e come incontro. Solo dopo questa totale immersione nella peculiarità di ciascuna storia, il passaggio alla fase di analisi comparativa e all'esposizione di questa in termini di generalizzazioni e di confronti tra storie potrebbe risultare davvero fluido e legittimo. In questa sede è però impossibile restituire approfonditamente entrambe: le risorse e l'economia del lavoro chiedono di compiere una scelta. Si è deciso di procedere nell'esposizione a partire da alcune dimensioni trasversali: queste nascono da quel lavoro verticale di analisi in profondità di ogni singola storia descritto nel capitolo dedicato alla metodologia, che ha sostato tra le parole raccolte di ciascun interlocutore. A questa dimensione di analisi nelle pagine che seguono non si trova diretto riferimento: solo nel caso della storia di Franco, raccontata nel paragrafo dedicato al tema della sofferenza sociale, si è potuto scendere più in dettaglio, illustrare (seppur sommariamente) il percorso di vita e le

¹ Come in fase di analisi si è tentato di fare, ad esempio attraverso lo strumento del record biografico e del report sulla singola intervista, e attraverso l'adozione, in particolare nella prima fase di analisi, di una modalità interpretativa idiografica e verticale. Si veda il paragrafo 3.2.6.

concatenazioni di eventi, soffermarsi sulla «realtà psichica e semantica» (Bertaux, 1999), sulle modalità di dare senso a sé e agli eventi, sull'organizzazione narrativa della propria storia e della propria identità, facendo qualche accenno anche alla situazione di intervista come materiale di ricerca che dice molto dei modi in cui soggetti vivono, interpretano, raccontano la loro realtà². Troverà invece spazio la dimensione comparativa dell'analisi, che attraverso un lavoro ricorsivo di andata e ritorno tra la singola storia e le altre storie ha permesso di identificare alcune trasversalità e alcune differenze, muovendo alcune ipotesi interpretative. Pur con tutti i limiti, soffermarsi su dimensioni trasversali, ricorrenze, scarti e divergenze, può forse permettere alla riflessione pedagogica di proseguire nella riflessione verso l'individuazione di prospettive teoriche e metodologiche in grado di comprendere – pedagogicamente – il fenomeno e di orientare così l'intervento educativo in questo ambito. Le biografie formative implicate nei processi di impoverimento saranno esplorate nelle pagine che seguono attraverso due fuochi di attenzione che corrispondono alle due parti in cui si è deciso di organizzare la scrittura del capitolo: il primo riguarda l'individuazione e l'esplorazione di quelle «*zone critiche*» (Iori e Rampazi, 2008) che emergono nelle storie raccolte: dimensioni intorno a cui si articolano quegli eventi critici e quelle microfratture che contribuiscono allo scivolamento in povertà degli uomini e delle donne incontrati, ma che rappresentano anche, e prima ancora, ambiti dell'esistenza intorno a cui si condensano fatiche e sfide per le biografie contemporanee, in cui emerge quel mondo sommerso di sofferenza diffusa che contribuisce ad erodere i precari equilibri nella costruzione della propria vita. Il secondo ambito di analisi riguarda invece *il rapporto tra soggetti e povertà*, nei termini di rappresentazioni, significati, approcci e si concentra specificatamente su come i soggetti vivono la propria condizione di impoverimento: i discorsi che circondano il tema della povertà e le esperienze che i soggetti ne fanno sono letti e analizzati nel loro essere frutto di storie educative complesse e stratificate, in cui gioca un ruolo importante il clima educativo diffuso che abita la contemporaneità.

² Per alcuni essenziali elementi di conoscenza degli e delle intervistate si rimanda alla sintetica presentazione contenuta nella sezione dedicata ai partecipanti (par. 3.2.5), altri importanti elementi saranno di volta in volta forniti nel testo.

4.1. Traiettorie e dimensioni di vulnerabilità

4.1.1. Percorsi di impoverimento

L'analisi dei processi di impoverimento con particolare attenzione alle implicazioni educative permette di osservare la condizione di vulnerabilità come possibile esito di processi di transizione biografica (Bonica e Cardano, 2008), in cui assumono centralità non solo e non tanto gli eventi in sé, ma anche e soprattutto il senso che i protagonisti attribuiscono a essi: in questa direzione le narrazioni attraverso cui i soggetti restituiscono intellegibilità al proprio corso di vita si rivelano essenziali per avvicinare le dimensioni educative (comprese quelle informali e non intenzionali) implicate nell'esperienza dell'impoverimento. Il costrutto di transizione, infatti, chiama in causa i complessi rapporti tra livelli *macro* e *micro*, tra sistemi di vincoli e gradi di libertà dell'agire individuale, tra eventi che accadono e modalità soggettive di dar loro senso e di farvi fronte.

Nelle traiettorie biografiche qui oggetto di analisi emerge la compresenza di due differenti tipologie di circostanze che concorrono nel definire percorsi di impoverimento e che si differenziano sulla base dell'intensità che esse assumono nei corsi di vita: eventi-svolta e microfratture. È infatti possibile rintracciare la presenza di alcuni *turning points* (eventi-svolta) (Olagnero in Bonica e Cardano, 2008), che imprimono nelle biografie mutamenti importanti, comportando spesso riorganizzazioni e dispiegamenti di risorse straordinarie che concorrono nel costruire la percezione di una svolta o di una rottura nella propria storia: tra questi si colloca la perdita del lavoro che si inserisce in storie di relativa stabilità lavorativa e/o che avviene in età avanzata e che segna cambiamenti profondi non soltanto per quanto riguarda il reddito e il tenore di vita ma anche e soprattutto – come si vedrà in seguito – poiché investe gli ambiti dei vissuti, delle rappresentazioni di sé, della comprensione e della rielaborazione degli eventi, dell'attribuzione di responsabilità; soprattutto nelle biografie femminili raccolte un evento-svolta è anche quello della separazione dal compagno/marito: di nuovo non solo perché espone spesso da un momento all'altro alla difficoltà economica, ma perché seppur punto finale di un percorso molto più lungo, rappresenta l'esito e l'inizio di processi di cambiamento che investono la propria identità, le relazioni sentimentali, il rapporto con i figli.

Accanto ad alcuni *turning points*, numerose appaiono le *microfratture biografiche*: «micro variazioni lente e diffuse, che difficilmente sono percepite sia dall'esterno che dai soggetti stessi» (Francesconi, 2003, p. 36), caratterizzate da scarsa visibilità, dall'essere a volte accadimenti del tutto "normali", o ancora dall'essere frutto, più che di processi decisionali e di strategie progettuali, di scelte obbligate, di storie formative familiari, di continuità intergenerazionali, di comportamenti socialmente promossi, che agiscono in via indiretta nei corsi di vita e si collocano nelle biografie con meno clamore. Nel caso già citato delle biografie femminili, ad esempio queste microfratture si collocano in un panorama educativo in cui permangono caratteri maschilisti e patriarcali, in cui l'educazione sociale di genere promuove relazioni di dipendenza, in cui la divisione dei ruoli in famiglia penalizza le figure femminili, in cui la fuoriuscita dal mercato del lavoro per adempiere ai compiti di cura non è vissuta al momento come problematica ma rivela le sue conseguenze magari solo dopo lunghi anni.

Come l'ampia letteratura sulla vulnerabilità sociale e la prospettiva dinamica allo studio della povertà – presentate nel secondo capitolo di questo lavoro – hanno messo in luce, appare oggi improbabile affermare una distinzione netta, a tutto tondo, tra una popolazione di "poveri" e una di "non poveri": numerose sono le contiguità, le somiglianze, le sovrapposizioni che avvicinano le storie di vita parziali di un gruppo a quelle dell'altro; inoltre la presenza di una povertà transitoria, accanto a quella stabile e persistente (Siza, 2009) rende i confini tra le due popolazioni instabili. A venir meno in questo orizzonte è anche la possibilità e l'efficacia di spiegazioni e interpretazioni dei processi di impoverimento che affidino a fattori distinti il potere di strutturare sequenze causali lineari, in cui a singoli elementi è possibile affidare un potere causale autonomo. In questa lettura, ad assumere centralità sono le innumerevoli e differenziate concatenazioni di eventi e di azioni che possono contribuire a innescare o far precipitare le situazioni o a mitigare e attutire eventi critici e transizioni. Se dunque non sono gli eventi in sé a destinare verso lo scivolamento o verso l'uscita da condizioni di difficoltà economica, a esplodere è la complessità di quel «tessuto sintattico» (Micheli, 2011, p. 17), nella formazione del quale si intrecciano molteplici dimensioni in un processo cumulativo di causazione complessa costituito da elementi che possono essere necessari ma insufficienti (la disoccupazione, l'abbandono precoce degli studi, una malattia invalidante ad esempio) e da differenti disponibilità di risorse (individuali, delle reti sociali, dei sistemi di aiuto...).

Il peso che giocano le combinazioni e gli intrecci tra fattori diversi nell'espone al rischio e nel prevenirlo indeboliscono fortemente la possibilità di rintracciare nelle storie di vita regolarità, tipizzazioni, modelli, andando a rinforzare la singolarità e l'irripetibilità di ogni traiettoria. Le storie raccolte in questa ricerca confermano nella loro eterogeneità quel carattere di individualizzazione e di personalizzazione del rischio (Paci, 2005) che, combinata al ruolo delle concatenazioni di eventi e delle ricadute che gli eventi critici che interessano una sfera di vita hanno anche su altre sfere, contribuiscono a definire la difficoltà di ricostruire tipologie di traiettorie uniformi. È possibile però analizzare e rilevare parti di traiettorie comuni, che rappresentano caratteri specifici delle storie della zona grigia, e che spesso mostrano la loro continuità con le storie di tutti e tutte: elementi comuni che assumono maggior intensità nelle situazioni di vulnerabilità.

La complessità delle traiettorie e delle storie di formazione della contemporaneità, che espone tutte e tutti a un fardello ulteriore nell'acquisizione della consapevolezza delle differenti anime della propria storia formativa, del ruolo delle influenze sociali su essa, dei condizionamenti e dei vincoli cui queste sono sottoposte, sembrerebbe per chi vive la vulnerabilità un compito ulteriormente problematico; aspetto di ciò è la difficoltà manifestata dai soggetti stessi incontrati nel ricostruire la propria storia in questi termini, nel leggere gli eventi all'interno di una traiettoria, seppur retrospettivamente ricostruita, segnata da continuità e discontinuità, e di riconoscere ad alcuni accadimenti e ad alcune scelte il ruolo di fattori rilevanti per il definirsi della loro condizione di difficoltà.

Infine, se nel definire il rischio che eventi critici e microfratture si traducano in processi di scivolamento svolgono un ruolo determinante le risorse, materiali, identitarie, sociali, che le persone hanno costruito nel corso della loro biografia, se dunque le dinamiche che attraversano i processi di impoverimento interessano l'insieme delle risorse dei soggetti e in primo luogo quelle relazionali che svolgono un ruolo centrale nel determinare esiti differenti (Iori e Rampazi, 2008), l'analisi pedagogica attenta a queste dimensioni può contribuire a individuare direzioni di intervento promozionale, preventivo e riabilitativo che accompagnino gli uomini e le donne contemporanee nella costruzione di quelle risorse e nella difesa e nella tutela di quegli spazi sociali e collettivi in cui queste prendono forma.

Le traiettorie di impoverimento qui oggetto di analisi non sono dunque traiettorie lineari: l'intreccio a volte aggrovigliato tra le traiettorie che riguardano singoli ambiti esistenziali (la traiettoria lavorativa, la traiettoria familiare, quella abitativa, quella della salute per esempio) fa sì che le ricadute di alcuni eventi e microfratture che interessano una di queste rivelino il

loro impatto anche su altre, costruendo difficili nodi che richiedono alti livelli di riflessività per essere districati e numerose e differenti risorse per essere superati. A titolo di esempio di queste possibili minute catene di eventi critici secondari, i rapporti tra la salute e il lavoro: non solo in un mercato del lavoro flessibile, poco tutelato o sommerso, gli accadimenti che interessano lo stato di salute del soggetto e la compromissione di alcune capacità lavorative possono determinare la perdita del lavoro o l'impossibilità di sostenere i lavori in nero prima svolti (chiamando in causa quindi oltre alle traiettorie dei soggetti quella del sistema di *welfare*); ma anche, in senso opposto, alcune questioni che riguardano la storia e la condizione professionale possono avere ricadute importanti sul benessere dei soggetti: è il caso della perdita del lavoro o della trappola della precarietà, che indebolisce le capacità progettuali, espone alla fatica di dare senso alla propria posizione, può condurre a forme di iper-responsabilizzazione, dando vita a dimensioni di malessere più o meno acute, che a loro volta possono modificare equilibri sentimentali e coniugali.

Un altro aspetto importante delle traiettorie qui analizzate riguarda la presenza in alcune delle narrazioni raccolte di altri momenti nella propria storia in cui si sono sperimentate condizioni di difficoltà economica: la *povertà provvisoria* diviene in alcune biografie *povertà ricorrente* (Siza, 2009), ma nei racconti dei protagonisti emerge chiaramente il ruolo che i soggetti hanno nell'attribuire differenti significati e vissuti alla propria condizione, cui seguono anche differenti strategie, approcci, movimenti. L'esempio in questo caso può essere quello di alcune traiettorie migranti raccolte: per alcuni l'arrivo in Italia coincide con un periodo di povertà anche grave, in cui mancano beni essenziali quali un'abitazione, un lavoro, in cui è forte l'isolamento e la solitudine e in cui sono i servizi per la grave emarginazione a rispondere ai bisogni primari. Incontrati dopo alcuni anni dal loro arrivo, raccontano percorsi di miglioramento della propria posizione che hanno visto la realizzazione di progetti (per esempio abitativi – l'acquisto di una casa, familiari – ricongiungimenti e nascite) e che sono oggi spiazzati da una sopraggiunta difficoltà economica (legata alla perdita del lavoro, a problemi di salute, a separazioni) che è attraversata, magari anche se meno grave, con un vissuto di spaesamento, di fallimento, di incomprendibilità che aggiunge alla dimensione economica ulteriori fatiche. È il caso anche di alcune storie femminili esposte a situazioni di impoverimento in concomitanza con la rottura di relazioni violente con i partner, che attraversano l'esperienza di difficoltà economica animate (anche) da sentimenti di ritrovata serenità, desideri di riscatto, percezione di autodeterminazione. A risultare interessante per la riflessione pedagogica è il

fatto che fattori che prescindono dalla condizione economica del soggetto e interessano l'ambito della progettualità esistenziale, del rapporto con il futuro, delle capacità di dare senso e di inserire in una narrazione coerente la propria esperienza, giocano un ruolo centrale nel definire differenti modalità di attraversare la condizione di impoverimento.

Con attenzione sia agli accadimenti narrati che ai significati che emergono dal lavoro di analisi delle biografie, gli aspetti del vivere intorno a cui si collocano fatiche, criticità ed eventi che giocano un ruolo nei percorsi di impoverimento delle storie raccolte possono essere raccolti intorno ad alcune dimensioni: quelle del lavoro, della casa, delle relazioni familiari e del benessere, del malessere e della sofferenza. Di queste si ripercorreranno in sintesi le principali questioni emerse, soffermandosi più articolatamente sul tema del lavoro e su quello della sofferenza: il primo per il ruolo centrale che esso ricopre nelle biografie analizzate sia in quanto ambito di estrema rilevanza per i processi di impoverimento, sia in quanto orizzonte materiale e simbolico che rappresenta tutt'ora una delle fondamentali esperienze formative per le storie individuali e collettive; il secondo – quello della sofferenza – perché in grado di illuminare alcuni importanti aspetti del rapporto tra disagio personale e configurazione sociale, tra dimensioni individuali e dimensioni politiche, un disagio che non necessariamente esita in forme psicopatologiche ma che influisce profondamente sul rapporto tra sé e il proprio contesto.

Ciascuna di queste dimensioni (il lavoro, la casa, le relazioni familiari, il benessere/malessere) è attraversata da implicazioni educative che si riflettono in atteggiamenti, comportamenti e azioni messi in atto dai soggetti e in rappresentazioni, significati, vissuti, attribuiti e sperimentati: entrambi i piani (quello, diciamo semplificando, materiale e quello simbolico) rappresentano (anche) l'esito di apprendimenti generati da processi educativi più o meno formali e intenzionali, e costituiscono gli ambiti di intervento del lavoro educativo e formativo in particolar modo nell'ambito dell'educazione degli adulti.

4.1.2. Il lavoro

Il lavoro è una delle dimensioni di maggiori criticità delle storie raccolte: è l'ambito in cui si collocano la maggior parte degli eventi che determinano l'insufficienza di reddito e dunque aprono alla possibilità di scivolare da precari equilibri a condizioni di difficoltà economica. Ma la dimensione lavorativa è un ambito di criticità che non è solo episodica, bensì diffusa e permeante, che abita molte storie raccolte sin dall'ingresso nel mondo

professionale, che per molti accade dopo l'interruzione precoce degli studi. Non è dunque solo l'evento svolta del licenziamento, che definisce una variazione nella quantità del lavoro e del reddito, ma anche tutto ciò che concerne la qualità, dell'uno e dell'altro. Il lavoro intermittente, irregolare, sottopagato, a bassa qualificazione, privo di tutele, il lavoro di cura e di assistenza a figli e genitori non retribuito, il lavoro domestico spesso in nero di chi si occupa degli anziani, le carriere lavorative frammentate e precoci, le difficoltà della conciliazione tra cura e lavoro che spesso determinano la fuoriuscita (delle donne) dal mercato del lavoro, sono tutti elementi che espongono ai rischi di impoverimento ma anche che spesso consumano le risorse dei soggetti, indeboliscono i margini di azione autonoma e individuale, logorano progettualità e possibilità di scelta. Le forme del lavoro che emergono dalle parole degli intervistati raccontano infatti di un «cattivo lavoro» (Ronconi in Caritas, 2009), ben lontano da quella definizione di «lavoro decente» proposta dall'Organizzazione Internazionale del Lavoro già nel 1999 (ILO, 1999; Gallino, 2007): un lavoro molto spesso irregolare, un lavoro precario, intermittente, un lavoro scarsamente qualificato, un lavoro insufficientemente retribuito, un lavoro dunque che rivela il suo impatto sulle vite non solo quando non c'è, ma anche e soprattutto quando c'è e non basta, quando c'è e non è di qualità, quando c'è ma non permette la conciliazione dei tempi di lavoro e dei tempi di cura...

A risultare di grande interesse da un punto di vista pedagogico è quanto concerne la centralità degli aspetti immateriali, simbolici, identitari del lavoro, che accompagnano e alle volte oltrepassano il ruolo che esso gioca nella riproduzione materiale: l'impatto delle difficoltà che interessano le dimensioni del lavoro sulle biografie raccolte è ampio e sfaccettato, ricco di ambivalenze, connesso a molteplici sfere della propria identità e a quanto ciò che le persone possono fare o essere.

In primo luogo è l'impatto dell'*assenza di lavoro* a definire profondi mutamenti per i soggetti, soprattutto quando essa si presenta all'interno di carriere lavorative prevalentemente stabili. È il caso di Mario³, cinquant'anni, che per quasi trent'anni lavora per una grande azienda di telecomunicazioni, in un primo momento "salvandosi" da diversi episodi di crisi dell'azienda, poi interessato da una riduzione dell'attività e dalla cassa

³ I nomi propri che compaiono nel capitolo sono, come esplicitato nel capitolo precedente, nomi di fantasia: per garantire la riservatezza e l'anonimato anche alcuni dettagli relativi a luoghi e realtà specifiche sono stati omessi o sostituiti. Ciascuna intervista è segnalata attraverso una sigla che riporta il nome di fantasia, le lettere iniziali del paese di provenienza (ec: Ecuador; it: Italia; ma: Marocco; pe: Perù; sr: Sri Lanka) e l'età dell'intervistato.

integrazione e infine, quando nella gestione dell'azienda subentra un'altra grande compagnia che esternalizza gran parte del lavoro, posto di fronte alla scelta di accettare una buona uscita o essere licenziato. Quando avviene l'intervista, è passato circa un anno e mezzo da quando Mario ha smesso di lavorare per l'azienda in cui aveva trascorso quasi una vita – ricorda con esattezza la data del suo ultimo giorno di lavoro – e da allora non è ancora riuscito a trovare un altro impegno. Racconta in questi termini la sua esperienza:

[...] è stata pesante, è stata pesante. Per quello che io prima ti ho parlato di uno psicologo, perché comunque non dico che son caduto in depressione ma quasi, perché eh sì sembra mi rimetto in gioco eccetera però poi caspita, ti accorgi che, che tutto il tuo mondo era... lavorativo, era quello, quindi un po' perché hai l'età, un po' perché non hai mai lottato per avere altri posti, quindi, ti ritrovi in un mondo dove adesso, appunto vai a fare un colloquio ma prima di te ce ne sono stati dodici, poi dopo di te altri cinquantaquattro *[risata]* quindi è difficile, e tante cose ti vengono in mente, cominci a dire "avevo fatto la scelta giusta, sbagliata, potevo far qualcos'altro?", in realtà poi col tempo, con l'aiuto della famiglia, con l'aiuto di medici, mi son reso conto che, uno, ho fatto tutto il possibile, non era colpa mia, non è che son stato licenziato, o comunque messo fuori perché ho combinato qualcosa. [...] ho dovuto ricostruire me stesso a livello di, non dico di dignità, ma di carattere e di rendermi conto che è successo, così poi come sto notando che succede a una marea di persone, [...] quindi, mi rendo conto che poi non è solo la mia azienda, ma ho notato in giro che... che ce n'è. E questo un po'... non dico che mi ha risollevato, però mi ha fatto capire che è una disgrazia che ti accade, perché non è certo una bella cosa, però, ehm... non è la fine del mondo insomma. Da lì, i primi tempi come ti dicevo ho fatto molta fatica, poi con l'aiuto di amici, parenti, soprattutto la famiglia, e magari anche qualche aiuto come può essere un medico, perché avendo magari un'impronta psicologica ed essendo magari estraneo, [...] me ne son tirato fuori e ho cominciato a pensare che... avevo più tempo per me stesso, per me stesso, per la mia famiglia, quindi per seguire un po' mio figlio che prima lo seguivo meno [...]. – Mario-it-50

La perdita del lavoro segna per Mario un momento di grande difficoltà, che torna più volte nel suo racconto nei termini di una «botta pesante», un periodo di «quasi depressione», un momento in cui gli «è crollato il mondo addosso»; la fine del rapporto di lavoro rappresenta nella sua storia un evento spartiacque su vari piani: un evento che ha causato una ridimensionamento del tenore di vita che lui non definisce (o non ancora) difficoltà («ho la possibilità di rifarmi perché comunque non è che adesso è tutto perso, sicuramente economicamente non sono messo benino come prima, però non sono neanche con l'acqua alla gola»), ma soprattutto rivela esiti formativi importanti che Mario riporta proprio nei termini di una «svolta», che lo ha impegnato in un difficile lavoro di ridefinizione della propria identità oltre il ruolo di lavoratore, che lo ha condotto a rivalutare alcuni altri elementi importanti della sua vita (occuparsi di più del figlio e della madre anziana), ad avvicinarsi ai temi del sociale (inizia a svolgere alcune attività di volontariato), a rileggere la propria esperienza. La storia di Mario è una storia che Olagnero, rielaborando Kempson,

definirebbe con «la testa fuori dall'acqua» (Olagnero in Bonica e Cardano, 2008, pp. 251-252): è una situazione che sta a galla, sia da un punto di vista economico – per i risparmi accumulati in una vita, per la oculata scelta di estinguere il mutuo sull'abitazione con la somma derivante dall'indennità di buona uscita, per la presenza di una compagna con un reddito, basso ma fisso – sia da un punto di vista di tenuta a biografica, che trova alcuni solidi appigli nella sua ricca rete relazionale, nel ruolo della famiglia, nella capacità di chiedere aiuto per «assimilare» – egli dice – quello che ha vissuto come un «lutto». A giocare un ruolo centrale per la sua tenuta sono state alcune relazioni ed esperienze (perlopiù informali o non intenzionali) che hanno avuto un ruolo prettamente educativo: gli hanno permesso di rivedere alcune sue interpretazioni (colpevolizzanti), di accedere ad una lettura differente di sé (non solo lavoratore), del suo rapporto con il contesto (“come me ce ne sono molti altri”), di riflettere e rielaborare la propria esperienza di grande fatica senza soccombervi.

Diverso il caso di Massimo, al momento del nostro incontro sessantenne. Alla consegna iniziale di raccontare la sua vita, risulta in difficoltà e dopo una risata di tensione afferma di non sapere dove partire; alla risposta, pensata per aiutare la narrazione, di partire dall'inizio egli riassume così la sua esperienza: «Sì beh, dall'inizio, dunque... niente. Tutto è successo nel 2010, che la ditta dove lavoravo ha chiuso» e prosegue nel corso dell'intervista

Dopo la ditta ha chiuso, purtroppo, e ha cominciato, cioè ha cominciato che andavano in pensione e non venivano prese altre persone. [...] Per cui da trenta che eravamo siamo rimasti in quindici, poi in dieci, e alla fine era stato meglio andar via, almeno ho preso la liquidazione, sennò c'era il rischio di perdere anche quella [...] Poi va beh, ho fatto altri lavoretti... così... saltuari. Con le agenzie interinali [...] facchinaggio, niente di... dove, cioè poi non è che lavori sempre, quando hanno bisogno ti chiamano, magari su una settimana lavorerai tre quattro giorni, cioè non è... per cui non è che... ci campi voglio dire. – Massimo-60

Dopo trent'anni di impiego come magazziniere e fattorino per la stessa impresa, Massimo si rivolge alle agenzie interinali del lavoro tramite cui accede ad alcune occupazioni temporanee e intermittenti, che non gli permettono però un reddito equivalente a quello precedente: non si sofferma sulle scelte economiche di quel periodo, che probabilmente non sono state dettate da un ridimensionamento del tenore di vita, tanto che nel giro di un paio di anni non riesce più a pagare l'affitto e le bollette ed è costretto ad abbandonare la sua abitazione, iniziando a frequentare i servizi dedicati alla grave emarginazione e appoggiandosi ai dormitori milanesi. Nel suo racconto il momento di svolta è identificato non tanto in questo periodo e nella perdita della casa, quanto in un evento critico relativo

alla salute che determina la sua impossibilità a svolgere lavori di fatica: nel 2015 è colpito da un infarto, che compromette le sue capacità lavorative e contribuisce ad un progressivo scivolamento da quella che Micheli (2011) definisce una situazione di disagio conclamato, quella che lo aveva portato a rivolgersi ai servizi, verso le *bad lands* dell'esclusione:

però che è cambiata tutta la vita è stato con l'infarto [...] E ho dovuto smettere... fare il fattorino non me la sento più, mi sembra che mi viene ancora, cosa faccio? [...] Cioè non riesco più a fare sforzi, fare le scale, mi viene il fiatone; cioè, l'infarto comporta anche altre problematiche, diciamo così, ecco. [...] Non è facile, poi adesso come adesso chi ti prende a, cioè io vorrei anche, anche a voler fare un lavoretto, leggero, no, chi è che ti prende? A sessant'anni, infartuato, cardiopatico. Chi ti prende? Nessuno. Non trovano quelli giovani da lavorare. Magari lo trovassi un lavoro. – Massimo-it-60

Se più probabilmente i fattori determinanti per il processo di impoverimento si collocano prima di questo evento, è questo momento a essere individuato come dirimente: è da questo momento che a prevalere rispetto ai vissuti di fatica è un senso di rassegnazione che si accompagna ad una definizione di una situazione come «senza uscita», alla percezione di sé come in un limbo, quello di essere fuori dal mercato del lavoro ma di non avere ancora accesso alla pensione di vecchiaia: «Ti ho detto sono troppo giovane per... per andare in pensione, e troppo vecchio per lavorare [*risata*]». In questa situazione la progettualità di Massimo è cristallizzata: la ricerca del lavoro è vista come una «perdita di tempo» e dunque interrotta, l'attesa sembra l'unica strategia percorribile, l'idea di poter ottenere in futuro un sussidio o un alloggio nell'edilizia residenziale pubblica appaiono come unici desideri per sé, ma anche investiti di vissuti di rinuncia - «Non è che abbia ambizioni, però già quello [un sussidio e la casa] sarebbe un successo. Bah, resterà un sogno» – che dicono di un impatto doloroso e di una fatica nell'abitare la propria storia, dipinta in un'unica pennellata: «Beh non è bella come storia. Cioè non è facile, è un po' triste». Nella storia di Massimo, le reti sociali e relazionali sono assenti: i genitori morti da tempo, una sorella con cui da molti anni ha interrotto i rapporti, nessun riferimento a rapporti amicali, di vicinato, con colleghi di lavoro, nessun riferimento a luoghi significativi della sua vita passata. Se non è possibile determinare quali siano stati i fattori che hanno condotto Massimo a questa arrendevolezza e al senso di grande rassegnazione che caratterizzano il suo racconto – e che si rispecchiano nella sua narrazione: l'intervista di Massimo è la più breve, i numerosi rilanci dell'intervistatrice non hanno condotto ad una apertura nel racconto di sé e all'esplorazione di temi e aspetti della sua vita non strettamente legati al momento di difficoltà presente –, è forse possibile però immaginare il ruolo che l'assenza di reti relazionali ha giocato

nell'espone Massimo al difficile compito di dare senso agli eventi e di progettare strategie per far fronte alla difficoltà: nell'assenza di quei punti di riferimento che per Mario avevano rappresentato la possibilità di apprendere nuovi significati e nuove modalità esistenziali, Massimo arriva a porre la sua domanda di aiuto al mondo dei servizi quando la situazione è già aggravata e quando forse anche parte delle sue risorse sono già state consumate. Qui si scontra con le logiche selettive di questo: «Poi quando vai anche dall'assistente sociale trovi solo, solo porte chiuse, e basta, cioè non... non trovi il modo di dire senta, ma io ho bisogno questo, questo, questo. Non ci sono fondi, non c'è qui, non ce là». La domanda su casa e sussidio inevasa dai servizi sociali non solo rafforza la percezione di non essere valido, di non "meritare" un sostegno («Eh... purtroppo quando non servi più è così»), ma come verrà meglio approfondito nel corso del capitolo, dà vita ad alcune riflessioni su altri soggetti percepiti come maggiormente tutelati rispetto a sé, che corrispondo nell'approccio categoriale dei servizi ad alcuni target specifici di bisogni e tipologie, andando a rinforzare quel clima educativo diffuso che nell'altro legge sempre più spesso una minaccia alle proprie possibilità e nei confronti del quale la competizione e l'invidia sociale ostacolano ogni possibile collocazione in una dimensione collettiva (Revelli, 2010). Raccontando degli altri utenti del dormitorio e del centro diurno che frequenta, afferma:

Guarda la maggior parte delle persone sono agli arresti domiciliari. Sono lì, gli fanno fare dei lavoretti che non vuol far nessuno, e d'altra parte devono stare lì, non possono uscire da lì. [...] gente che magari esce da galera, deve finire di scontare la pena, fa i servizi sociali, li mandano lì. Oppure tramite l'assistente sociale [...] per fargli scontare gli ultimi periodi della pena frequentando il Cardinal Ferrari, facendo i servizi sociali per poi avere un supporto economico, e poi da lì loro magari possono avere un lavoro, possono aver la casa: bisogna fare i delinquenti in Italia, se tu fai il delinquente allora stai bene e ti danno delle agevolazioni, se no non va bene. Purtroppo è così. – Masimo-it-60

Nelle ultime parole di Massimo sembrano affacciarsi altri importanti temi, che non solo presentano la percezione della distinzione tra tutelati e non tutelati, tra chi trova risposte all'interno delle logiche categoriali dei servizi e chi si vive da essi escluso, ma induce anche alla riflessione su quella che può forse essere considerata una componente del clima educativo diffuso in cui si intrecciano differenti aspetti. Se da un lato sembra qui rivelarsi l'identificazione tra chi fruisce di sostegni e servizi e la figura del "delinquente", in linea con un clima che demonizza chi si trova in stato di bisogno e dipendenza e che non legge l'intervento dei servizi nell'ambito della emarginazione come strumenti di promozione dei diritti di tutti; dall'altra essa sembra anche esprimere una rabbia che si convoglia su chi è visto come colui che a differenza propria è portatore di diritti e garanzie; essa apre, inoltre,

alla percezione di collusione, parzialità, ingiustizia che circonda l'intervento pubblico e dello stato, unendosi al coro di chi utilizzando argomentazioni che screditano il ruolo dei servizi dedicati a chi, per varie ragioni non corrisponde alla "normalità" auspicata, finisce per contribuire allo smantellamento di quello stesso sistema di aiuti e di interventi pubblici da cui si sente escluso.

Inoltre, in queste parole si può forse rintracciare anche un aspetto che contribuisce ad un'auto-rappresentazione di Massimo, che traduce la percezione di non avere avuto accesso ad alcuni diritti, nella colpevolizzazione di chi – a proprio dire – ne fruisce e nella presa di distanza da questi.

Non sempre il lavoro, nelle storie raccolte, è assente: più spesso è intermittente, precario, nero e scarsamente qualificato. Il *cattivo lavoro* segna in particolar modo le storie professionali di uomini e donne di origine straniera e trasversalmente quelle femminili. Le storie di migrazione raccolte, a prescindere dalle diverse esperienze formative e dai differenti livelli di istruzione, sono segnate, almeno per un periodo, da attività lavorative nell'ambito della cosiddetta assistenza domestica: pulizie, assistenza agli anziani, cura dei bambini. Queste particolari tipologie di attività si prestano più di altre a rapporti di lavoro irregolari, in nero, che espongono a numerosi rischi nella totale assenza di tutele: è il caso della perdita improvvisa del lavoro in concomitanza con la morte delle persone anziane assistite, che in mancanza di qualsivoglia forma di protezione, espone alla possibilità di trovarsi repentinamente senza reddito e dunque all'esigenza di trovare nell'immediato un altro impiego, riducendo i già limitati margini di negoziazione.

Similmente, a ridurre le possibilità di scelta delle persone sono le questioni legislative relative all'acquisizione e al rinnovo del permesso di soggiorno, senza il quale si è necessariamente costretti alla ricerca di lavoro nero, e dunque ulteriormente esposti al rischio di perdere il reddito da un giorno all'altro. La combinazione tra assenza di diritti (identificati dal possesso del permesso di soggiorno) e di tutele lavorative (previste da forme di lavoro regolate da contratti e in particolare non quelli cosiddetti atipici) rappresenta un ostacolo non solo al raggiungimento di un tenore di vita sufficiente, ma anche alla protezione dai rischi di sfruttamento e in definitiva costituisce un elemento che contribuisce a ridurre le possibilità di scelte autonome e coerenti per sé e per i propri progetti.

Ana, arrivata in Italia da circa dieci anni dal Perù, in un viaggio migratorio per cui si è indebitata per parecchie migliaia di euro, racconta la sua situazione e riflette su quella della sorella da poco arrivata:

io mi arrangio quello che posso, e di lì non ho trovato più lavoro, non un lavoro fisso per dire che mi mette in regola, non l'ho trovato più. Perché voglia di lavorare ne ho, ho voglia, però se non trovi o trovi le persone sbagliate, a volte ti provano per un tempo, poi ti dicono no, anche trovi la gente che si approfitta capito, perché loro capiscono che tu hai bisogno, allora si approfittano, ma non è giusto. Per esempio, io le dico così, mia sorella adesso lavora per una signora, lì fa tutto, lì fa tutto, se lo tiene solo perché ha bisogno, perché se non ne avesse, trova un altro lavoro, perché non ha neanche documenti, no? A volte dobbiamo stare zitti, allora lei fa, pulisce la casa, lava e stira, prende i bambini, sta con i bambini: sai quanto gli dà, delle nove fino alle sei del pomeriggio? Le dà mille euro. Che sono tante ore eh, e poi tu gli contratti solo per una cosa, però gli fai fare mille cose. E adesso siccome lei aveva il permesso per andare all'ospedale per sua figlia, [...] allora l'ha minacciata, se questo mese lei continua così perché mi pare che è arrivata un po' in ritardo perché è andata all'ospedale, non perché ha voluto lei, è perché doveva fare per sua figlia, le ha detto: "guarda, adesso sei in prova questo mese". Se lei passa la prova continua, se no la molla. E mia sorella dice: "guarda, perché ho bisogno sto zitta, perché se no dicevo basta". – Ana-pe-38

Un'ulteriore complicazione dettata dal sistema legislativo di riconoscimento del diritto di vivere e lavorare in Italia è causata dal fatto che esso è strettamente legato alla posizione lavorativa di chi ne fa richiesta e questo espone al rischio di circoli viziosi, dal momento che uno dei requisiti è rappresentato da un contratto di lavoro stabile, dunque non di tipo intermittente, né ovviamente in nero: esaurita la possibilità di un solo rinnovo del permesso di soggiorno in attesa occupazionale (nel caso in cui al momento dello scadere il soggetto non abbia un contratto di lavoro come prima specificato), il soggetto si ritrova ancora più a rischio: intrappolato in forme di lavoro irregolari. È il caso di Gihan, srilankese arrivato in Italia quattordici anni fa alla ricerca di lavoro dopo gli studi universitari in ingegneria compiuti in Russia e abbandonati un anno prima della laurea a causa di conflitti familiari:

lavoravo part-time ma guadagnavo 200 euro così, bastava per vivere perché mia sorella mi ha aiutato, per mangiare, io pagato affitto, dove io abito. Altra cosa, mi ha aiutato mia sorella, in quel periodo, molto difficile del rinnovo del permesso di soggiorno perché se una volta, una volta rinnovato come disoccupato, no? Perché loro, rinnovano come disoccupato solo una volta, "in attesa occupazionale", una volta sola; seconda volta quando ho chiesto, perché dopo un po' di tempo ancora rimasto senza lavoro, no? Io chiesto per rinnovare permesso come disoccupato, no? Loro rifiutato perché [...] io ho pagato contributi poco, [...] quindi non possono darti il permesso di soggiorno. – Gihan-sr-45

La sua situazione evolve positivamente, poiché fronteggia la condizione di difficoltà con il sostegno economico della sorella e poco tempo dopo trova lavoro regolare e si rivolge ad un avvocato privato il cui intervento gli permette di ottenere un nuovo permesso di soggiorno, ma illumina il peso che la condizione lavorativa instabile gioca sulle vite di chi è straniero

in Italia, influenzata anche dallo scenario economico e culturale del paese di arrivo, in cui se in concomitanza con un basso livello di istruzione è per tutti, italiani e non, più probabile accedere a posizioni lavorative scarsamente qualificate e insieme prive di tutele, per chi proviene da altri paesi sembra un destino inevitabile, a prescindere da desideri e da competenze delle persone.

In Italia ci sono poche possibilità per gli stranieri perché riguardano domestico, lavorare, pulisci, aiuto così, no? Io volevo un po' di più, quindi, comunque, comunque dopo mi sono abituato, dopo abituato perché abituato... lavoravo come domestico anche pulizia di uffici, vari lavori ho fatto, lavoravo anche come cameriere, e tante cose, tanti lavori fatto. Adesso io da qualche periodo sono senza lavoro, disoccupato da tanto periodo, e lavoro part-time, no? Su chiamata, se qualcuno chiama per me io vado per pulizia due ore, dipende, non posso... lavoro fisso [...] – Gihan-sr-45

Un'altra faccia del lavoro cattivo è quello delle *donne* – accomunate ai profili professionali degli stranieri impegnati nei lavori domestici e di cura – che diventa fattore di ulteriore vulnerabilità quando connesso alla monogenitorialità e agli elevati carichi del lavoro familiare non retribuito. Spesso di fronte alle difficoltà di conciliazione tra lavoro e lavoro di cura e di fronte alla scarsa retribuzione del lavoro flessibile di queste, la scelta che appare razionale è quella di dedicarsi solamente al lavoro di cura contando sulle risorse economiche del compagno o sui sussidi dei genitori di cui ci si occupa a tempo pieno, al più arrotondando le entrate economiche con altre attività domestiche retribuite in nero; ma questa scelta si rivela spesso problematica quando la relazione finisce, quando il genitore muore, o quando per motivi di salute, alle volte connotati all'invecchiamento, diventa impossibile proseguire con i lavori domestici, determinando un'esposizione maggiore al rischio di impoverimento.

La storia di Angela, 66 anni, scelta perché condensa in unico racconto molti dei temi che caratterizzano le altre biografie femminili oggetto di analisi, illumina la presenza di una vulnerabilità al femminile (Ronconi in Caritas, 2009) in parte accennata nel capitolo dedicato alle nuove povertà, tramite gli studi di Chiara Saraceno, e a cui sarà dedicato ulteriore spazio nel corso dell'analisi poiché accomuna le voci delle donne raccolte. Attenendosi al tema del lavoro, oggetto di questo paragrafo, la sua storia lavorativa inizia precocemente, al termine del primo anno delle scuole medie infatti conclude gli studi e inizia ad aiutare i genitori che hanno un banco di frutta e verdura nei mercati, poi prosegue frammentaria con altri molteplici impieghi e si interrompe in un primo momento quando inizia una relazione con

uomo che si rivelerà violento e che le impone di smettere di lavorare. Quando dopo circa tre anni resta incinta, decide di separarsi, attraversando numerose difficoltà dettate dalla non accettazione dal compagno, che si concretizzano in minacce e violenze. A quel punto a essere identificata come causa dell'impossibilità del rientro sul mercato del lavoro è la non praticabile conciliazione tra lavoro e cura: in assenza di un sistema di *welfare* che faciliti questo compito, in assenza di relazioni prossimali che sostengano la doppia presenza, Angela si dedica alla crescita del figlio prima e alla cura dei genitori anziani poi, svolgendo piccole attività domestiche o di cura (in nero) di altri anziani nei tempi lasciati liberi dal lavoro familiare:

poi ho lavorato cinque anni, ho lavorato nella ditta X, ho fatto un anno e mezzo alla ditta Y, ho fatto la ricamatrice, ho fatto la sarta, ho fatto la parrucchiera, ho fatto tutto e di più, poi ho conosciuto questo ragazzo e non ho più potuto lavorare perché lui non voleva, poi dopo è cambiata la solfa, è nato mio figlio [*la nascita coincide anche con la separazione dal compagno*] e io non potevo più lavorare nelle ditte perché mia mamma e mio papà lavoravano, non potevano tenere mio figlio, capito? E allora facevo qualche lavoretto in casa oppure quando tornavano loro, dalle sei alle sette, magari andavo a stirare a casa di qualcuno, ho fatto sempre così e poi ho vissuto con loro che avevano 350 euro di pensione [...] e l'invalidità e siamo andati avanti così e basta solo. E poi non ho potuto più lavorare. Sì, ho fatto sempre queste cose: pulizie, solo che adesso non ce la faccio più, adesso c'ho l'artrosi, l'osteoporosi, perché non sembra però ce li ho e i lavori pesanti non li posso più fare, qualche volta stiro in casa, tanto per tirare avanti – Angela-it-66

Alla morte ravvicinata della madre e del padre corrisponde da un punto di vista economico la perdita delle forme di sostentamento rappresentate dai loro sussidi, dall'altro un momento di grande fatica esistenziale per Angela, che sulla cura dei genitori aveva costruito la sua vita e la sua identità, più volte nel corso del racconto dipinta come segnata dal «sacrificio»: il fragile equilibrio si incrina e Angela vive un periodo di grande impoverimento tamponato dall'ingresso nel mondo del lavoro del figlio con lei convivente. Nel passaggio dalla dipendenza economica dai genitori a quella dal figlio, la situazione di Angela è ulteriormente compromessa dalla sopravvenuta impossibilità di sostenere lavori faticosi come la cura di altri anziani (in cui le ragioni di salute fisica si mescolano a quelle emotive) e si incrina nuovamente quando il figlio perde il lavoro. La spirale di criticità che attraversa intacca progressivamente le risorse necessarie per fronteggiare le difficoltà e di fronte all'attuale condizione di difficoltà economica in cui versa l'unica soluzione che intravede è l'attesa della pensione sociale che nel giro di circa un anno dovrebbe venirle erogata.

Da quanto finora accennato sulle criticità che interessano la dimensione professionale emerge la centralità del lavoro ben oltre i suoi legami con il reddito: esso ricopre tutt'ora una dimensione formativa rilevante per le biografie dei soggetti, non solo come strumento per acquisire le risorse economiche indispensabili, ma soprattutto perché rivela ancora tutta la sua presa di esperienza fondamentale nella *definizione identitaria* di sé e nel suo ineliminabile legame con il progetto esistenziale di ciascuno: come afferma Daniela Dato, il lavoro è ancora «una verità perenne», che «contro ogni logica postmoderna, [...] rimane dunque una delle categorie che definiscono un'identità e un progetto di vita» (Dato in Cornacchia e Tramma, 2019, pp. 105-106). È dunque una dimensione intrinsecamente educativa, poiché educa attraverso la sua presenza e le sue forme a quel particolare tipo di mondo all'interno del quale si costruiscono le esistenze individuali e collettive (Tramma, 2015). Allo sguardo pedagogico dunque, l'esperienza del lavoro nelle biografie coinvolte da processi di impoverimento si rivela problematico non soltanto perché – nella sua assenza, nella sua precarietà, nella sua irregolarità – definisce un ridotto accesso alle risorse economiche e dunque diviene fattore di impoverimento, ma anche perché contribuisce a definire una fragilità adulta che oltrepassa i percorsi lavorativi per approdare alla dimensione esistenziale. Se spetta alla riflessione di altri sguardi, saperi e intenzionalità il discorso su tutele, garanzie, protezioni e politiche che garantiscano l'accesso ai diritti sociali e di cittadinanza in un mondo del lavoro profondamente cambiato da quello fordista, è compito strettamente pedagogico quello di analizzare e interpretare questa vulnerabilità adulta in cui il lavoro gioca un ruolo essenziale, per mettere a tema le dimensioni di criticità che interessano un modello di adultità che sempre più spesso sembra non raggiungere quelle dimensioni di stabilità, autonomia, direzionalità cui il lavoro in epoca fordista aveva rappresentato un fattore determinante. Se il lavoro rappresenta oggi un'esperienza che può esporre ulteriormente tutti al rischio di fratture e fatiche, e più in generale non è più fattore quasi certo che contribuisce a traghettare i soggetti verso una condizione adulta auspicata (Tramma, 2018), appare meno lineare anche il nesso tra lavoro e uscita da condizioni di povertà, perché complicato (oltre che dall'attuale scenario economico) da fattori che interessano il rapporto tra soggetti e lavoro e che ampliano i confini della vulnerabilità ben oltre quelli della disoccupazione.

Come gli studi di molti attenti osservatori del nostro tempo hanno messo in luce, a partire dal magistrale testo di Sennett (1999) sull'uomo flessibile, le trasformazioni del lavoro che hanno interessato il passaggio da una società fordista ad una post-fordista rivelano profondi

mutamenti non soltanto sulla configurazione del mondo e del mercato del lavoro, ma – anche attraverso questa – importanti costi umani (Gallino, 2001) per le identità individuali e collettive, le biografie formative degli uomini e le donne, la loro esperienza di sé e del mondo. In quest’ottica, gli studi sulle molteplici relazioni tra precarietà lavorativa e precarietà sociale ed esistenziale (Murgia, 2010) hanno permesso di illuminare quanto le nuove forme emergenti di organizzazione del lavoro abbiano contribuito a riconfigurare tempi di vita e di lavoro, ad alterare le tradizionali scansioni biografiche, incidendo sulla costruzione e l’attribuzione di senso ai percorsi di lavoro e di vita, mettendo in discussione la standardizzazione dei cicli di vita e partecipando a processi di moltiplicazione di forme di vulnerabilità adulta (Cornacchia e Tramma, 2019).

Anche nelle voci raccolte, la dimensione lavorativa si rivela problematica in primo luogo perché definisce una condizione in cui i caratteri del mercato del lavoro si scontrano con i bisogni e i progetti individuali dei soggetti: l’impoverimento non è dunque un fattore che conduce al venir meno di bisogni complessi, desideri, aspettative, aspirazioni e ad un appiattimento sugli orizzonti della sopravvivenza, come si riscontra in parte della ricerca sulla grave emarginazione; i bisogni di base convivono dunque con quelli sociali e relazionali, ineludibilmente intrecciati in una complessa articolazione che non ha i caratteri di presunta linearità e progressione tipici di certe letture à la Maslow.

Quello della *precarietà* risulta essere uno dei diversi aspetti del lavoro in cui si esplicita un profondo scarto tra bisogni, desideri, progetti e possibilità di perseguirli. Nelle narrazioni raccolte, la flessibilità lavorativa appare come un elemento connaturato al nostro orizzonte, un dato ormai per scontato che testimonia l’esito, raggiunto, di un processo di educazione (anche) al lavoro che ha segnato una profonda trasformazione dei comportamenti minuti e quotidiani in molteplici campi e «nell’insieme dell’esistenza» tutta, generando «la necessità di individuare nuovi criteri per l’analisi e la riprogettazione della propria vita» (Tramma, 2019, p. 46).

A proposito della differenza tra forme di lavoro a tempo determinato e indeterminato, ormai superabile in nome di una comune e diffusa incertezza del posto di lavoro, ad esempio, Mario – che ha perso il lavoro a tempo indeterminato dopo quasi trent’anni – afferma:

[la mia compagna] è assunta a tempo indeterminato, che poi fa ridere perché anch’io lo ero, quindi ormai il tempo indeterminato è solo che... è una sigla che non hai la data di scadenza come il tempo determinato, però in realtà non ti dà la protezione come la parola intenderebbe, indeterminato sembra quasi non dico infinito ma, sembra una cosa lunga, invece è comunque determinato da come lo decidono loro, insomma può essere di sei anni, di due o di venti,

dipende da cosa dicono, certo è meglio che il determinato perché il determinato ti danno già la tua datina in cui finisci – Mario-it-50

O ancora, Isabel, 38 anni, arrivata dall'Ecuador meno di un anno prima del nostro incontro, riflette sulla diffusione delle forme di lavoro flessibili e sulle ricadute di queste sulle possibilità individuali di costruire una propria stabilità non solo remunerativa ma che interessa anche altri ambiti della vita e che si traduce in una mancanza di sicurezza; a fronte delle trasformazioni che interessano il mondo del lavoro temporaneo, non sembrano però essersi modificate anche le condizioni che vincolano tutt'ora l'accesso ad alcuni beni e funzionamenti, intesi nell'ottica di Sen come ciò che l'individuo è in grado di essere o ritiene degno fare:

[...] ora molte ditte ho sentito che non assumono collaboratori per un tempo indeterminato, fanno contratti di due mesi, tre mesi, li fanno di tempi corti, quindi non posso... una persona non può fare niente con quello: anche per potere fare un affitto, anche per potere fare un mutuo, per poter prendere una macchina, comprare, fare una carta di credito, qualcosa, devi avere un contratto indeterminato, fisso che tu possa dir che va ad avere soldi per potere pagare. Quindi non hai quella sicurezza. – Isabel-ec-43

In linea con l'ampia letteratura che ha indagato l'impatto della precarietà lavorativa sulle biografie di uomini e donne contemporanee⁴, anche nelle storie di vita raccolte essa si declina in un difficile accesso ad una progettualità esistenziale e professionale, nella ridotta possibilità di prefigurare il proprio futuro in traiettorie in parte già prevedibili, nel forzato ancoraggio al presente e alle sue contingenze (Accornero, 2006; Gallino, 2007). L'insicurezza lavorativa si traduce in primo luogo in termini di scelte che rispecchiano un'insicurezza che interessa le condizioni di vita, ma che rivelano anche una diminuzione di autonomia, una riduzione delle possibilità di autodeterminazione del proprio corso di vita. Nelle parole di Giovanni, 42 anni, con alle spalle due sole esperienze di lavoro in regola, con contratti a tempo e durati pochi anni, si rintracciano alcuni elementi importanti per illuminare il peso del lavoro precario e delle sue rappresentazioni sulla progettualità di vita che riguarda l'accesso ad alcuni beni considerati connessi ad uno stato di benessere e lo sviluppo di progetti familiari e sentimentali. La precarietà del lavoro è ciò che non permette di passare

⁴ Nell'impossibilità di una rassegna esaustiva sul tema, oltre ai già citati Richard Sennett e Luciano Gallino, si ricordano nel contesto nazionale gli studi di Aris Accornero, Giovanna Fullin, Annalisa Murgia, Emiliana Armano, Federico Chicchi, Andrea Fumagalli, e in ambito pedagogico Giuditta Alessandrini, Daniela Dato, Sergio Tramma. Per alcuni spunti di analisi delle dimensioni educative e pedagogiche del lavoro flessibile, ci si permette di nominare anche Pozzo (2017).

da una dimensione ideale ad una reale e realistica, da quanto si ritiene auspicabile per sé a quanto è possibile costruire e ottenere, dal piano dei sogni a quello dei progetti:

non essendo mai riuscito a trovare proprio un lavoro fisso, di stare con la busta paga fissa, non son mai riuscito proprio a sistemarmi bene bene, e allora ho dovuto un po' diciamo arrangiarmi con dei lavoretti, cose così un po' provvisorie e tutto, è quella la grossa difficoltà di... chi non ha un impiego fisso... se invece uno ha un lavoro con la busta paga fissa e tutto si sente un po' più coperto, un po' più garantito... non so nell'affittare una casa, prendere una macchina, nella sua vita in generale diciamo [...] Sì il mio problema è che potrei star bene con un posto fisso e tutto ma non riesco a trovarlo, e quindi son sempre lì un po' a galla, sul... eh sì... quando uno non ha soldi che... che non hai garanzie, qualche problema c'è sempre, non, non... è difficile stare bene bene sempre
[...] stavo cercando un lavoro fisso ma è molto difficile, sono un po' scoraggiato a dire il vero. [...] quando... uno non è che studia di fare progetti e tutto e... invece con un lavoro fisso uno c'ha un po' la garanzia, può scegliere di sistemarsi, fare una famiglia, di fare la sua vita e... senza lavoro, senza soldi ti senti un po'... fuori dal giro diciamo. Eh è brutto, brutto. [...] come lavoro dei sogni sarebbe qualcosa tipo lavorare con i cavalli da corsa o con le auto d'epoca, però bene o male un lavoro fisso accetterei volentieri anche un lavoro... più... no umile, più... diciamo più normale tipo magazzino, qualunque lavoro, pulizie.
[...] Mi piacerebbe trovarmi una brava donna e farmi una famiglia, sì. Però senza danè [*soldi, in dialetto lombardo*] e tutto mh... diventa un po' tutto molto complicato, nel senso, eh sì, quando uno ha delle sicurezze ecco anche può progettare tante cose, senza, può solo... diciamo sognarsele [*risata*] e quello non è tanto bello. – Giovanni-it-42

Per Giovanni, la sua condizione di difficoltà attuale è dettata dal fatto di non essere mai riuscito a «sistemarsi», intendendo la posizione lavorativa stabile come requisito per ottenere un reddito costante che dà accesso a uno standard di vita accettabile e compatibile con quelli diffusi (l'affitto di una casa propria e la fine della convivenza con i genitori, l'acquisto di un'automobile che gli permetterebbe una vita sociale più piena consentendogli ad esempio di poter rientrare da Milano al comune della provincia lombarda in cui abita anche a tarda sera) e compiti sociali e desideri personali che riguardano la famiglia e la genitorialità.

In questo senso, se a livello generale l'educazione al lavoro flessibile che si dà anche solo attraverso la sua presenza ha prodotto i suoi esiti nei termini di una diffusa consapevolezza e accettazione del suo carattere di aspetto connaturato al mondo del lavoro contemporaneo, essa sul piano individuale non ha automaticamente accompagnato all'acquisizione di quelle competenze di flessibilità, di autonomia, di autoimprenditorialità che permeano molti documenti ufficiali sul tema della formazione come anche larga parte della cultura diffusa. A fronte di un richiamo diffuso alla formazione tout court a farsi strumento di adattamento dei soggetti a questo universo del lavoro, che spesso individua ora nella scuola, ora in altre agenzie formative il compito di fornire ai soggetti queste competenze e la responsabilità di aver proseguito a educare ad una ricerca di stabilità e di sicurezza oggi inconciliabile con il

panorama esistente, sembrerebbe forse più urgente partire dal riconoscimento della legittimità – anziché dalla demonizzazione – delle domande di sicurezza e di stabilità delle e dei cittadini contemporanei e da una accurata analisi dei meccanismi di iniqua distribuzione di risorse, economiche e non, che definiscono profonde diseguaglianze nella possibilità di affrontare il rischio e l'incertezza contemporanea.

Nel racconto di sé di Giovanni emerge – quando si sofferma (nel brano già citato) sulla subordinazione dei desideri professionali all'esigenza di una stabilità di reddito che mitighi l'esposizione al rischio di impoverimento – anche un altro tema rilevante che non riguarda solo la dimensione di precarietà ma interessa più in generale il rapporto con il lavoro e caratterizza molte delle storie raccolte: il ruolo di *desideri, aspirazioni e aspettative lavorative*. Non è quella del bisogno l'unica lettura del lavoro che ne danno i soggetti: il desiderio di un'occupazione gratificante, coerente con le proprie competenze, i propri saperi, le proprie inclinazioni, connessa alla possibilità di percepirsi come persone con qualità e risorse, emerge esplicitamente affrontato o nelle pieghe di riflessioni sulla propria condizione e il proprio futuro.

Le parole di Debora, 40 anni, attualmente impegnata nella cura (in nero) di un anziano per qualche ora al giorno, affrontano il tema dei desideri professionali che in altri termini compare anche in molte altre storie:

Debora: Ma un giorno io spero di avere un lavoro dignitoso, perché non è colpa mia se la mia terza media è finita. Non è colpa mia se non ho più potuto studiare. E avere un lavoro... diverso.

Matilde: Che lavoro ti piacerebbe fare?

Debora: [*si commuove*] Ah, io amo tutto quello che è natura, quindi mi piacerebbe fare la... come posso dirti, la giardiniera, conosco tutte le piante, amo i fiori, ho lavorato anche in un negozio di fiori, è stato uno dei miei primi lavori, le faccio rinascere, da morte gli rido la vita, ho il pollice verde diciamo. Quindi o lavoro in una fabbrica bella, importante dove fanno tutte quelle piante belle caratteristiche che poi vanno in vendita, cioè tipo in una grande [...] serra. [...] mi piacerebbe fare tanto un corso che mi darebbe un diploma per poter poi diventare qualcosa di più importante, per le piante, a livello di giardinaggio, perché poi ci sono molti comuni che chiedono proprio [...] questa mansione, e tu lavori per loro in questo mondo che ti piace. Però serve studiare, serve un corso, cioè, così non ci puoi stare. Ora mi accontenterei anche solo di andarli a pulire i giardini. – Debora-it-40

La riflessione di Debora nasce dalla consapevolezza che l'interruzione precoce degli studi non le ha permesso di accedere a posizioni lavorative più qualificate di quelle finora svolte, che si collocano prevalentemente nell'ambito delle imprese di pulizie o del lavoro domestico in nero: lavori di fatica fisica e di difficile conciliazione con i compiti di cura («arrivare a

casa d'inverno e impregnarmi le mani nell'olio, piene di ferite, a furia di lavare, lavare e pulire, perché erano gli unici lavori che trovavo, perché avevo la terza media, e non avendo nessuno vicino a me che poteva aiutarmi a curare [la figlia], [...] me la portavo [...] e le facevo fare i compiti mentre io pulivo»). In questo caso i suoi desiderata sono orientati verso una possibile progettualità: a Debora è stata infatti presentata la possibilità di essere inserita in un corso di formazione finanziato inerente al giardinaggio il cui bando sarebbe uscito poco dopo il nostro incontro.

Anche in storie in cui il lavoro appare fortemente problematico, si rintracciano i segni di una rappresentazione del lavoro che è in primo luogo ricerca di senso, aspirazione a un'attività professionale intesa come possibilità di esercitare le proprie passioni e le proprie inclinazioni, investito di significati che oltrepassano quelli dello strumento per accedere a un reddito e si avvicinano a quelli di *ambito di realizzazione* esistenziale. Nella storia di Ugo, il nesso tra desiderata e possibilità reali si rivela potenziale ambito di una frattura dolorosa: Ugo, 69 anni, ha una formazione – che intraprende in scuole serali parallelamente all'ingresso precoce nel mondo del lavoro – nell'ambito delle professioni artistiche e artigianali, attività che nel corso della vita tenta più volte di esercitare senza che queste si trasformino in mestieri sufficientemente remunerati; la sua storia lavorativa molto frammentata si svolge tra esperienze di lavoro regolare e dipendente (magazziniere, fattorino, operaio) e altre esperienze in proprio e spesso in nero legate all'edilizia; dopo un'esperienza come sostituto portiere per il Comune di Milano avvenuta dieci anni prima del nostro incontro, esce dal mondo del lavoro e si dedica alla cura della madre anziana fino alla sua morte. Oggi, che la mamma non c'è più da qualche mese, Ugo riprende in mano la sua progettualità lavorativa che contrappone alla possibilità di un sussidio: quest'ultimo è vissuto nei termini di perdita di dignità, simbolo della fine delle proprie possibilità di realizzare qualcosa di positivo, che dice di un'idea di lavoro come progetto di realizzazione personale e di una ricerca ostinata di senso:

il problema per me non è un problema economico, il problema è che io ho fatto una crescita di mentalità, di psicologia, di lavoro, di professionalità, e adesso mi trovo a volere realizzare qualcosa; a me non interessa la pensione, mi interessa realizzare quello che ho fatto in tutta la mia vita, no? Per cui a me quando mi parli di pensione, quando mi parli di sussidio, è come se mi dici: “hai finito, hai finito la tua vita”, del resto la dignità dell'uomo non è la pensione, ma è il lavoro. Se non sbaglio Papa Francesco dice, ha sempre detto, questo, e dice ai giovani “non avete fretta di andare in pensione”. [...] ma lo dicono anche altri [...] io non sono marxista però anche i marxisti parlavano di dignità del lavoro. – Ugo-it-69

Le sue aspirazioni si coagulano intorno ad un'idea segnata da indefinitezza che egli definisce «start-up», e in cui incarna il desiderio di vivere il lavoro come impresa autonoma, creativa, attiva e non come mera erogazione di risorse economiche, frutto nelle sue parole di un percorso di maturazione lungo tutta la sua vita. In questo senso è forse anche da leggere l'affermazione – avvenuta in conclusione dell'intervista, a registratore spento – di non aver bisogno di costruire un curriculum ma di voler realizzare un portfolio di tutta la produzione artistica/artigianale della sua vita: la domanda sottesa è forse quella di un desiderio di ricostruzione di senso, di narrazione di sé dotata di continuità e segnata da un'identità positiva, di trovare o ritrovare una posizione per sé in cui riconoscere e veder riconosciute le proprie competenze, in cui finalmente conciliare aspirazioni, passioni, possibilità. Lo scarto tra aspirazioni e possibilità di realizzazione (dettate da molteplici fattori, prima fra tutti l'età di Ugo, l'attuale mercato del lavoro, la frammentazione della storia professionale, il fermo lavorativo di circa dieci anni in cui si è dedicato alla cura della madre...) se non può essere accolto da quei soggetti che si occupano della ricerca di lavoro (e che trovano sintesi nell'immagine del curriculum), potrebbe invece rappresentare un ambito di attenzione importante per uno sguardo educativo in grado di offrire spazi di elaborazione, modalità di ricostruzione di significato, strumenti per (ri)acquisire un'immagine positiva di sé e della propria storia, come l'idea del portfolio sembra suggerire.

In questo senso la presenza in molte delle storie raccolte, seppur con sfumature differenti, di un ruolo importante dei desiderata lavorativi, connessi – come accennato attraverso le parole di Ugo – a quanto pertiene al campo dell'identità, del progetto, dell'autodeterminazione, rappresentano un aspetto di grande interesse pedagogico come aspetti essenziali di un processo di accompagnamento all'acquisizione e all'esercizio delle capacità riflessive utili per comporre la propria biografia, attraversala con direzione, scegliere per sé abitando il difficile equilibrio tra sogno e progetto, tra adattamento e cambiamento, tra rischi e risorse. Rappresentano inoltre possibili importanti leve per una progettualità educativa capace di promuovere percorsi di uscita dall'impoverimento, in grado di riattivare risorse personali alle volte sopite e consumate dall'attraversamento di condizioni di difficoltà economica che rischiano di logorare le capacità progettuali delle persone appiattendole sui bisogni primari e su modalità di adattamento che possono condurre a vissuti di svalutazione, frustrazione, squalificazione.

In continuità, e non tanto in contrapposizione, con un'immagine di lavoro come esperienza di realizzazione personale, nei racconti dei partecipanti alla ricerca si rintraccia un altro importante polo di significati, spesso compresente nelle storie raccolte a quello del lavoro come sogno e come realizzazione: quello del “*lavoro qualsiasi*”, in parte esito e approdo di processi di risignificazione non esenti da dimensioni dolorose per i soggetti, in parte forse frutto di una retorica che sembrerebbe radicarsi in quel clima educativo diffuso della didattica dell'autoimprenditorialità e del merito (Tramma, 2019, pp. 162-164).

Il “lavoro qualsiasi”, a volte definito come «umile», appare nei discorsi di uomini e donne che sperimentano sulla propria pelle le difficoltà del mercato del lavoro, l'intermittenza del lavoro, la sua precarietà, la sua assenza, il suo lato “indecente”; per alcuni esso è approdo consapevole di un processo di ridefinizione delle proprie progettualità, come nel caso già citato di Gihan. Nella sua storia, il ridimensionare le proprie aspettative lavorative in relazione alla configurazione del mercato del lavoro italiano – che spesso riserva agli stranieri più facile accesso all'offerta di posti di lavoro scarsamente qualificati – ha rappresentato un passaggio di estrema importanza avvenuto non senza fatica, che testimonia un'elevata capacità di adattamento in cui l'accettazione della situazione ha richiesto di mettere in secondo piano la ricerca di un lavoro per sé dignitoso e con esso la possibilità di costruire un percorso professionale vicino alle proprie inclinazioni e ai propri desideri. Per molti anni Gihan ha transitato tra occupazioni nell'ambito della ristorazione come aiuto-cuoco, lavapiatti, cameriere e nell'ambito del lavoro domestico: attività nel discorso dipinte come «odiate». Oggi invece è impegnato part time e a tempo determinato in alcuni appartamenti affittati a turisti; qui si occupa anche delle pulizie, ma in particolar modo ha ogni tanto il compito di accogliere gli ospiti e altri compiti di gestione: racconta di questa esperienza lavorativa come estremamente positiva e soddisfacente, perché gli dà modo di utilizzare le sue competenze linguistiche, di essere in contatto con turisti provenienti da tutto il mondo, di sentirsi riconosciuto e degno di fiducia. Egli rielabora in questi termini la sua esperienza:

Io faccio tanti lavori non contento, da cuore non sono contento però voglio lavorare, voglio guadagnare, voglio vivere quindi voglio soldi, quindi faccio così [...] alle mente ho sempre tenuto questa immagine: voglio lavorare solo per vivere. Non ero contento, soddisfazione no, però lavoravo. Però adesso con soddisfazione, contento, io vado al lavoro contento, molto contento così. Perché loro sono brave persone, la signora, il marito, tutti, loro hanno dato grande fiducia a me, quindi io guardo tutta gestione, tutto [...] perché uso la lingua, qualcosa di mio, le mie conoscenze sempre uso, quindi mi piace, posso parlare con varie persone, vari paesi, diversi paesi, quindi è interessante questo. – Gihan-sr-45

Similmente anche per Eduardo, 54 anni, ecuadoriano, in Italia da quasi venti anni, l'adattamento ad una situazione nuova e a una realtà professionale non prefigurata è un tema rilevante. Dopo una laurea in medicina e un'attività professionale nell'esercito in Ecuador, Eduardo intraprende il suo progetto migratorio alla ricerca di lavoro per sostenere la sua famiglia composta dalla moglie e da due figli; per un periodo trova lavoro come assistente agli anziani, attività in cui esercita alcune sue competenze mediche, poi come custode portiere di uno stabile. Il suo ruolo attivo in questo processo è testimoniato da un passaggio del suo racconto in cui afferma che all'arrivo in Italia abbia utilizzato su se stesso alcune tecniche di ipnosi apprese nel corso della formazione medica, che da una parte dicono di una discontinuità e di una rottura con il suo passato biografico (a seguito della quale afferma di non ricordare più molto di quanto appreso necessario all'esercizio della professione medica), dall'altra di un percorso di adattamento che gli ha permesso di svolgere professioni che non solo non aveva mai svolto in precedenza, ma che rappresentano attività socialmente riconosciute come meno qualificate:

quando io sono venuto qui, io stesso mi sono fatto un'autoipnosi dicendo "ce la posso fare in tutto, tutto quello che si ha da lavorare io lo posso fare" e mi sono messo tanto quello in testa, che è per quello che riesco a fare quello che si può, così. Sì. Non sapevo fare il custode, lavorando lì ho sostituito l'amministratore facendo il secondo amministratore, mi lasciava amministrare, e io già capendo tutto facevo di tutto e di meglio. – Eduardo-ec-54

Un possibile esito di questo processo di ridefinizione di sé positivamente riuscito può forse essere intravisto nella soddisfazione e nella gratificazione che connotano per Eduardo il suo lavoro di custode, un'attività attraverso cui intesse relazioni significative che confermano il suo essere capace, degno di fiducia, utile e in cui il lavoro assume il ruolo di esperienza formativa che rinforza un'immagine positiva di sé («Sì quello mi ha reso importante, mi ha fatto sentire importante [...] E tutti sì, è vero, mi han rispettato, han visto il mio lavoro, un palazzo che stava cadendo l'ho alzato, l'ho sollevato totalmente»).

Nelle storie di migrazione emerge con più urgenza quanto concerne l'*adattamento* come imperativo e insieme come atteggiamento funzionale, spesso esito di un forte spiazzamento che alle aspettative dell'inizio del progetto migratorio ha contrapposto le possibilità offerte dal contesto di arrivo. I vissuti di spaesamento, fatica, delusione, impotenza, a volte sfruttamento, si mescolano al desiderio forte di migliorare la propria condizione di vita, anche a costo di alcuni compromessi. Nelle parole di Ana questi aspetti risuonano nella loro ambivalenza:

qua la vita è dura, non è come dicono le persone che dicono che qua i soldi... per carità c'è sì, però qualche lavoro, ma non è come fanno vedere là, che hanno tanti soldi, alla fine non sai che cosa vieni a fare qua: vieni a pulire, non è che... io per esempio so cucire, per me è difficile trovare un lavoro di cucito, perché non ho un attestato, e allora mi devo arrangiare a pulire, a fare, o curare una nonnetta, io ho fatto anche la baby-sitter, ho fatto qua, ho fatto la baby-sitter, ho fatto la badante. Però altre cose non posso fare. [...]

Io mi arrangio, mi arrangio per dire, tratto de buscarmela, non sono una che aspetta il marito lì, e che mi dà tutto il marito, no. [...] Faccio di tutto, io non mi tiro indietro per nessun lavoro, anche se vado a fare lavapiatti, io ugual faccio. È un lavoro [...]. A volere lavorare lo trovi, io per esempio [...] se trovo qualsiasi, anche per pulire tapparella, io non mi vergogno, io lo faccio, però purtroppo non viene riconosciuto quello, nel senso, se ti dicono ti do cinque euro... cosa devi fare, o lo prendi, o lo molli, piuttosto di non far niente... è così.
– Ana-pe-38

Questo approccio al lavoro – alla cui formazione giocano un ruolo primario sia l'urgenza concreta di accedere ad un reddito immediato, sia la diffusa offerta di lavoro nero, malpagato, non qualificato – è forse anche interpretabile come esito di un clima culturale diffuso che espone tutti, migranti e non, a pressioni e letture che identificano esclusivamente nella propria responsabilità individuale l'onere della propria condizione, lavorativa e non: se vuoi lavorare, trovi lavoro, dice Ana, anche se non riconosciuto, anche se sottopagato, è meglio piuttosto che non fare nulla.

Il rischio che questo si traduca in esposizione ulteriore a situazioni lavorative poco tutelate, ai limiti di condizioni di sfruttamento e autosfruttamento è alto, come si intravede nelle parole di Ana che esplicita i termini della questione: o accetti un lavoro mal retribuito o lo lasci, senza possibilità di immaginare altre risposte. Anche nelle parole di Kasun, arrivato in Italia circa venticinque anni fa dallo Sri Lanka, emerge il rischio di un processo di autosvalutazione che contribuisce all'esposizione ulteriore a basse remunerazioni. Dopo più di quindici anni di lavoro regolare in una pasticceria, Kasun viene licenziato a seguito di un cambio di gestione; se la stabilità lavorativa gli aveva permesso uno standard di vita medio alto, il ricongiungimento familiare, una progettualità autonoma (tra cui l'acquisto di una casa con il mutuo), la fine del lavoro in pasticceria segna l'inizio di un periodo di lavoro intermittente e irregolare che in poco tempo determina uno scivolamento della propria condizione, l'impossibilità di proseguire nel pagamento del mutuo della casa e la sua vendita all'asta giudiziaria. Lavora qualche mese in altre pasticcerie ma senza contratto regolare e con basso stipendio, poi trova lavoro come badante, ma questo si interrompe alla morte della persona assistita. Nel momento in cui ci incontriamo, Kasun cerca un lavoro stabile da quasi otto anni, e vive con grande fatica lo spiazzamento di trovarsi in difficoltà dopo quello che appare come un progetto migratorio in un primo momento decollato e oggi fallito; la

difficoltà di rielaborare quanto accaduto, di dare senso agli avvenimenti è grande, e l'urgenza di trovare un lavoro prioritaria:

Dopo che sono arrivato Italia stavo bene, perché lavoravo bene, ho portato i figli, ho comprato casa, non mi è mancato niente. La questione del lavoro... non lo so come è andata. È caduto il lavoro, e dopo è andata male. Adesso trovo qualcosa come badante, io spero, [...], prima sono stato bene, all'arrivo, così. Perché io [sto] troppo male: ho lavorato bene, avuto due case, una casa comprata, un affitto... adesso non c'è. Perché tante persone chiamano per il lavoro di badante, hanno bisogno, e chiedono di paga mille due; io no, io ho detto qualcosa anche mille o più basso, non c'è problema, io ho bisogno di vivere, io non ho mai chiesto tanto, tanti chiedono mille due, millecinque, così. Se mi pagano anche più basso io non c'è problema, io voglio lavorare, mantenere miei figli. – Kasun-sr-54

Adattarsi a lavori poco qualificati, poco remunerati, socialmente poco riconosciuti, o semplicemente meno vicini alle proprie aspettative, può dunque essere risorsa strategica che i soggetti mettono in campo per perseguire una propria progettualità, ma può anche essere considerato come esito di processi educativi ambivalenti che se da un lato si giocano sull'accesso ad una necessaria mediazione tra il piano delle possibilità e quello della realtà (intesa come virtuosa competenza adulta), possono anche essere letti sotto l'egida di un adattamento inteso come auto-limitazione, come silente accettazione di uno status quo, come rinuncia a progetti di cambiamento e miglioramento che si nutrono anche di aspirazioni e desideri che investono la propria progettualità futura. In questo ultimo caso si tratta quindi di processi formativi, perlopiù informali, che educano i soggetti, anche attraverso la frustrazione, ad una accettazione della propria condizione, in questo singolo caso ad esempio di migrante che in quanto tale non può accedere a posizioni lavorative migliori desiderate, inattuabili nell'attuale configurazione del mercato del lavoro e della società.

Adattarsi non è però prerogativa delle esperienze di migrazione: appare anche in altre storie come passaggio obbligato per evitare di scivolare ulteriormente, come racconta Mario, alle prese da circa un anno con la ricerca di lavoro dopo la fine del suo rapporto di lavoro durato circa venti anni:

cercarmi un posto, adattarmi anche, perché poi all'inizio son partito e tuttora sto cercando ancora nel mio ambito, però mi sono anche detto, e sto già girando voce, che se capitasse anche qualcosa di diverso, voglio dire commesso, custode, non... non devo essere per forza, sono stato per quasi trent'anni in ufficio, non è che devo per forza mettermi a... e continuare l'occupazione da impiegato; se capita bene, perché comunque è più inerente a quello che so, che ho studiato eccetera, e poi va beh, non metto in dubbio che chi è in ufficio è un privilegiato, perché se vai a vedere lavori più umili, [...] ti rendi conto, ma io lo vedo già con la mia compagna [*OSS in ospedale*], ci sono lavori molto... non è questione di essere umile o meno, ma faticosi, che poi i lavori secondo me quando sono onesti, puliti, eccetera sono

tutti importanti, tutti giusti, tutti indispensabili [...]. Non bisogna neanche sminuire quel lavoro che uno dice “va beh, sono quelli delle pulizie”, ma senza di loro stacci una settimana senza quelli che ti fanno le pulizie negli uffici come in bagno eccetera [...]. Però se devo scegliere tra, eh non so, tra fare le pulizie e stare dietro un computer sto dietro un computer, ma un po’ perché lo so fare meglio, ma in realtà è una scusa perché si sta meglio dietro il computer. – Mario-it-50

Adattarsi e accettare lavori e condizioni lavorative anche se poco coerenti con le proprie aspettative e competenze sembra dunque da un lato rivelarsi un aspetto importante per frenare, attutire, invertire percorsi di scivolamento, una competenza da rinforzare nei soggetti, ma anche un possibile ambito di fratture e sofferenze grandi, che se non rielaborato, inserito in una progettualità esistenziale più ampia, può esporre a vissuti di grande fatica e a scelte poco funzionali.

Un’ultima annotazione, che sarà poi ripresa, riguarda il possibile legame tra gli atteggiamenti adattivi assunti e dichiarati nell’ambito lavorativo e un più ampio discorso diffuso sul “darsi da fare”, “essere attivi”, come tema ricorrente nelle parole dei partecipanti. Questo polo di significato assume diverse e ambivalenti sfaccettature: esso è atteggiamento ritenuto funzionale a percorsi di uscita dalla difficoltà economica, ma anche valore considerato in sé positivo e a cui si sottolinea di appartenere, o ancora qualità essenziale che distingue la propria condizione da quella di chi versa “davvero” in povertà. Il lavoro in questa accezione è un valore in sé, non importa di che tipo, non importa quanto privo di tutele o quanto distante da desideri: è un valore assoluto perché indice e testimonianza di uno stato attivo del soggetto, che nel suo essere attivo si allontana dall’immagine diffusa di povero come persona pigra, indolente, passiva.

4.1.3. La casa

Nelle narrazioni raccolte, il tema dell’abitazione ricorre in diversi aspetti. Al momento delle interviste tra i quindici partecipanti solo uno di loro, Massimo (61 anni), si trova in dormitorio, mentre un altro, Franco (61), dorme nella cantina di una chiesa a Milano, ma ad avere sperimentato la totale assenza di un’abitazione e l’utilizzo di servizi dedicati ai senza dimora nel corso della loro vita sono anche altri tre uomini italiani. La maggior parte delle persone migranti incontrate vive in coabitazioni con connazionali e non (cui paga l’affitto di un posto letto), è o è stato ospite di amici e parenti connazionali. Se solo uno degli intervistati risiede in un’abitazione di proprietà, la condizione abitativa più diffusa è quella nell’edilizia

residenziale pubblica, otto persone, due delle quali occupanti, risiedono infatti nelle cosiddette case popolari.

Come nel caso degli eventi e delle dimensioni di criticità che interessano l'ambito lavorativo, anche nel caso di quelli che riguardano l'abitazione gli intrecci con le altre sfere e carriere esistenziali sono molteplici: la perdita della casa consegue a eventi critici lavorativi che determinano una riduzione o l'assenza di reddito, l'assenza o la precarietà della condizione abitativa mostra ricadute sull'immagine di sé e sulle possibilità delle relazioni di prossimità, per esempio. Un caso specifico che riguarda la sovrapposizione delle carriere abitativa e lavorativa riguarda quelle professioni in cui la casa è anche luogo di lavoro: Eduardo, licenziato in tronco dal lavoro di custode, si trova contemporaneamente senza casa e senza lavoro e affronta l'emergenza grazie all'aiuto di un'amica che gli permette di dormire nella sua auto. Ana, al momento del suo arrivo, sola, in Italia cerca ostinatamente, senza trovarlo, un posto di badante "fisso", ovvero 24 ore su 24, che le permetta di risolvere insieme il problema abitativo e quello lavorativo, con un alto investimento di sé. Questa sovrapposizione casa-lavoro rivela la sua problematicità quando Ana partorisce la sua bambina: le viene chiesto in quel momento di passare dal lavoro di assistenza diurna ad una donna anziana ad uno totale, giorno e notte, cosa per lei impossibile viste le esigenze di conciliazione del momento, e quando rifiuta la proposta, perde anche il lavoro diurno (che era in nero, dunque senza tutele dall'interruzione del rapporto).

Il disagio abitativo conferma un carattere di novità dei percorsi di fragilizzazione: il problema della casa non è riconducibile esclusivamente alle fasce della tradizionale esclusione; non è soltanto l'ultimo step di un accumulo di eventi tragici e fatalità che contraddistingue storie di povertà ed emarginazione familiare che si tramando generazionalmente, ma più probabilmente può divenire esso stesso – soprattutto se in assenza di politiche abitative adeguate – una causa originaria di processi di impoverimento (Meo e Capponi in Sgritta, 2010).

Quattro delle biografie raccolte hanno visto il nascere di progetti abitativi autonomi con l'acquisto di una *casa di proprietà* attraverso il sistema dei mutui, a conferma del fatto che il problema economico ed abitativo sia sopraggiunto in un secondo momento, in storie prima non segnate dalla mancanza di beni primari. Solo per uno di loro, Mario, l'acquisto della casa si è concluso positivamente, grazie alla scelta di impiegare la cifra accordata come buonuscita lavorativa per estinguere il pagamento del mutuo, oggi ricordata come elemento

frenante da un punto di vista economico, che fornisce anche la percezione di aver prevenuto/evitato un drastico scivolamento e che assicura una relativa tranquillità:

io con il pacchetto di uscita mi sono, ho finito il mutuo, quindi almeno... io avevo un mutuo e così almeno quello della casa non è diventato più un problema imminente, che anche questo non pare ma... io parlavo con uno dei ragazzi che [...] ogni tanto becco a cena [*a Ruben*], [...] e lui dice “facevo il muratore, ho fatto per quindici anni il muratore poi m’han lasciato a casa”, sua moglie fa un po’ le pulizie in giro e quant’altro e però lui candidamente un giorno, si parlava di dove si abitava, gli dico “mah io abito in fondo a via X e tu?”. “Eh io abito vicino a Piazza Y, le case popolari, te lo dico: io l’ho occupata, perché io pagavo l’affitto finché potevo, poi non ho avuto più soldi e la tengo occupata anche se non pago l’affitto”, eh è brutto ma poveretto cosa può fare, mica può andare in mezzo alla strada con due bambini piccoli eccetera. Allora ti rendi conto che... però ha sempre paura, perché quando occupi una casa, poi qui in zona è già successo, e vengono anche i carabinieri a buttarti fuori, perché da una parte sei illegale, da una parte lo capisco e probabilmente farei la stessa cosa anch’io, e però è anche vero che per la legge non sei regolare, quindi comunque se la guardiamo dalla parte del suo padrone di casa che deve ricevere i soldi, è una cosa non giusta. E quindi io almeno, ecco, mi sono messo sotto questo aspetto, devo pagare le spese condominiali che non sono affatto poche però almeno, almeno non c’ho un affitto da pagare, non c’ho un mutuo perché son riuscito, prima perché per tanti anni l’ho pagato normalmente, e poi ho approfittato, ho detto “va beh, ok chiudo, c’ho meno liquidità a disposizione ma almeno non ho un debito”, perché poi la banca è così, se cominci a non pagare ti prende la casa, perché comunque è proprietà sua finché tu non la finisci di pagare, questo. Almeno quel pensiero è stato tolto, ecco, insomma. – Mario-it-50

In altri casi, invece, il sopraggiungere di eventi critici importanti all’interno di una situazione lavorativa prima stabile ha determinato l’impossibilità di sostenere la spesa del mutuo e il pignoramento dell’abitazione. È questo un momento critico importante per Kasun, che dopo aver regolarmente pagato per dieci anni il mutuo per una casa di proprietà in cui abita in un primo momento con la moglie e le due figlie più piccole, si trova impossibilitato a sostenere quella spesa perché, in seguito al licenziamento, non riesce a trovare un altro lavoro regolare e stabile. Questo avvenimento segna non solo l’inizio del problema abitativo quanto anche la definitiva e dolorosa sensazione che il suo progetto «è andato male», andando ad accumularsi ad altri eventi critici (la nascita di una figlia settimina con problemi di salute, il ritorno di moglie e le due figlie minori al paese di origine, la infruttuosa e frustrante ricerca di lavoro) in una traiettoria che potrebbe inserirsi nella categoria – descritta da Morlicchio (et al. in Sgritta, 2010) in relazione ad una ricerca sui senza dimora napoletani – «da fallimento del progetto migratorio» (pp. 181-182). La progettualità migratoria, in un primo momento condivisa con la famiglia e testimoniata in più punti del racconto con l’elezione dell’Italia a territorio del futuro familiare, si infrange e la casa, ogni tanto tornata a visitare da fuori, non è più simbolo della scelta attiva, e confermata dall’iniziale decollo della

condizione della sua famiglia, di restare, ma elemento che esplicita una “caduta”, e rende evidenti il dolore e la difficoltà di trovare un senso a quanto accaduto:

prima ho avuto una casa, ho pagato undici anni sì, undici anni, dieci anni ho pagato regolare sempre [...] Io ho detto alla banca “io non sono cattivo pagatore, ho pagato una casa in affitto, una casa, due case ho pagato perché io lavoro, con bonifico in banca, tutto sotto controllo, ci sono soldi, pagato tutto alla banca”. Neanche un centesimo ho portato al paese. Perché ho bisogno di vivere qua e sto bene, anche a mia moglie piace, io ho avuto anche una bambina; dopo, così, il lavoro è andato male. Andato male... [...] Quella casa [*pignorata*], io quando esco vado sempre a vederla e piango. [...] Perché a me è sempre piaciuto, a mia moglie e ai bambini, a tutti, vivere qua [...] Sono stato bene, abbiamo lavorato tutte e due [*lui e la moglie*]. Per questo ho comprato subito casa perché tutti volevamo vivere qua. Anche tutti, tutti i miei amici non comprano casa, chiama... casa popolare; io detto no, mia moglie lavora, io lavoro, posso pagare, e ho comprato. – Kasun-sr-54

Nel suo caso l'esito non è quello della strada, poiché la rete familiare interviene nel frenare lo scivolamento: una delle due figlie maggiori ospita Kasun nella sua abitazione in affitto in provincia di Milano in cui risiede con la sua nuova famiglia, e dopo qualche mese – visto l'arrivo in famiglia anche della madre del marito della figlia – la ricerca di un'altra soluzione abitativa esita nell'affitto di un posto letto in una casa di connazionali. Escluse dunque le relazioni familiari e sociali nessun altro tipo di intervento frenante sembra trasparire dal suo racconto.

Nel ripercorrere la scelta dell'acquisto della casa Kasun rivendica il senso che questa ha ricoperto per lui e la famiglia: l'immagine di persona che – a differenza, dice, degli amici connazionali – lavora, può e vuole permettersi un'indipendenza abitativa. L'opzione di fare domanda per un alloggio di edilizia popolare non fa parte della sua rappresentazione di persona adulta, lavoratrice, ed egli vive l'accesso al sistema di *welfare* come prerogativa dei cittadini italiani, in stato di bisogno: se da una parte dunque questo confliggerebbe con un'immagine di sé come (ancora) attivo e meritevole – che sembra ai suoi occhi vacillare sotto il peso degli eventi critici accaduti –, dall'altra lo porta a distinguersi da quanti, tra i suoi connazionali, ritiene approfittino del sistema di aiuti pur non avendo realmente bisogno sottraendo così le, poche, risorse ai molti italiani in difficoltà, come se accedere ai diritti di cittadinanza comportasse il sottrarli ad altri, considerati più bisognosi e forse più in diritto perché è “il loro paese”: gli italiani.

io non ho preso la casa del comune [*popolare*], ci sono tanti italiani che stanno tanto male, perché molti miei connazionali fanno i portinai, tante persone lavorano bene, e hanno preso la casa del comune, quello non va bene. Perché se hai qualche bambino malato, o anche la moglie malata, va bene, fa niente. [...] quello non è giusto, [...] lavorano bene, sono pagati bene [...] e hanno preso la casa popolare, tante persone... Anche io ho parlato con il comune, [...] io ho detto “io ho pagato il mutuo e adesso sono senza casa. Io aspetto qualcosa, io non

voglio la casa del comune”, perché tanti italiani nel loro paese non hanno la casa del comune, tanti. [...] Perché a me è piaciuta [l’Italia], perché io posso lavorare, io con il lavoro posso prendere soldi e pagare una casa. Altri non possono. Perché io posso ancora lavorare, io posso pagare qualcosa, a me è piaciuta, c’è casa mia, anche i miei figli. – Kasun-sr-54

Chi, a differenza di Kasun, non ha incontrato la rete familiare e sociale ad attutire le conseguenze della perdita dell’abitazione, si è rivolto, quando la situazione era ormai compromessa, ai servizi, cui ha portato una domanda di aiuto relativa alla casa e al reddito. Per due di loro che non hanno trovato una risposta ai bisogni espressi, il *dormitorio* – così come viene definito nei racconti – si è rivelato l’unica soluzione, con un impatto rilevante sull’immagine di sé, sull’organizzazione e la gestione del proprio tempo e dei propri spazi. Nella narrazione di Massimo l’arrivo al dormitorio è raccontato come una transizione quasi casuale («e poi quando ho finito che non avevo più i soldi per pagare l’affitto ho dovuto andare nei dormitori, come fai? E adesso sono in dormitorio» – Massimo-it-60), in cui ha in realtà forse giocato un ruolo importante il non adeguamento del proprio tenore di vita in seguito alla perdita di lavoro, che – nonostante la presenza di una liquidazione e combinata all’assenza di relazioni familiari e sociali – ha segnato un rapidissimo scivolamento. La perdita dei propri spazi e della gestione autonoma del proprio tempo sono vissuti da Massimo come il prezzo molto alto richiesto dalla permanenza in dormitorio, che impone ai soggetti di adattarsi – attraverso la sua configurazione – ad un sistema di vita che sembra contribuire nelle sue parole alla percezione di non avere nulla da fare, non avendo il denaro che è ritenuto requisito necessario per fare qualsiasi cosa e disponendo invece di un tempo vuoto lunghissimo. È questo forse un esito educativo – implicito – che l’utilizzo del servizio comporta: l’esperienza del dormitorio, delle sue regole, dell’organizzazione di tempi e spazi che questo prevede, rivela il suo impatto educativo, oltre le dimensioni intenzionali, nel momento in cui contribuisce a dar vita a modalità di fruizione del proprio tempo e di rappresentazioni di sé prima impensate, lontane dall’esperienza di vita precedente, vissute come spersonalizzanti:

sai stare in dormitorio non è bello, cioè, tu... non so come spiegarti, cioè, noi possiamo entrare a dormire alle otto e mezza di sera. Alle sette la sveglia, entro un’ora devi uscire, e poi sei in mezzo alla strada. Dove vai? No, dimmelo tu. Piove, d’inverno fa freddo, dove vai? Dovunque vai, anche in un bar, devi spendere soldi. [...] non so sei stanco, non stai bene, vorresti, devi andare in bagno, cioè, ci sono dei... delle situazioni che non, non sono facili. Cioè da adeguarsi a queste situazioni no? [...] Come fai? Tu per entrare dentro a dormire in stanza puoi entrare alle otto e mezza di sera. E dalle otto del mattino è lunga. [...] io ho avuto la fortuna, nella sfortuna, di fare l’infarto, e ho... mi hanno dato

un'autorizzazione a poter stare nella struttura, ma io, perché ho questo problema, ho avuto questo problema, poi l'ho messa giù un po' dura, mi fanno male le gambe, ho portato tutta la documentazione ospedaliera. Mi è andata bene diciamo. – Massimo-it-60

Anche nelle parole di Franco emerge il vissuto negativo che circonda il dormitorio e l'impatto anche educativo che la sua frequentazione comporta, in particolare per quello che riguarda il rapporto con un'identità collettiva scomoda, quella di “barbone”, e la relazione con altre persone che si trovano a condividere lo spazio e l'esperienza del dormitorio, ovvero anche quella dell'impoverimento: da questa dimensione collettiva dettata dalla condivisione dell'esperienza non si produce automaticamente la possibilità di riconoscersi in altre storie, di sviluppare sentimenti di solidarietà, di immaginare orizzonti di azione collettiva in vista del miglioramento della condizione comune; al contrario, sembrano invece rinsaldarsi vissuti di solitudine e di competizione. Franco arriva a Milano dopo una lunga storia di lavoro in proprio, di fallimenti aziendali, di irregolarità fiscali e di problemi giudiziari, di scelte di investimento non oculate: dipinge la sua storia come di ricorsivo «sprofondamento» poiché dal momento di svolta del fallimento della sua impresa, cade e si riprende più volte, attraversa momenti di grave impoverimento e di spaesamento, vive per strada per qualche tempo, poi trova aiuto in alcune chiese, ritrova lavoro, si risistema economicamente e poi di nuovo “sprofonda”: complice di queste oscillazioni il gioco d'azzardo e un tenore di vita molto alto che in un primo momento mantiene oltre le sue possibilità. Al momento dell'intervista dorme nella cantina di una chiesa, ma la soluzione è temporanea e precaria ed egli, preoccupato di dover abbandonare la cantina a causa di lavori di manutenzione, ha fatto domanda per accedere ad un grande dormitorio pubblico:

la domanda la faccio, poi vada come vada non lo so. Ma se don X mi lascia lì io rimango lì. [...] perché un conto è... sei in cantina d'accordo, però sei da solo. Andare in un dormitorio dove ci sono tutti questi africani qua, proprio non, non so se ce la farò. Anche perché è una questione di costi, io tutti questi soldi non ce li ho, un euro e cinquanta là, un euro qua e tutto il giorno sei in giro, cosa fai? – Franco-it-61

Emerge più volte nel corso del suo racconto la necessità di prendere le distanze dall'identità di “barbone” insistendo sul proprio decoro e, come vedremo più avanti, una radicata ostilità nei confronti in particolar modo delle persone di origine straniera che discende anche dalla percezione che mentre a lui sono stati rifiutati gli aiuti che gli spetterebbero in quanto cittadino indigente, questi siano tutelati e garantiti in ogni caso, anche quando non in stato di bisogno:

Io in giro un barbone zozzo come ne vado tanti non ci vado, perché io sì sono in cantina, dormo in cantina è vero, un giorno sì e un giorno no vado a fare la doccia alle docce comunali in via Pucci, dove c'è la Rai. Quel giorno che non vado a fare la doccia mi lavo con due bei secchi d'acqua ghiacciata perché lì l'acqua è fredda in cantina, tutti i giorni mi cambio perché la roba per cambiarmi ce l'ho, lavo la roba sporca, ci vuol due tre giorni ad asciugare perché è umida la cantina, però son sempre in giro pulito e ordinato. Uno mi vede e dice "questo non è un barbone". Però invece in realtà lo sono perché purtroppo questa è la realtà. Capisci?
– Franco-it-61

La casa, anche per chi ha sperimentato la sua assenza, rappresenta più che una risposta al bisogno abitativo: il rischio di rimanere senza rappresenta la fine della *possibilità di progettare la propria vita*, di avere accesso ad un'idea di futuro. Senza la casa la propria vita rischia di appiattirsi e ridursi alle sole dimensioni della sopravvivenza, alle esigenze essenziali cui occorre dedicare le proprie energie; l'assenza del bene casa sembra costringere il soggetto ad assumere una posizione meramente «difensiva», che non concede di coltivare altre dimensioni dell'esistenza fuori dai bisogni primari. Ugo abita in una casa di edilizia residenziale pubblica da molti anni, al momento della morte della madre la possibilità che nella successione dei beni si trovi proprietario di un terzo dell'abitazione di lei (insieme agli altri due fratelli) costituisce motivo di grande preoccupazione, poiché potrebbe comportare la revoca dell'assegnazione della sua casa e dunque il rischio abitativo, il passaggio da una situazione di difficoltà ad una di estremo bisogno. Oltre che rimandare alla mancanza di conoscenza di requisiti, norme d'uso, regole di accesso ai sussidi, ai servizi, ai sostegni, e alla confusione che questa genera provocando anche il rischio di scelte non funzionali per i soggetti, le parole di Ugo sembrano riassumere le dimensioni immateriali e simboliche che la casa assume per la progettualità e per l'identità delle persone:

Certo che se poi, se ho una base come una casa, se poi perdo anche la casa allora diventa difficile, perché è vero che adesso sento che tante persone vivono in macchina, ci sono molti poveri, no? E lì diventa difficile dopo fare qualcosa che non sia sopravvivenza. Per cui io non ho paura perché ho la casa, però adesso qua, questo fatto che era successo che mio fratello in sbaglio mi dava un terzo e lì ho incominciato ad avere veramente un po' paura, perché prima si trattava di una difficoltà, come mangiare, come vita, così, però non avevo paura del futuro, questo parlando anche con... guarda che è pericolosa questa situazione, io mi sono un po' spaventato, perché se mi dovessi trovare che mi buttano fuori e mi trovo in mezzo a una strada, insomma, le prospettive per il futuro diventano un po' più difensive. –
Ugo-it-69

Per le madri in assenza di compagni e mariti il problema abitativo si fa avvertire con tutta la sua drammaticità. Due donne con figli e in famiglie monogenitoriali hanno trovato un momentaneo argine all'emergenza abitativa che avrebbe esposto loro e i figli minori alla strada occupando un'abitazione di edilizia residenziale pubblica, con l'aiuto di altri inquilini

abusivi. La presenza di un'abitazione non è comunque sintomo di stabilità, ed è infatti vissuta con grande precarietà, in particolare da Karima, donna di 32 anni di origine marocchina con tre figli minori; la separazione dal marito, avvenuta dopo circa un anno dal suo arrivo in Italia per ricongiungimento familiare, segna una svolta importante e l'inizio di grandi difficoltà economiche: senza lavoro, senza casa, Karima chiede aiuto ai servizi per un alloggio temporaneo per lei e i figli in una comunità o per un appartamento di edilizia pubblica ma le sue domande non vengono accolte dal centro cui si rivolge e dal servizio sociale: il problema abitativo appare talmente diffuso che neanche i servizi sociali possono prenderlo in carico, non hanno le risorse sufficienti per soddisfare la domanda di casa:

l'assistente ha detto "io non posso aiutarla, non posso prenderla in carico". Praticamente gli assistenti sociali dicono, per la casa, loro non si occupano delle case, perché la casa adesso è diventata quasi problema di tutti. Che loro sono in difficoltà, non possono aiutare per, per la segnalazione delle case. – Karima-mar-32

Un giorno, in coda per il ritiro di aiuti alimentari, una connazionale cui racconta la sua situazione e la sua grande preoccupazione le propone di occupare un'abitazione nel suo stabile di edilizia residenziale pubblica, e Karima vi risiede insieme ai figli per un paio di anni. Tre giorni prima del nostro incontro, un tentativo di sgombero degli abitanti abusivi del palazzo viene fermato da questi e dall'Unione Inquilini, ma Karima sa che la situazione è più che precaria: lo stabile deve essere interamente abbattuto, gli inquilini assegnatari sono già stati trasferiti in altre abitazioni, nuovi occupanti perlopiù legati al mondo dello spaccio e della dipendenza hanno approfittato delle case recentemente vuote, ma la situazione ha i tempi contati. La casa è dunque tema centrale di tutto il suo racconto in primo luogo perché preoccupazione stringente, ma le sue parole restituiscono i vissuti simbolici intorno alla casa che abitano anche altre voci raccolte.

Però per adesso lei [*la mediatrice si riferisce a Karima*]⁵ non si concentra sul lavoro, per il problema della casa, perché qualsiasi giorno vengono [a sgomberare], e si trovano in mezzo alla strada. C'è un suo vicino di casa che le ha trovato un posto di lavoro come badante... Fisso, tutto. Però per adesso lei, poi i bambini sono... lei rischia che la mandano via, se trova un'altra, un'altra situazione senza casa, come fai a fare la badante fuori casa, con i bambini? Quindi c'è il pensiero della casa. [...] Adesso non può programmare, perché c'è prima che deve risolvere il problema della casa, e poi uno fa... fa un programma, cerco lavoro, cambio lavoro, capito, però se c'è questo problema che è il più grosso, perché la casa è una cosa principale, poi il lavoro, ovviamente anche il lavoro. [...] Perché l'hanno chiamata anche per l'oratorio di zona, e lei non può dare una risposta sì o no, perché poi se loro vengono e si trovano magari in un'altra zona, perché lei non sa proprio il

⁵ Quella con Karima è l'unica intervista che ha previsto, su richiesta di Karima stessa, la presenza di un'altra persona con il ruolo di traduttrice, conoscente di Karima e commensale essa stessa di Ruben, in Italia da più tempo e dunque secondo Karima più padrona della lingua.

destino quando la mandano fuori, dove va, dove si trova. E ha detto che praticamente ha rinunciato alle vacanze, l'oratorio, sai i programmi che fanno per i bambini per l'estate. [...] Ha detto che lei adesso il problema più grave è la casa, ha detto dopo che io mi sistemo con la casa, lei si sistema con la casa, poi vedrà altri problemi come denunciare l'ex marito, lavora di più, cerca un altro posto di lavoro migliore di questo, vede altre, altre... diciamo altri progetti, ha altri progetti, però adesso prima cosa da risolvere è la casa [...] Lei cosa pensa cosa succede al futuro? L'unica cosa che c'è è la speranza che le fanno una segnalazione o una casa. Che può costruire un futuro, per lei, per i figli. [...] Adesso il futuro si inizia dalla cosa principale, la casa. – Karima-mar-32

La casa, la sua instabilità, la sua possibile assenza, segna una situazione di massimo stallo. Per Karima l'ordine in relazione cui risolvere i problemi vede la casa per prima, solo dopo aver sistemato questa questione è possibile pensare alla questione lavorativa; ma le due questioni, ad un occhio esterno, sembrerebbero più legate e interconnesse che in una linea di progressione, e questo vissuto sembra influenzare alcune scelte di Karina che rischiano di instaurare un circolo vizioso: rifiuta il lavoro di badante per timore di lasciare i bambini a casa soli a rischio di sfratto, per esempio; così come rinuncia a iscriverne i figli all'oratorio estivo, perché non sa dove sarà fra qualche tempo, o ancora, non si reca in Marocco a prendere i documenti che le permetterebbero di avviare una procedura legale per chiedere il mantenimento dal marito, poiché, oltre che con scarsa disponibilità economica per il viaggio, teme l'arrivo dell'unità di sgombero in sua assenza: senza la sicurezza abitativa tutte le altre possibilità sembrano cristallizzarsi, la progettualità sembra bloccarsi, perlomeno sul breve termine.

Ma la casa – emerge in un altro punto del suo racconto – non è solo il tetto sopra la testa: per un periodo Karima va ad abitare nella villetta di un connazionale tornato al paese, che le dà la disponibilità gratuita della sua abitazione per qualche tempo; trascorre dunque un paio di mesi in una frazione di una provincia lombarda. Lì sperimenta il fatto che l'abitazione non è sufficiente; se in quella situazione la casa non era un problema, la mancanza di molte altre risorse rende impossibile la permanenza: non solo manca il lavoro, ma anche la possibilità di portare i figli a scuola senza l'auto, la possibilità di rivolgersi ai servizi del territorio che possono sostenere la vita, aiutare nelle difficoltà:

E le ha detto se vuole viene lì a abitare, io ti lascio la villa, e quindi la cosa, hanno trovato la casa dove dorme, però non ha trovato il lavoro, gli aiuti, per cosa fare lì senza lavoro, senza servizi, che la aiutano a fare.... Ha trovato il posto, la casa, però il lavoro non l'ha trovato, come fa a vivere? Dice ho risolto il problema della casa, che lui [il proprietario] non torna più qua, non torna più in Italia, però ha detto tu puoi stare qua un anno, due anni, tre anni, finché ti sistemi, trovi un lavoro, una casa e poi te ne vai, non è che la regala per tutta la vita, però lei non ha trovato lavoro, o i servizi che li aiutano per i primi tempi, per la spesa. [...] E lei è andata quando c'erano le vacanze, poi per la scuola ci vuole la macchina, perché

questa villa qua è un po' ... è lontano da, io non so adesso frazione com'è, è lontano da scuola, e ci vuole la macchina. Quindi è tornata a Milano. – Karima-mar-32

Il suo racconto sembra sottolineare la *multidimensionalità* della povertà, intesa come molteplicità di dimensioni di bisogno (casa, lavoro, alimenti, conciliazione...) e come molteplicità di differenti risorse necessarie per fronteggiare le situazioni di difficoltà economica: la condizione di impoverimento si rivela come espressione di un delicato equilibrio nella configurazione tra bisogni e risorse, in cui nessuna risorsa sola senza le altre può assicurare il benessere.

La casa dunque è anche il luogo attorno a cui si sviluppano *relazioni di prossimità*: informali, nel vicinato, attraverso i progetti dedicati ai minori, attraverso la frequentazione di servizi territoriali. Il tema del *vicinato* compare raramente nei racconti raccolti: non sembra una dimensioni effettivamente rilevante nelle vite ascoltate; in un paio di casi esso è esplicitamente segnato da relazioni di solidarietà e di amicizia incentrate sul mutuo aiuto ad esempio nella cura dei figli che facilita i compiti di conciliazione tra cura e lavoro e sullo scambio di favori tra aiuti alimentari e piccoli lavoretti fatti gratuitamente. Quando c'è è dunque vissuto come dimensione positiva, come risorsa e come luogo di relazioni di senso e di reciprocità. In altri racconti compare invece il tema del vicinato come aspetto di un quartiere contrassegnato da elementi di fatica: è il caso di alcuni abitanti delle case popolari che forniscono una narrazione del vicinato e degli altri abitanti connotata negativamente. Teresa abita dall'età di undici anni nella casa di edilizia popolare degli zii cui è stata affidata e a cui subentra nell'affitto quando loro si trasferiscono in un'altra regione; racconta del suo complesso residenziale come un luogo «bello» perché ricco di aree verdi, ma in cui c'è «un po' di maleducazione»:

[...] le persone si vede che non hanno voglia di seguire delle regole, poi comunque, di fianco a me, nell'altra scala viveva, non so se vive ancora, una ragazza che litigava sempre con il compagno che aveva in casa, ma in modo brutto proprio, la sentivi urlare di notte, si lanciavano le cose e io quando sono andata da mia zia a settembre, perché sono stata lì circa dieci giorni, sono tornata e ho visto che c'era il balcone suo, di questa ragazza, che non so cos'è che ha preso fuoco, boh, era proprio tutto nero, anzi lo è ancora, per cui... poi ci sono dei vetri che il balcone è fatto proprio di vetro, a parte la sponda, quindi crepato, annerito, non lo so, va beh, è un po' ... non so se ha dei problemi di droga, beve o... so che il bambino gliel'hanno tolto, perché era un bambino avuto da un altro e l'hanno dato in affido a qualcuno, si vede, perché in quella situazione lì non è che potevano lasciarglielo e va beh, non è una bella, cioè queste cose qui non riesco neanche a capire come fa l'ALER [Azienda Lombarda Edilizia Residenziale Pubblica] a lasciare determinate persone dentro, posso capire che hanno bisogno, ma situazioni così bisogna un po', un po' controllarle, e quindi

non è bello sentire le persone che urlano, non so se si menano e si mettono le mani addosso.
– Teresa-it-50

Giovanni, 42 anni, abita insieme al padre e al fratello in un appartamento di edilizia residenziale pubblica di un comune di una provincia lombarda: riferendosi al suo stabile lo descrive come tranquillo rispetto ad altre case popolari segnate dal «degrado», ma introduce il tema di una «guerra tra poveri» per descrivere la scena di una riunione di condominio nelle case popolari, intendendo un clima tendenzialmente sospettoso, litigioso, aggressivo:

quella zona lì [dove abito] è tranquilla sì, di solito le case popolari a Y [*comune di residenza*] sono... un po' incasinate nel senso, gente un po' che fa casino, un po' malfamata e tutto, però è una zona tranquilla dove sono io, abbastanza vivibile, non... non è una palazzina molto... concinata, degradata, va bene [*pausa*]. Ci sono solo delle piccole cose, tipo non tagliano l'erba, quelle cose lì [...] Loro facevan venir su una foresta tropicale [*risata*] pur di non chiamare il comune e così, perché c'era un po' di... di discussione quando fan le riunioni condominiali nelle case popolari, non so sembra tipo una piccola guerra tra poveri, incominciano a... mh, non va bene [*risata*] [...] Basta una piccola cavolata, tipo le cassette della posta. Tu dirai eh le cassette della posta è una cosa banale, perché una ce l'ha diversa dagli altri è scoppiato quasi un litigio, cioè non... eh. Stanno lì quasi a guardarsi nel becco l'un l'altro, magari l'altra signora buttava giù quattro briciole dal balcone... siccome gli sono arrivate giù alla signora sotto che... ce l'aveva su con lei a prescindere, perché non è che per quattro briciole uno va su a gridare... che poi ha gridato delle parole che adesso non sto a spiegarti ma [*risata*] madonna, delle cose allucinanti ho visto nelle case popolari. C'è anche della gente tranquilla, ma ci son delle persone che son proprio... come delle bestie per modo di dire. – Giovanni-it-42

Nelle parole di Angela, che abita nella casa popolare un tempo assegnata ai genitori, emerge inoltre il tema delle occupazioni abusive di appartamenti sfitti e il non semplice rapporto tra inquilini assegnatari e non: la percezione di profonda ingiustizia che si alimenta in meccanismi non chiari (Angela sostiene che funzionari dell'Azienda Lombarda di Edilizia Residenziale pubblica abbiano affermato che i costi delle utenze degli inquilini abusivi siano redistribuiti tra quelli assegnatari), la presenza di criminalità, meccanismi di denuncia e di diffidenza: un clima che rende più difficile sviluppare relazioni di prossimità basate su condivisione e solidarietà, ma più spesso alimenta conflittualità sociale, malcontento, episodi di violenza:

[...] ci sono tanti abusivi a casa mia e quello che non pagano loro lo dobbiamo pagare noi, dobbiamo pagare 500 euro di acqua in un anno, 500 euro. Sono andata là a reclamare e han detto: "Eh ma siccome ci sono tanti... quelli che hanno il contratto loro dividono", non è che leggi il mio contatore, mi fai pagare il contatore dell'acqua, solo il gas e la luce; tutti i contatori che ci sono loro li leggono e il consumo che fanno lo dividono per le persone che sono in regola. Eh, capito ma io devo pagare per loro, non so io! Allora o gli fate il contratto, o stanno lì a ufo, ce n'è pieno, guarda che ce ne sono tanti, [...] ce ne saranno guarda cinque o sei solo nella mia fila, di dietro non ne parliamo, è morta una che c'è entrata dentro e nessuno gli ha detto niente, sai quando vengono a buttare fuori? Quando qualche vicino

magari gli telefona e glielo dice allora vengono fuori e mettono la sbarra di ferro, però poi c'entrano di nuovo, poi lì sai ci sono anche quelli che, che non li puoi toccare perché se no ti fanno i dispetti, delinquenti diciamo, no? E lì dobbiamo pagare noi perché loro consumano acqua, spazzatura, tutte quelle cose lì, quello che non pagano lo paghiamo noi, poi magari gli arrivano le cartelle, c'è gente che deve pagare trenta mila, venti mila che non hanno mai pagato l'affitto e stanno lì, non so, stanno lì. Eh, me l'hanno detto in faccia, mi hanno detto: "Eh signora loro sono abusivi, quello che consumano loro lo dobbiamo prendere da qualche parte, lo dividiamo per le persone come lei che sono in regola". Oh ma scusa eh! – Angela-it-66

Pasquale, 47 anni, una storia di migrazione interna dal sud Italia iniziata quando aveva 20 anni, una vita trascorsa sul crinale dell'illegalità e in attività remunerative illecite (prevalentemente parcheggiatore abusivo, poi anche rivenditore di oggetti personali consegnati all'ingresso dello stadio perché vietati); abita da circa diciotto anni nell'edilizia residenziale pubblica e intrattiene rapporti ambivalenti con gli altri inquilini, per lo più segnati da modalità di relazione di violenza e intimidazione. Si sofferma anche lui sulla presenza di persone occupanti, introducendo tra l'altro la presenza di meccanismi di subaffitto e probabilmente di un controllo di stampo mafioso sulle occupazioni. Pasquale segnala alle autorità la presenza del vicino abusivo utilizzando la denuncia come mezzo di regolazione di alcuni screzi personali tra i due:

io non voglio fare la fine di qualcun altro che gli staccano la corrente di casa che io gliel'ho segnalato pure, che lui ruba, ruba corrente, e non va bene, io lo devo castigare. Chi sbaglia paga. Capito. Non è giusto che questo mette gente in casa. Fa mettere stranieri, in casa, senza pagare l'affitto, adesso lui c'ha lo sfratto, prima o poi lo butteranno fuori, sono certo, sicuro che lo butteranno prima che lo faccio buttare io. Perché lui ha fatto una cosa che non doveva fare, ha buttato giù un muro, sai del balcone? Io divido il balcone con te, mio balcone, il tuo è di là e il mio è di qua, e c'è il divisorio che ci... per non incontrarci no? Quello ha fatto il buco, ha spaccato, buttato giù il muro, è andato l'altro, l'altro balcone, che chiude l'appartamento, è sigillato. Allora a me mi dà fastidio. Io a questo gli ho prestato dei soldi. Una volta gli ho prestato, tempo fa gli ho prestato 100 euro, gli ho detto guarda ti do una settimana di tempo. Dopo ti sistemo. – Pasquale-it-47

La casa dunque, e i rapporti informali di prossimità cui dà accesso, risultano laddove presenti fattori importanti per la socialità, la solidarietà, il mutuo aiuto, le relazioni di supporto reciproco; ma laddove assenti o negativamente connotati, assumono un altrettanto importante ruolo nello strutturare possibilità di relazione e modalità di comprensione del mondo. In questo senso, il tema della casa si associa in parte anche a quello più ampio e più complesso del rapporto con il proprio territorio, che – nelle «conformazioni economiche, urbanistiche, sociali e culturali» che assume – rappresenta «una delle principali esperienze di educazione sociale» (Tramma, 2019, p. 81).

Le storie raccolte si collocano perlopiù in quartieri periferici di Milano (in particolare del Municipio 6 dove sorge anche il Ristorante) che, prima di essere segnati da alcuni caratteri specifici delle periferie contemporanee, sono interessati dai più generali processi di trasformazione della città post-fordista: tra questi si intrecciano le dimensioni educative prodotte dai nuovi processi migratori e quelle che discendono dal progressivo venir meno dell'appartenenza di classe come quadro di riferimento che orientava – tramite processi educativi non solo informali – verso la percezione di una condizione comune, con bisogni, problemi, altrettanto comuni (Tramma, 2019); essa, pur non automaticamente né universalmente, contribuiva a dar vita a forme di identità collettiva che potevano trovare nel quartiere un'unità, prima che amministrativa, di senso per le esistenze concrete di chi lo abitava. Tra le molteplici dimensioni educative che riguardano il territorio e il quartiere, in questa sede appare rilevante accennare al tema delle relazioni sociali, dell'appartenenza e delle reti di sostegno. Nelle parole raccolte rari sono i riferimenti dei partecipanti ai propri territori di residenza, alle relazioni di quartiere, a forme di socialità informali e spontanee: se questo può forse anche essere dovuto alla situazione di intervista e allo spazio non sufficientemente accordato all'esplorazione del tema, sembra d'altro canto anche dire di una dimensione poco presente nelle storie incontrate, che rispecchia un più ampio clima di indebolimento delle reti relazionali informali e delle appartenenze territoriali.

In alcune narrazioni ad essere ricordati come fattori importanti per la propria quotidianità sono i servizi e i progetti sociali territoriali, che rappresentano luoghi di sostegno materiale (aiuti alimentari per esempio) e di sostegno familiare che offrono occasioni educative importanti per i figli (progetti sportivi, centri estivi, doposcuola), in cui si giocano anche forme di socialità e di prossimità, offrendo spazi di relazione informali importanti e che rendono lo spazio vissuto un luogo di legami. Karima, ad esempio, riflette sull'ipotesi di doversi spostare dal quartiere – in seguito al potenziale sgombero del suo appartamento occupato – e afferma di voler restare in zona:

perché *[la persona che traduce si riferisce a Karima]* c'ha dei legami, [...] non vuole essere allontanata dalla zona 6, perché c'ha tutti, tutta la rete, il ristorante Ruben, la fondazione Pellegrini, Comunità Nuova *[associazione attiva in zona]* [...] che aiuta i bambini a fare i compiti, fa anche lo sport la sua figlia, l'hanno aiutata anche a fare lo sport, calcio [...] e l'altro, e l'altro bambino fa rugby. [...] diciamo che qua c'è una rete di servizi che aiutano, che la conoscono, che la aiuta. Quindi è difficile, uno cambia... [...] quindi se cambi e vai in un'altra zona è come se sei andata in un altro, un'altra città per loro, hai capito, e ognuno ormai si abitua della zona. La zona è bella, diciamo, a parte che le case non sono belle, ma la zona, e chi frequenta qua, zona sei, sono... è bella la zona. Karima-mar-32

Nelle parole di Karima compare anche un altro aspetto importante per l'attenzione educativa al rapporto con il proprio territorio, che ella introduce nello scarto percepito tra la bellezza della zona e delle persone che la frequentano e la non bellezza delle case, perlopiù popolari e fatiscenti; chi abita in edifici di edilizia residenziale pubblica ha più volte sollevato il tema del degrado in cui essi versano, della non curanza per gli spazi pubblici, dell'assenza di controllo sulle occupazioni abusive, che sembrano dar vita ad un vissuto di abbandono da parte delle istituzioni pubbliche deputate alla loro gestione che può rivelare profondi e pericolosi effetti educativi.

Colpisce, infine, la mancanza o la scarsità di riferimenti a forme di aggregazione e di relazione informali o auto-organizzate, che sembrano dire di un tessuto relazionale effettivamente povero e della necessità di interventi educativi che promuovano forme di socialità a bassa soglia, non destinate a specifici bisogni ma rivolte alla totalità degli abitanti, che potrebbero promuovere quelle relazioni di reciprocità importanti anche per chi vive una condizione di difficoltà, come verrà più avanti ripreso.

Un'ultima questione importante sul tema casa riguarda il rapporto che lega tutt'ora il possesso di una *residenza* con la possibilità di accedere a diritti e servizi; il rischio di un circolo vizioso si presenta quando un soggetto non ha un'abitazione: di conseguenza, non avendo la residenza in un determinato territorio, egli non ha accesso all'assistenza medica e sociale, ovvero anche a quei supporti e servizi che potrebbero aiutarlo nella riacquisizione delle condizioni per avere un'abitazione: a interrompere questo rischio sono nelle storie raccolte le chiese e i centri di ascolto interni a esse, a cui su consiglio solitamente di altri utenti dei servizi per la grave emarginazione si giunge dopo lunghe fatiche e che forniscono la possibilità di una residenza "fittizia".

4.1.4. Le relazioni familiari

La famiglia si presenta come un altro degli ambiti centrali in cui si collocano eventi generatori della vulnerabilità e dell'impoverimento e fattori di protezione, ma anche relazioni ed esperienze educative che contribuiscono a rendere i soggetti ciò che sono e a formare approcci, rappresentazioni, modalità di lettura di sé, del contesto, degli eventi, del proprio ruolo in essi. La *famiglia d'origine* e quella *nuova* si presentano nelle storie raccolte

nei loro volti ambivalenti di «luogo degli affetti e incubatrice di difficoltà» (Rampazi in Iori e Rampazi, p. 111).

In alcune delle storie raccolte la famiglia di origine, la sua composizione, le sue relazioni, gli eventi che segnano l'infanzia rappresentano fattori critici che sembrerebbero individuare traiettorie «precocemente vulnerabili» (Olagnero in Bonica e Cardano, 2008, p. 251): è il caso di due storie al femminile, quella di Teresa e quella di Debora.

Teresa, nel racconto del suo passato afferma: «l'infanzia fino all'adolescenza sono stati periodi un po' bruttini» (Teresa-51-it). Prima di tre sorelle, trascorre i primi anni della sua vita tra gli spostamenti dei genitori (dettati dalla ricerca di lavoro del padre, lucidatore di marmi, mentre la madre lavora come colf) e la casa degli zii, fino a che all'età di undici anni viene definitivamente affidata a questi e da loro «allevata»:

diciamo che ero stata segnalata da una signora della parrocchia di dove abitavano i miei, i miei genitori, perché vedeva che comunque c'era una situazione un po' particolare nella mia famiglia, un po' di trascuratezza perché i miei genitori lavoravano per cui io o ero sempre da sola e le mie sorelle magari erano all'asilo, varie cose, e allora poi alla fine mi hanno preso i miei zii, sono stata segnalata e il Tribunale ha comunque chiamato mia zia, loro hanno dovuto parlare con, andare in Tribunale a fare questo, a firmare questo affido familiare. – Teresa-51-it

La convivenza con gli zii, cui è comunque ancora affettivamente legata, non è però semplice: la zia è descritta come persona «un po' rigidina» e dura, «una bravissima persona però un po' rimasta forse all'antico testamento», che impone molte regole e che esercita la sua ingerenza anche nelle scelte formative di Teresa, cercando di impedirle di iscriversi ai corsi di arte (che frequenterà poi nelle scuole serali). Le due sorelle minori crescono invece con i genitori: iniziano a frequentarsi durante l'adolescenza e, dopo un periodo in cui intrattengono rapporti solidi e frequenti, la loro relazione inizia ad incrinarsi quando Teresa rivendica la sua autonomia, frequenta nuovi amici e per proteggere la sua indipendenza rifiuta l'idea delle sorelle che le propongono di farsi ospitare, insieme alla madre, a casa sua, per «aiutarsi a vicenda», dal momento che anche loro due sono disoccupate e risiedono con la madre in un paese di una provincia lombarda.

Teresa racconta di essersi sentita nel corso della sua adolescenza «emarginata», «presa in giro» per il suo essere immatura rispetto ai compagni di scuola, alla moda, e alle compagne «più sviluppate o che fumavano». Nel racconto della sua giovinezza compare poi un momento di particolare intensità e importanza per lei, in cui emerge forse la fatica con cui è stato vissuto il non semplice compito di una costruzione di un'identità personale autonoma

e individuale, un momento di «crisi», in cui si avvicina più profondamente al sentimento della fede e a partire dal quale ha «dovuto un po' camminare con le [sue] gambe»:

diciamo che ho avuto una crisi tra i diciotto e i vent'anni, una crisi personale e ... forse anche per delle regole che mi erano state imposte, e quindi mi sono dovuta un po' ribellare e ho cercato un po' di capire chi ero io veramente, non è che uno può crescere imitando quello che vogliono gli altri, ma devi essere te stesso e questa crisi mi ha portato, mi ha fatto diciamo un po' soffrire perché ho avuto anche dei problemi così di ... diciamo anche di esaurimento, se vogliamo chiamarli così e poi ho iniziato a sentire di questa Medjugorje, leggendo un libro, vedevo che leggendo questo libro vedevo mi dava una pace interiore e ho voluto a tutti i costi voler andare in quel luogo, la prima volta è stato un po' combattuto quando sono andata lì, quindi non posso dire che all'inizio mi sono trovata bene, però ne ho avuto beneficio un po' al ritorno, ho iniziato un po' a risollevarmi e, in un certo senso, a trovare la mia strada e a capire, a vedere il cristianesimo un po' diversamente [...] e lì ho iniziato a capire come sono io e fare tutto un percorso che arriva fino ad oggi, con tutti alti e bassi, però il percorso c'è, più consapevole che non imposto, diciamo. [...] ad un certo punto eh ... vedevo che comunque dovevo fare sempre delle cose perché mi venivano dette e non riuscivo mai ad essere me stessa, e poteva partire dal modo di vestire, dal modo di mangiare, varie cose e: “questo non lo puoi fare, quello non lo puoi fare”, ad un certo punto mi sono proprio girata dall'altra parte e ho detto adesso basta, ho fatto un po' fatica all'inizio con questa, questo ribellarmi, anche con questa zia che mi ha allevato e ci sono stati un po' di problemi, relazioni in quel periodo [...] avrei preferito passare da una via un pochettino più morbida, perché è stato un periodo duro quello ... però a qualcosa è servito. – Teresa-51-it

Il tema dell'indipendenza e dell'autonomia ambite torna più volte nel racconto di Teresa, accanto ad un altro agglomerato di significato che sembrerebbe invece rimandare al polo della fragilità, dell'inadeguatezza, della paura, della tentazione di lasciarsi andare. Ad esempio si definisce una persona «un po' bambina», che è «rimasta un po' infantile», descrivendo la sua casa come «piena di tutto, tra fatine e farfalline attaccate, cose e pupazzetti»; esplicita un senso di inadeguatezza in relazione all'esperienza stessa dell'intervista: nonostante le ripetute rassicurazioni, afferma ad esempio «sto cercando di trovare le risposte giuste mi sento un po' ... vuota oggi», e in conclusione «E come se non fossi stata preparata, quindi ho fatto un po' fatica a rispondere all'inizio». Inoltre tra le pieghe del racconto centrato sul lavoro sembra farsi strada un sentimento di diffidenza, di paura del nuovo e di scarsa fiducia in ciò che non conosce che lei identifica come fattori che hanno giocato un ruolo nella sua attuale situazione lavorativa, di cui si sente responsabile per non aver agito diversamente e prima: Teresa è stata lasciata a casa dall'impresa di serigrafia in cui lavorava da circa vent'anni, dopo un lungo periodo di stipendi mancati o in ritardo, di rapporti conflittuali, di vissuti di sfruttamento:

Ma sicuramente potevo muovermi prima, nel senso che mi sono un po' adagiata, per cui non movendomi prima non... non sono riuscita ad uscire da questa situazione lavorativa, che già

da qualche anno non funzionava bene, un po' magari per paura di trovare un lavoro diverso e trovare persone che non conosci perché anche se lì non mi trovavo bene, bene o male sapevo chi erano. Andare in un posto dove non sai dove andrai a finire non, però, facendo così, mi sono comunque trascinata nel tempo e non ho... e quindi adesso sono qua. – Teresa-51-it

In altri due punti del racconto emergono i vissuti ambivalenti di Teresa intorno al futuro e alle proprie possibilità: se da un lato la fede risulta un elemento importante per non perdere la speranza, dall'altro il desiderio di lasciarsi andare di fronte a una situazione in cui non si sa se esistano vie di uscita esprimono un vissuto di scarsa fiducia nel fatto che la sua vita possa migliorare che attraversa tutto il clima del racconto:

la mia situazione è un po'... non si capisce se c'è una via di uscita, cerco sempre di crederci però diventa un po' difficile, c'è sempre una speranza per cui, mi attacco a quella e un po' anche alla mia fede perché sono cattolica e cerco di vedere un qualcosa di positivo sempre. C'è un po' la tentazione di lasciarsi andare e dire ormai è così, ma invece poi ci sono dei momenti, anche delle persone, degli incontri che ti capitano durante la giornata che ti fanno comunque portare avanti la situazione in modo positivo e credere che prima o poi ci sia uno sbocco [...] cerco di tenere duro. – Teresa-51-it

Da un punto di vista pedagogico, nella sua storia si intrecciano alcune importanti questioni profondamente educative, primo fra tutti il tema dell'autonomia, che se da una parte rappresenta un cardine dell'intervento educativo, finalità ultima e orizzonte di senso che orienta il lavoro educativo, dall'altra richiede – soprattutto oggi – di essere di volta in volta decostruito, soppesato, analizzato nei suoi ambivalenti portati contemporanei e poi di nuovo ricostruito e cucito su misura per il destinatario del lavoro educativo: un'autonomia adulta che non può risolversi nel mito dell'autosufficienza (che trova alcuni echi nel clima educativo dell'autoimprenditorialità che declinano l'autonomia nei termini di “farcela – sempre e comunque – da soli”), ma che anzi deve poter mettere in discussione i richiami ad un individuo isolato che non ha bisogno di nulla e di nessuno, che genera in alcuni casi solo frustrazione e senso di fallimento, e che nel confronto con stati di difficoltà e fatica rischia di ostacolare ogni possibilità di cambiamento, che passa spesso appunto proprio da relazioni di aiuto e sostegno. Inoltre, anche quanto esplicitato in relazione alla paura del nuovo e alla fatica di affrontare contesti e situazioni sconosciute – che Teresa identifica come uno dei principali ostacoli che l'ha condotta a non cercare un altro lavoro lasciando quello che già presentava importanti criticità e che si è poi risolto in un licenziamento – rappresenta un aspetto rilevante per la riflessione educativa nel momento in cui, da un lato, il mito del cambiamento e del cogliere sempre le nuove opportunità abita anche parte dell'universo formativo, soprattutto quello connesso alla professionalità e al lavoro, dall'altro si connette

al tema del cambiamento in età adulta cui l'intervento educativo dovrebbe accompagnare, sostenendo i soggetti senza negare le dimensioni di fatica che esso comporta ma anzi promuovendone la consapevolezza e la gestione.

Se inferire un rapporto causale tra l'abbandono familiare, i rapporti conflittuali con gli zii affidatari e le sorelle, i vissuti di emarginazione infantile, e alcuni elementi di fragilità che Teresa esplicita nel racconto di sé sarebbe in assoluto scorretto, resta comunque legittimo aprire la riflessione anche intorno al ruolo che l'esperienza educativa infantile, e le non semplici relazioni educative familiari vissute, ha giocato nella sua biografia formativa, offrendo pochi spazi e contesti di sperimentazione sicura di sé, che oggi Teresa vive come aspetto problematico che emerge anche nella difficoltà di cercare un nuovo lavoro, di frequentare i servizi, di immaginare possibilità per il proprio futuro e che non hanno, finora, trovato esperienze educative di altro segno in grado di promuovere altri e diversi significati e apprendimenti.

Anche Debora ha alle spalle una storia di *abbandono familiare*, di relazioni conflittuali con i genitori, di interruzione precoce degli studi per difficoltà familiari, che nel corso del suo racconto tornano come aspetti vissuti con rimpianto:

i miei genitori erano molto giovani, e mio nonno morì molto giovane, quindi avevo solo la nonna, la mamma di mio padre, giù a X [*piccolo comune del centro Italia*]. Eh, siccome mia madre aveva già avuto un altro figlio, che però, essendo giovane, non... gli assistenti sociali dei tempi glielo portarono via. Lo fecero adottare. Quindi con la paura che potessero portare via anche me, perché mio padre era già al Beccaria, al carcere minorile perché era un mezzo delinquentello diciamo, mia madre mi mise in una cesta, e mi lasciò a casa di mia nonna, dove io crebbi, fino a undici anni. – Debora-it-40

Nel suo caso in particolare gli eventi critici della sua giovinezza si collegano al fatto che la madre, una volta incinta della sua ultima figlia, richiama Debora in famiglia e le impone oltre che onerosi compiti di cura delle sorelle minori anche una serie di maltrattamenti, che Debora ricorda con grande dolore, nell'assenza del padre in carcere.

quando lui andò in carcere, mia madre cambiò, questa bambina nacque, me ne presi cura io. Perché mia madre non era una buona madre, era una madre molto... fredda. Non si occupava della casa, cucinava e basta. I piatti non li lavava mai, li dovevo sempre lavare io per i miei fratelli. Gli preparavo le colazioni, gli lavavo i vestiti, lei non faceva nulla, e in più studiavo, quindi tornata da scuola, mi mettevo a pulire, cucinare, stirare; quando mio padre andò in carcere lei diventò molto cattiva nei miei riguardi, e quindi, andando via mio padre, alla cena, o a pranzo, io venivo messa seduta in un angolo, a guardare loro mangiare, perché io non dovevo mangiare a tavola con loro, era un ordine di mia madre, e non dovevo neanche permettermi di pensare di mangiare. – Debora-it-40

Allontanata dalla famiglia dalla madre con cui ha un conflitto all'età di quattordici anni, si avvicina agli ambienti malavitosi del padre e compie alcuni reati, prevalentemente furti, fino ad un episodio in cui aggredisce un rappresentante delle forze dell'ordine in borghese che la ferma durante uno dei furti in un supermercato: condannata ad un periodo di carcere e ad un progetto di reinserimento sociale, viene in realtà rapita (la fatica del racconto delle violenze subite durante il rapimento offusca gli elementi di contesto: non è affermato esplicitamente un legame tra la storia del padre che incrocia quella della criminalità organizzata e le violenze da lei subite). Sconterà un periodo in carcere nello stesso istituto di reclusione in cui è detenuto suo padre una volta rilasciata dal sequestro, durato otto mesi. L'esperienza di detenzione è per Debora un momento positivamente formativo («il carcere mi ha aiutato tantissimo, tutti l'hanno visto come un posto brutto mentre per me è stata una risorsa»), in cui attraverso un supporto psicologico rielabora l'esperienza di violenza subita, e durante il quale ha occasione di frequentare un corso di formazione per operatore televisivo, di stringere alcuni rapporti che le saranno di sostegno una volta uscita. Ma la relazione che dopo alcuni anni intrattiene con un uomo che si rivela, dopo la nascita della loro figlia, implicato nel traffico di droga, figlio di una famiglia coinvolta nella criminalità organizzata e violento, segna per Debora una nuova "caduta": cresce la figlia sola, poiché il compagno viene arrestato, vive le pressioni della famiglia di lui e quando lui esce dal carcere e lei decide di separarsi comincia un periodo di minacce, violenze e persecuzioni. Nella sua storia, alcuni elementi di educazione intergenerazionale tornano come aspetti problematici che influenzano fortemente le sue possibilità; le dimensioni formative implicite della famiglia d'origine rappresentano elementi di fragilità e di difficoltà cui Debora sta tentando ora di imprimere un cambiamento di rotta: la decisione di denunciare il compagno violento e di affrontare la separazione sono vissute con grande speranza, con un forte desiderio di riscatto e con grande determinazione che nasce dalla sensazione di avere assunto finalmente un ruolo attivo nell'interrompere una catena di sofferenze e di violenze. La figlia assume un ruolo centrale nella sua progettualità, su cui si indirizza tutto il suo desiderio di riscatto e sui cui Debora incentra speranze e desideri, perché abbia quelle possibilità che a lei sono mancate: studiare, avere un lavoro qualificato, essere indipendente, saper riconoscere ed evitare relazioni violente. Allo sguardo pedagogico l'esperienza familiare di Debora rivela la sua formatività sotto vari aspetti, primo fra tutti la continuità che inizialmente lega la sua storia a quella del padre nel segno della frequentazione di ambienti criminali e della carriera di delinquenza che questi aprono. Ma le implicazioni educative nella sua storia si giocano

anche nel segno della discontinuità: essa è ad esempio rappresentata dalla detenzione. Le dimensioni formative dell'istituzione carceraria si giocano inevitabilmente tra un piano dichiarato – quello rappresentato dall'articolo 27 della Costituzione e dalla normativa sulla detenzione che discende dall'assegnazione al carcere di una funzione rieducativa – ed uno praticato, segnato da questioni relative al sovraffollamento, alla mancanza di risorse in grado di sostenere i percorsi e i “trattamenti” educativi, alla penuria di personale educativo; si muove tra un piano auspicato – quello delle finalità di reinserimento sociale, di individualizzazione del percorso, di rapporti tra interno ed esterno – e la realtà carceraria, fatta di effetti educativi che oltrepassano l'intenzionalità e risiedono nella configurazione stessa dell'esperienza, che priva le persone della libertà, le separa dai propri contesti relazionali, stravolge l'organizzazione quotidiana della vita richiedendo ai soggetti di adattarsi, produce pratiche infantilizzanti, (Oggionni in Cornacchia e Tramma, 2019) e ancora affianca alle progettazioni formative che vanno dall'istruzione, alla formazione professionale, a proposte culturali, artistiche, laboratoriali, anche una “scuola del carcere” (Brambilla in Kanisza e Tramma, 2011, p. 96) che produce altri, non intenzionali ma altrettanto reali, apprendimenti, perlopiù non virtuosi, ad esempio in relazione a competenze criminali, a vissuti discriminatori, a sentimenti di rabbia e di rivalsa. Debora, ferma restando la complessità delle dimensioni formative che riguardano il carcere, lo attraversa come esperienza educativa di segno positivo, che apre a nuove e possibili rappresentazioni di sé e a progettualità future: in particolar il momento della detenzione corrisponde alla difficile operazione di rilettura della propria storia, di rielaborazione del proprio doloroso vissuto, sostenuto dalle figure professionali che l'accompagnano in questo lavoro, che le permette nuovi atteggiamenti nei confronti di sé, della propria biografia e del proprio passato, rivelandosi anche occasione in grado di offrire modelli di vita alternativi a quelli fino a quel momento incontrati.

Anche sul tema delle dimensioni educative intergenerazionali della violenza domestica, familiare, di genere, si aprono alcuni interrogativi e piste di lavoro prettamente educativi, intorno alle modalità di trasmissione, reiterazione, alterazione di culture di genere e di famiglia, sulle possibilità trasformatrice dei singoli e su quella dei contesti di fornire apprendimenti che rinforzano o mettono in dubbio queste idee e pratiche.

Proseguendo nell'analisi di quanto concerne il ruolo della famiglia d'origine, un aspetto importante riguarda il mantenimento delle relazioni in età adulta: in alcune storie raccolte,

prevalentemente della fascia più adulta, i legami familiari si sono interrotti definitivamente a causa di conflittualità familiari irrisolte e i parenti anche se ancora in vita o in buona salute economica non sono in alcun modo contemplati come possibili interlocutori e come possibili poli di una rete di sostegno non solo economica ma anche sociale. In questi casi la solitudine è elevata e antichi risentimenti reciproci impediscono la coltivazione di relazioni di prossimità, sostegno, condivisione che rendono i servizi gli unici interlocutori possibili e lo scivolamento spesso più rapido. Non solo la famiglia rappresenta ancora nel contesto italiano una realtà che supplisce le carenze di un sistema di *welfare* sempre meno universalistico, che dunque quando assente espone ulteriormente al rischio di scivolamento, ma rappresenta anche un luogo di legami e relazioni che riduce il senso di solitudine e isolamento che, complice l'indebolirsi dei tessuti relazionali dei territori contemporanei, appare un elemento cifra del presente e un'area di fragilità diffusa.

È il caso già descritto di Massimo, oggi in dormitorio, che ha interrotto ogni rapporto con la sorella, unica familiare ricordata nel racconto, da quando lei ha scelto di abbracciare un gruppo religioso molto chiuso; o di Franco, anch'esso già accennato, la cui rottura definitiva con i fratelli, le sorelle e i nipoti è avvenuta in concomitanza con il suo fallimento aziendale ovvero quando non ha più avuto la possibilità di mantenere il suo elevato standard di vita. O ancora, è il caso di Angela, i cui rapporti con fratelli e sorelle si interrompono conflittualmente durante il periodo in cui lei accudisce a tempo pieno i genitori e non percepisce di ricevere da loro un supporto e un conforto, amplificando il vissuto di grande fatica e solitudine dettato dal pesante lavoro di cura della madre e del padre.

L'*invecchiamento dei genitori*, e in alcuni casi la morte – non precoce ma fisiologica – di questi, rappresenta un ulteriore aspetto tra quelli di rischio che concernono la famiglia d'origine: per Ugo, ad esempio la scelta di occuparsi della madre anziana a scapito della ricerca del lavoro ha rappresentato la sua esposizione ulteriore al rischio di impoverimento quando, venendo a mancare la madre, si interrompe anche il sussidio di invalidità e la pensione di anzianità da lei percepita, che costituivano le risorse economiche anche di Ugo. Ma, più interessante da un punto di vista pedagogico, il lungo lavoro di accudimento ravvicinato della madre lascia un forte segno su di lui: vive gli anni di prossimità anche fisica con la madre e le sue esigenze corporee come una scoperta delle «radici» (Ugo-it-69) e la sua morte rappresenta per lui un momento di estremo dolore che al momento dell'intervista è ancora difficile gestire, tanto che più volte scoppia in lacrime ricordando la figura materna. In occasione dell'incontro collettivo di restituzione delle interviste avvenuto alcuni mesi

dopo l'intervista, Ugo afferma di essere riuscito a superare in parte il lutto per la madre e rielabora la sua esperienza di grande coinvolgimento nella cura della mamma: riflette su quanto l'esperienza di intimità così profonda con la persona di cui ci si prende cura in tutti gli aspetti del vivere, compresi quelli appunto più intimi, porti ad un livello di vicinanza che è quasi "fusione", in cui la propria identità e quella altrui non hanno distinzioni: per questo la morte del genitore è ancora più "una lacerazione"⁶.

In modo simile Angela, che si prende cura di entrambi i genitori sospendendo le attività lavorative per circa dieci anni, attraversa l'esperienza del *caregiving* con grande impatto emotivo; più volte nel corso dell'intervista accenna al suo rapporto che lei definisce di eccessivo attaccamento ai genitori, di cui si dichiara innamorata; riassume la sua intera storia in conclusione del colloquio: «devo dire la verità, che si siano sacrificati per i genitori non ne ho mai sentiti, nulla, sì magari li curano... io conosco tanta gente, li portano tutti a ricovero, è una cosa che non avrei mai fatto nella mia vita» (Angela-it-66). La cura dei genitori è dunque un aspetto centrale della storia di Angela, che nel corso del tempo arriva ad indebitarsi per «far star bene» i suoi, acquistando ad esempio beni di consumo come il condizionatore (e incrementando così drasticamente anche le spese per le bollette) o abiti di alta qualità per il loro funerale. La difficoltà emotiva connessa prima alla cura, poi alla malattia e alla morte dei genitori emerge in più punti del suo racconto:

Quando si sono ammalati, quando mio padre e mia madre sono andati in pensione si sono ammalati, quello è stato il brutto periodo, quando mia mamma ha avuto l'Alzheimer io ho avuto un collasso cardiaco, mi è salita la pressione a quattrocento perché io non accettavo che mia mamma diventava, perché mia mamma era un tipo anche lei come me, no? Allegra, poi lei era forte, lei ha sempre lavorato, [...] e lì ho cominciato ad avere difficoltà perché per stare vicino a mia mamma, io non potevo lasciarla da sola, io non ho mai voluto ricoverarli perché sono contraria e così io ho lavorato diciamo, ho curato tanti anziani che poi sono morti, adesso [...] E l'ho fatto per tanto tempo, solo che poi loro morivano perché erano anziani e a me questa cosa poi mi prende il cuore perché io, anche se non sono miei, mi affeziono alle persone e così da lì ho avuto una difficoltà enorme. – Angela-it-66

Questi due racconti aprono la riflessione pedagogica intorno all'impatto non solo economico del *lavoro di cura non retribuito*: fermo restando la necessità di un pensiero complesso che coniughi l'attenzione alle politiche socioassistenziali con quella all'organizzazione e alla

⁶ Come affermato nel paragrafo dedicato alla restituzione collettiva (3.2.7.) l'incontro non è stato audio-registrato. Per questo le parole citate sono segnalate con le virgolette alte, distinguendole da quelle tratte dalle trascrizioni fedeli delle interviste (segnalate dall'utilizzo delle virgolette cosiddette caporali): esse sono tratte dal diario di ricerca scritto subito dopo l'incontro, cercando di restituire il più autenticamente possibile anche le espressioni utilizzate nel discorso.

fruibilità dei servizi, si conferma l'esigenza di un'attenzione educativa per gli adulti che si imbattono in quel «regno delle contraddizioni» (Tramma in Castiglioni, 2011, p. 116) che è quello dei compiti di cura che sembrano spettare sempre più come destino alla generazione adulta e in particolar modo, per le pressioni sociali che subiscono, alle donne. È dunque questo un ambito di interesse per la pedagogia che si snoda su più piani: quello dell'educazione diffusa che contribuisce ad una visione idealizzata dell'accudimento, come spesso dei bambini, ancor più dei familiari anziani o non indipendenti e lo lega a doppio filo all'educazione sociale di genere; quello dei servizi e delle politiche sociali la cui assenza, presenza, configurazione non solo contribuisce a definire possibilità e limiti per i soggetti, ma anche educa alle stesse; e quello individuale, delle biografie degli uomini e le donne adulti, in cui il *caregiving* vissuto in solitudine e in alternativa al mondo del lavoro – in presenza di un sistema di *welfare* di stampo familistico – non rappresenta solo un fattore di esposizione ulteriore al rischio povertà, ma anche e soprattutto un ambito dell'esistenza umana adulta che da un accompagnamento educativo avrebbe molto da guadagnare: perché l'esperienza della cura possa rivelarsi intenzionalmente formativa per chi la pratica, nella ricerca di un costante equilibrio tra cura di sé e cura degli altri (Gasperi, in Cornacchia e Tramma, 2019). Anche in altre storie raccolte, l'accudimento dei genitori anziani compare come esperienza importante del periodo di vita adulta: seppure dunque in mondo non sempre così problematico, essa rappresenta una tappa formativa delicata, che in assenza di strumenti di lettura, rielaborazione, consapevolezza, rischia di tradursi in una rottura biografica per chi la vive sulla propria pelle, perlopiù in solitudine e in privato.

In ultimo, per quanto riguarda il tema della famiglia di origine, un affondo sul ruolo di essa per le persone di origine straniera: quella di origine è perlopiù *lontana*. Per tutti gli intervistati il legame affettivo resta vivido e stretto con i propri genitori, fratelli, sorelle lontane (così come con figli e mariti/mogli nel caso in cui siano rimasti nel paese d'origine), e lo stesso legame solido è vissuto come fattore di identità positiva, che permette di riconoscere e mostrare i propri valori positivi; ma è molto spesso anche fattore di preoccupazione: fonte di sofferenza perché lontana, vissuta con alto grado di responsabilità, anche da un punto di vista economico, che si traduce in rimesse sostanziose al paese che se non ritenute sufficienti o se interrotte a causa della difficoltà economica danno vita a vissuti di inadeguatezza. Similmente accade per la famiglia nuova, che se non è vicina provoca sofferenza ancora più grande, e la cui condizione resta responsabilità del membro emigrato:

le rimesse per mantenere compagni/figli e assicurare loro uno standard di vita medio alto (frequentazione di università private, acquisto di prodotti tecnologici) si contrappongono spesso alle difficoltà economiche che vive sulla sua pelle il genitore nel paese italiano, ma non sono messe in discussione poiché rappresentano il fulcro stesso del progetto migratorio e una conferma della propria adeguatezza nei compiti genitoriali.

Relazioni di genere e violenza

Per quanto riguarda la *famiglia nuova*, ovvero le relazioni sentimentali e la genitorialità, come già accennato la *separazione* e la *monogenitorialità* rappresentano eventi critici di grande impatto e diffusione nelle narrazioni analizzate. Essi richiedono un'organizzazione e riorganizzazione complessiva della propria vita: in relazione al reddito, al lavoro, ai tempi della cura, alle modalità di esercitare e vivere il ruolo di genitore. Per Mario, la consapevolezza del rischio di ulteriore esposizione all'impoverimento in caso di separazione insieme alla centralità del rapporto quotidiano con il figlio rappresentano due fattori che frenano la rottura con la compagna, o perlomeno entrano in discussione nella scelta di fare di tutto per evitarla.

Quindi anche questo è un'altra categoria di poveri, i divorziati, che possono essere solo... solo donne o solo uomini o tutti e due, cioè secondo me ho detto, si diventa poveri entrambi ed era uno, t'ho detto, dei motivi che qui ho cercato di... di dire, non è che si può stare solo per economia però cerchiamo di trovare tutti i vincoli per sopportarci, per stare bene, per affetto tutto quello che vuoi, perché comunque ci, ci... smembrandoci dividiamo, ehm dividiamo tra virgolette la nostra ricchezza, che per quanto poca possa essere, proprio perché poca dividendola, è brutto, se uno ha un milione di euro e lo dividi per due, beh, è una cifra grossa comunque [risata] se uno ha 1000 euro o 2000 euro diviso due eh, è comunque poco, quindi quello ecco insomma. – Mario-it-50

Se da una parte la sua riflessione è espressione di un pensiero progettuale, strategico, che emerge in altri momenti della storia di Mario come competenza preziosa per prevenire e fronteggiare eventuali criticità, per imprimere una direzione ai suoi corsi di azione, per mantenere la rotta biografica; dall'altra dice anche delle ricadute sulle storie e sulle scelte individuali di aspetti che interessano l'organizzazione della società e quella del *welfare*: il rischio di impoverimento in caso di separazione è più alto per le famiglie che hanno una condizione socio-economica più bassa e queste disegualianze si traducono in differenti gradi di autonomia e libertà nelle scelte che riguardano la propria vita privata, come quella sentimentale.

Delle sei voci di donne raccolte, una sola non ha figli e non ha raccontato relazioni sentimentali significative, tutte le altre sono state coinvolte in una separazione, avvenuta in Italia o nel paese di origine, e tutte hanno affrontato almeno una volta (ovvero nella crescita di un figlio) l'esperienza della monogenitorialità. Colpisce in particolare come per tutte i rapporti con uomini, compagni e mariti, siano o siano stati segnati da forti asimmetrie economiche e relazionali, che si traducono anche in forme di *maltrattamento* e psicologico e fisico che raggiunge i picchi della *violenza* domestica. Oltre le differenze legate alla nazionalità di provenienza, ai livelli di istruzione, alle storie familiari, i rapporti tra generi si rivelano, in cinque delle sei storie femminili raccolte, ambiti dell'esistenza segnati da elementi di grande criticità. In questa situazione, la separazione dal compagno/marito è un evento che espone per diverse ragioni a percorsi di impoverimento, ma può rappresentare anche una scelta vissuta come atto di libertà, che pone fine a situazioni dolorose, umilianti, pericolose per sé e per i propri figli.

La rielaborazione della violenza di genere subita è un compito arduo per tutte, e richiede tempo, distanza, strumenti che sembra possibile, a volte, trovare o ritrovare solo dopo aver impiegato tutte le proprie risorse per far fronte agli aspetti legati alla propria sopravvivenza; altre volte questi strumenti critici e riflessivi non sembrano in dotazione ai soggetti, e neanche ai loro contesti di vita, che appaiono poveri di possibilità educative più o meno intenzionali in cui coltivare un pensiero su di sé, la propria storia, le proprie relazioni, la propria identità. In ogni caso le diverse forme di violenza subite rivelano un impatto forte sulle biografie, che si estende anche lungo tutto il corso della vita. Angela, 69 anni, rimane incinta di suo figlio all'età di 23 anni dalla sua prima e unica relazione sentimentale. Mostra una grande reticenza nel parlare del rapporto con il compagno, della loro separazione, delle violenze subite, che costellano ricorsivamente tutta la sua vita e che emergono come accenni qua e là, fino all'affermazione esplicita, a seguito del racconto avvenuto solo in chiusura dell'incontro degli accadimenti citati (e di cui non si fornirà la trascrizione): «Basta adesso sarà, mh sei, sette anni che non rompe più. Stai registrando ancora? Però tutte queste parole non le mettere! *[risata]*»; non è semplice ricostruire i fattori che hanno contribuito a determinare questa reticenza: senza forzare l'interpretazione, è possibile forse solo aprire alla riflessione intorno al peso che questa dimensione ha avuto e ha tuttora nella vita di Angela, nella paura che forse ancora vive, nel possibile mancato accesso ad una rielaborazione della propria storia che la renda sostenibile per sé e narrabile ad altri. L'impatto che questa relazione ha avuto sul dipanarsi della sua biografia è riassunto in alcune

frasi di Angela, che «scioccata» da questa prima esperienza ha completamente cancellato la dimensione sentimentale dalla sua vita; le ricadute sembrerebbero nel suo racconto estendersi in uno strascico intergenerazionale anche al figlio, cresciuto in solitudine nella casa dei genitori anziani di cui lei si è presa cura: negli ultimi anni il figlio ha manifestato alcuni problemi di salute mentale e ha più volte esplicitato il disagio dell'essere cresciuto senza un padre:

io ho avuto tanti uomini che mi venivano dietro ma io non li ho mai voluti, no, ero proprio scioccata, perché poi ero una ragazza giovane, avevo diciannove anni, ma perché uno deve fare queste cose? Cioè a me piaceva ridere e scherzare ma non pensavo al matrimonio, figli, queste cose qui, e poi niente sono rimasta scioccata, non sono riuscita più ad andare con nessuno, ne ho avuti tanti dietro perché io non ero così... ero una bella ragazza, diciamo. [...]

mio figlio ha avuto gli attacchi di panico... Adesso mi dà le colpe perché dice che lui non ha avuto il padre, però io non mi sono sentita di trovarmi un uomo perché ormai ero rimasta scioccata, gli ho dato il mio cognome a mio figlio, proprio per non farlo, perché me lo voleva portare via. E allora adesso, non so se sono colpe, però ogni tanto me lo dice che "io non ho mai avuto il padre", che la colpa è mia, tutte queste cose qua. E ha avuto gli attacchi di panico, depressione, è andato dallo psichiatra, dallo psicologo e poi è disfatico [?], non riusciva più a mangiare e adesso bene o male un pochino sta meglio però è sempre nervoso.
– Angela-it-66

Isabel, invece, si sofferma a lungo sul racconto della fine della relazione con il suo compagno: è un aspetto centrale della sua vita, attraversato con un alto grado di riflessività, e raccontato ripercorrendo le tappe che hanno portato all'inizio del suo progetto migratorio dal paese di origine, l'Ecuador, avvenuto meno di un anno prima del nostro incontro. Non è la ricerca del lavoro o una situazione di difficoltà economica e sociale a determinare la scelta di migrare, Isabel si definisce prima del viaggio come «molto sistemata»: raggiunge i livelli più alti della formazione (laureata in Economia e Commercio, consegue due master in Commercio Internazionale e in Alta Formazione), intraprende una carriera professionale occupando posizioni di rilievo prima come direttrice di banca poi come coordinatrice regionale di un ente nazionale connesso al Ministero del Lavoro con compiti di formazione professionale, ruoli che svolge con passione e impegno e che rappresentano un aspetto importante della sua identità; ha un tenore di vita alto, un'automobile, una casa di proprietà. Ha una relazione, iniziata in età giovanile, che conduce al matrimonio con un uomo che a posteriori definisce «sempre un po' immaturo», da cui nascono due figli; le relazioni tra i due sono segnate da un forte disequilibrio – lei lavora moltissimo, è spesso impegnata in corsi di formazione e guadagna lo stipendio con cui mantiene tutta la famiglia, lui non lavora e «fa casino» – e da problemi di alcol dipendenza di lui, che presto diviene violento; quando

Isabel decide di separarsi, lui non accetta la sua decisione e la situazione di violenza precipita: minacce, aggressioni anche commissionate a terzi, utilizzo strumentale delle relazioni con i figli si protraggono per anni, fino all'affido dei figli che lui ottiene probabilmente attraverso la corruzione di alcuni funzionari del sistema giudiziario. La scelta di abbandonare il proprio paese avviene dunque dopo anni di sofferenza e comporta la rinuncia a tutto quanto Isabel aveva costruito per sé, alla ricerca – afferma – di quella «pace», «tranquillità», «serenità» che non poteva trovare in quella condizione. Isabel assume un ruolo attivo prima nell'interrompere una relazione che «non è buona per la [sua] vita», poi nella scelta drastica di allontanarsi, «lasciando la [sua] vita di là», dal suo paese di origine dove «tutto era bello», ma dove la sua «vita era in pericolo».

Nel ripercorrere la sua storia Isabel rintraccia alcuni aspetti di una dimensione culturale dei rapporti tra generi che lei identifica in una caratteristica dell'area latino-americana, aprendo alla riflessione sulle dimensioni educative diffuse e sulla continuità tra le forme dell'educazione di genere – quasi esclusivamente sociale, non intenzionale, informale (Brambilla, 2016) – e il perpetrarsi di forme di violenza sulle donne che se da un lato hanno segnato la storia dell'umanità, dall'altro sembrano oggi assumere caratteri nuovi e specifici, e in cui le dimensioni culturali e collettive sono oggi riconosciute come fattori rilevanti (Lipperini, Murgia, 2013):

faceva molto casino, mi faceva del male, [...] pertanto io ho detto “no, questo non va bene, basta, io lascio perdere questa situazione, io non voglio stare insieme a una persona così, che mi fa male, non mi rispetta, ho detto no, no, questo non è buono per la mia vita”. Io l'ho lasciato e lui non ha voluto quello, dopo tanti anni lui voleva, come ha visto che io ho trovato questo lavoro, che guadagnavo bene, lui sempre diceva ai miei figli “tua mamma guadagna di più di me, tiene tanti soldi, tiene una casa propria, io non c'ho niente” [...]. Ero stufa, sempre volava farmi del male, parlava male di me, mi minacciava di morte, mi ha detto che lui voleva per me la galera, avermi morta, capisci no? [...] perché lui non mi perdonava che io lo lasciavo e lo buttavo fuori di casa mia no? Una parte del mio paese sono così, quasi tutto Sud America gli uomini sono molto maschili, sono cattivi con la donna, se noi donne siamo di più, o guadagniamo meglio, teniamo meglio il lavoro, a loro non gli piace quello. Lui si sentiva molto rimasto male per quello, però io gli avrei dato a lui, io gli pagavo anche l'università, perché lui potesse studiare, però lui non voleva, sempre andava in giro, andava divertendo, non si approfittava del fatto che potevo aiutarlo, no. – Isabel-ec-43

Le parole di Isabel raccontano di una difficoltà che interessa i rapporti tra generi nel momento in cui alcuni profondi cambiamenti sociali, culturali, economici hanno investito molte sfere dell'esistenza andando a ridefinire anche compiti e ruoli di genere ascritti, come ad esempio la “naturale” distinzione tra uomo che lavora e procaccia il reddito (il cosiddetto *male breadwinner*) e donna solitamente meno istruita e perlomeno economicamente

dipendente che si occupa di attività domestiche. In un complicato intreccio di continuità e discontinuità, di permanenza e cambiamento, di apprendimenti e fattori educativi non più necessariamente coerenti tra loro, la difficoltà di costruire e ricostruire equilibri di genere nuovi nel mutato scenario contemporaneo sembra aprire anche a forme di resistenza e di arroccamento che possono esitare nel perpetrarsi di tratti di dominio e di assoggettamento. La cultura maschilista dipinta da Isabel non sembra in realtà prerogativa dei paesi dell'area dell'America centrale e meridionale: se ne ritrovano tracce ad esempio anche nel racconto di Karima, arrivata in Italia dal Marocco per ricongiungimento familiare. Nel corso dell'intervista identifica la separazione dal marito come l'inizio delle sue difficoltà economiche, collegando questa all'insorgere di «molti problemi che non si possono risolvere con il marito» avvenuto poco dopo il ricongiungimento e in cui sembra aver avuto un ruolo anche la convivenza con i quattro fratelli di lui; ma è nel corso del nostro secondo incontro, avvenuto a registratore spento, che emergono molti dei dettagli della storia di Karima: il matrimonio avviene quando lei ha diciassette anni e coincide con la sua forzata interruzione degli studi, è un matrimonio combinato dai genitori, impostole dal padre a cui “non può dire di no”⁷, perché – afferma per spiegare il contesto – “non è come qui in Italia”. Il marito, più grande di oltre venti anni rispetto a lei, vive tra l'Italia e il Marocco, dove nascono i suoi primi due figli. Dopo circa dieci anni il marito fa domanda per il ricongiungimento familiare e la moglie e i figli lo raggiungono a Milano. Abitano in un piccolo appartamento, dove poco alla volta arrivano a vivere anche i fratelli di lui: in una casa piccola, la convivenza non è semplice e Karima, unica donna, è relegata a ruoli di cura “lavare, cucinare, sempre”, che le stanno stretti. Qui i problemi con il marito già da tempo presenti si acuiscono: “il problema di mio marito è che gli piacciono troppo le donne”, dice Karima, raccontando alcuni episodi relativi ai tradimenti del marito avvenuti già in Marocco; l'episodio che per Karima rappresenta “la goccia che fa traboccare il vaso” avviene quando lui, in sua presenza, tenta un approccio ad un'amica di lei loro ospite, giustificandosi poi affermando di aver bevuto troppo: in quel momento Karima decide di interrompere la relazione e di separarsi; torna in Marocco perché sola, senza lavoro e senza reti sociali, e lì vive sulla sua pelle il dolore dello stigma di essere una donna separata in Marocco, che lei dice additata da tutti, giudicata, esclusa: “se tu sei sposata puoi andare alle feste, fare tardi, ma se non lo sei no, devi stare a

⁷ Come nel caso dell'incontro collettivo di restituzione delle interviste non audio-registrato, le virgolette alte segnalano che le parole citate sono tratte dal diario di ricerca, compilato dopo l'incontro.

casa, vergognarti”. Persino il fratello non la invita ai festeggiamenti per il suo matrimonio “perché lei è separata”. È in quel periodo che conosce un uomo e resta incinta della sua terza figlia, durante la gravidanza della quale decide di tornare in Italia alla ricerca di un lavoro e di un futuro. Karima non sembra esplicitarlo apertamente, ma nella scelta di un nuovo compagno sembrano aver giocato un ruolo importante anche le forti pressioni sociali subite, tanto che riporta i suoi pensieri relativi al momento dell’inizio della nuova relazione “ora non sono una più donna sola, ho un compagno, posso fare quello che voglio, ok?”.

Riprendendo le parole di sua sorella, Karima si dice “sfortunata con gli uomini”: il padre dell’ultima figlia, che ha un’altra famiglia in un paese del nord Italia, decide qualche mese prima del nostro incontro di tornare in Italia per vivere con Karima ma una volta rientrato, nel fare la domanda per il permesso di soggiorno “scopre” di avere a suo carico una condanna a due anni e sei mesi (per una denuncia per coinvolgimento in spaccio che risale a più di dieci anni fa e che Karima attribuisce a denunce non vere di amici di lui effettivamente coinvolti). Tramite avvocato la condanna viene tradotta in una misura alternativa alla detenzione: egli ha l’obbligo di lavorare con contratto e di risiedere in un domicilio fisso, cosa che grazie all’aiuto di lei riesce a trovare in un comune del Veneto: dovranno aspettare due anni e sei mesi prima di poter vivere insieme, dice Karima dichiarandosi disposta ad attendere questo tempo: “per ora”, ripete un paio di volte, lui sembra “bravo”, un uomo attento ai figli, anche agli altri due nati dalla precedente relazione di lei, presente con loro, che si preoccupa che abbiano i vestiti e quanto di necessario. Aggiunge anche che se questo compagno che “per ora è bravo” dovesse rivelarsi diverso, lo lascerà e se ne starà da sola, per sempre. In qualche modo sembra aver rielaborato in parte la sua esperienza matrimoniale, da cui da un lato sembra aver appreso una sorta di sfiducia nel genere maschile o per lo meno l’idea di non poter contare sull’immagine stabile di un uomo, che potrebbe sempre rivelarsi una persona non degna di fiducia, dall’altro sembra non mettere in discussione alcune dinamiche di relazione che rischiano di riproporsi intatte.

Ma ancora, la presenza di tracce di una cultura maschilista (Volpato, 2013) che permea le relazioni tra generi non è, ovviamente, appannaggio di provenienze culturali altre. Anche nelle storie di donne italiane raccolte si rilevano i segni di educazioni ambivalenti che si traducono in atteggiamenti di gelosia e possesso maschile e in elevata conflittualità nella coppia, ma in particolar modo nella non accettazione da parte degli uomini della scelta di separarsi, che dà molto spesso luogo a episodi persecutori e violenti che oggi rientrano nell’ampia etichetta dello *stalking*.

Da un punto di vista strettamente focalizzato sull'impoverimento, le storie confermano una vulnerabilità femminile che a fronte di una distribuzione diseguale di compiti e risorse in caso di separazione si risolve nella maggior esposizione delle donne al rischio di impoverimento, spesso connesso ad un rapporto con il mondo del lavoro mai coltivato o frequentato solo in parte con posizioni irregolari o temporanee: anche nella scelta di non lavorare giocano nei racconti raccolti dinamiche tra generi ad esempio nel momento in cui è il marito/compagno a suggerire/imporre questa decisione alla donna o essa è presa di fronte alla presenza di compiti di cura automaticamente riconosciuti, da entrambi, appannaggio dell'una.

In due storie ascoltate si rinviene la percezione che alcuni diritti e tutele delle donne non siano garantiti né da chi ha il compito istituzionale di salvaguardarli (le forze dell'ordine per esempio), né dal sistema dei servizi che intervengono in situazioni di maltrattamento: questo sembra da un lato rinforzare quelle dimensioni educative implicite e informali che fanno anche dei rapporti tra generi questioni solo private, dall'altro contribuire a quel senso di grande solitudine e isolamento vissuto dalle donne oggetto di violenza; d'altro lato ancora, pare confermare in qualche modo un ordine esistente che, se non incita, perlomeno tollera forme di subordinazione femminile e di predominio maschile. Le parole di Ana, che richiamano quanto sperimentato anche da Isabel nel rapporto con la giustizia, restituiscono quanto appena accennato:

poi mi sono lasciata con il papà di mio figlio, lui mi cercava troppo, lui mi aveva picchiato, mi aveva fatto di tutto e di più, e allora io avevo paura, allora io sono sparita, ho detto non vado più [a casa di mia mamma] perché lui conosceva casa di mia mamma; mi andava a cercare anche al mio lavoro, io ho dovuto dire "guarda dite che non lavoro più, e che non venga", però lui invece era fissato di cercarmi, cercarmi, allora io dovevo spostarmi di casa ogni sei mesi [...] io per due anni non gli ho lasciato vedere il suo bambino perché mi ha picchiato duro e me l'ha tolto anche mio figlio, e allora guarda è stata brutta perché mi toglie il figlio... E poi tu vai ai carabinieri e ti dicono "signora, tra moglie e marito non c'è... lui non rapisce suo figlio. Sa cosa deve fare? Deve prendere tre uomini, va dove c'è suo marito con suo figlio, lo fa fermare da questi uomini, prende suo figlio e se ne scappa". Così mi ha detto il carabiniere, in mio paese, e ho fatto così, perché se no non me lo ridava mio figlio. Io ho sofferto tanto, per quello che adesso sono più forte. - Ana-pe-38

Debora si sofferma invece sull'insufficienza di aiuti che ha trovato nel sistema dei servizi dedicati alle donne maltrattate, mostrando la complessità dei bisogni in gioco anche in un momento dell'esistenza dettato dall'obiettivo di proteggere la propria vita e in cui è forse possibile leggere quanto la questione della violenza di genere, così come quella degli

interventi preventivi e riparativi, travalichi la dimensione emergenziale e coinvolga molteplici piani della biografia, delle risorse, delle progettualità dei soggetti:

Debora: Quando è finita mi ha rubato un anno di stalker, quindi tribunali, denunce, ho fatto una vita di merda, scusa la parola, non avevo il tempo di andare a fare progetti, avevo tempo solo di proteggermi la vita, e di scappare da una parte all'altra.

Matilde: C'era qualcuno che ti aiutava?

Debora: Niente, in poche parole sono andata in un grande ufficio, mi parlarono del... che c'era questo famoso call center per le donne maltrattate che alla fine è una stronzata. [...] l'unica cosa che ti dice è "noi ti possiamo aiutare burocraticamente, cioè hai bisogno di un avvocato per il tribunale te lo diamo, hai bisogno di un aiuto psicologico te lo diamo, ma un lavoro, un posto dove stare, non ti possiamo fare niente, questo è il nostro aiuto". Ho detto "ah, quindi no – gli ho detto – questo non mi interessa, non entro neanche nel progetto, perché ho una minore di dodici anni, e faccio un patrocinio e l'avvocato ce l'ho lo stesso senza offesa per il tribunale, col modello Isee. Lo psicologo vado in ospedale, faccio domanda e ce l'ho. Cioè che aiuto date alle donne voi?" Cioè... "ma questo noi è quello che possiamo fare", appunto, io ho bisogno di più. Non è quello che sto cercando. [...] No, da lì sono andata subito perché era il maltrattamento delle donne con urgenza, sono andata per vedere la situazione di potere farmi aiutare subito, però mi dicono anche c'è una lista d'attesa, c'è da aspettare, ti posso dare solo l'avvocato, lo psicologo, me ne sono andata. Quindi ho continuato a vivere di lavoretti, fino a oggi, che poi ora sono qua. Ho rifiutato, non c'era niente da fare, non c'era un corso, non c'era un aiuto lavorativo, non c'era una protezione per la mia vita, non c'era un qualcosa per mia figlia, non c'era niente. Cosa mi date. Mi proteggo da sola ormai, cammino per strada e mi guardo avanti e dietro. Finché [il mio ex compagno] dice che è sereno è sereno, poi si vedrà, ma io devo pensare a mia figlia, a me serve un lavoro vero, a me serve andare a scuola, fare un corso, qualcosa. – Debora-it-40

Per concludere questa parte dedicata alle implicazioni educative delle relazioni asimmetriche tra generi e del ruolo della violenza nelle storie raccolte, le parole di Debora illuminano i segni che questi lasciano sulle biografie di chi le vive, ma anche permettono di cogliere la possibilità che da questi si aprano progettualità future segnate da desideri di riscatto, di indipendenza, di autonomia che imprimono anche alle relazioni genitoriali una nuova responsabilità educativa. Per Debora, il suo difficile cammino di uscita dalla violenza domestica coincide con la percezione di un nuovo inizio e con una nuova identità positiva segnata dal coraggio e dalla libertà, dalla testimonianza e dall'assunzione del compito di interrompere la trasmissione intergenerazionale della violenza offrendo alla figlia un'educazione diversa:

E ora tutto questo mi ha portato a vivere un anno difficile, perché ho trovato solo lavoretti, mi sono ritrovata a casa, con mia figlia, che provava rancore un po' nei miei riguardi, perché ho mandato il padre in carcere, gli ho dovuto dire la verità, però poi l'ha accettato. [...] Poi le ho fatto vedere... delle trasmissioni, dove si parlava di femminicidio, le ho fatto conoscere una mia amica, che ha il volto un po' deformato per le botte che ha preso da un uomo, le ho fatto vedere che bisogna lottare, che un uomo può anche farti del male. [...] Le ho detto "tu sarai una futura donna, quindi ti chiedo non di giudicare, ma di cercare di capire, che noi

donne ci dobbiamo difendere. Dobbiamo capire quando non è vero amore, e quando è ora di diventare grandi e vedere la realtà in faccia e combattere per la propria vita”. [...]

Ora piano piano mi rifarò la mia vita, perché ho incontrato un uomo che ho dovuto denunciare per stalker, che mi ha picchiata, anche lui, mi ha tradito, quindi ho avuto un periodo psicologicamente molto brutto, perché quello stesso uomo che ti aiuta a partorire e vede tua figlia che nasce, è lo stesso uomo che è pronto a ucciderti, senza pietà, perché i suoi occhi cambiano quando gli dici che non vuoi più essere la sua donna. Io ho rischiato di essere una scarpetta rossa, e sono ancora viva, ho avuto complimenti da tutti, da tutti gli ispettori, da tutti i poliziotti che sono intervenuti tante volte a tante chiamate, e dove io sono andata a chiedere aiuto. Io mi sento serena, ho fatto la cosa giusta [...]. Ancora oggi quando guardo un uomo, lo guardo e mi chiedo “ma chi sarai veramente? Sei veramente ciò che dici di essere?”. Non credo più nell’essere maschile. [...]

E ho insegnato a mia figlia: “sai cosa è la cosa più importante per te? L’indipendenza. Tu devi lottare per la tua indipendenza, cioè, studiare, e poi studiare qualcosa che ti renderà felice, ricordatelo, devi andare a lavorare, ma deve essere un lavoro che ti piace, la tua indipendenza sarà che avrai il tuo lavoro e non dovrai mai chiedere niente a nessuno, con un diploma in mano puoi smettere di lavorare con un datore di lavoro e puoi trovarne un altro. Avrai altre possibilità. Datti tante possibilità, e prendi e vai a girare il mondo, il mondo merita di esser girato. Fai quello che non ho potuto fare io. E sii indipendente, e non dare mai la tua mano in mano ad un altro, che non sarà mai nessuno in grado di curartela, solo te stessa, e abbi sempre l’istinto del pericolo. Non salire mai in macchina di sconosciuti, e non fare mai favori a qualche amica, non crederci, non trovarti mai nelle brutte compagnie, frequenta sempre quelli meglio di te. E ce l’ho fatta Matilde, mia figlia è così. E spero di andare avanti e trovarla sempre così, perché finché avrò vita, la mia vita sarà dedicata a che lei abbia la sua indipendenza, e possa un giorno diventare una gran donna, forte, e se possa un giorno incontrare un uomo del genere, saprà cosa fare. – Debora-it-40

La *centralità dell’esperienza della genitorialità* è un aspetto rilevante di molte delle interviste: sui figli si concentra larga parte della progettualità di chi attraversa le difficoltà nella speranza che questi possano avere vita migliore; la presenza dei figli è più volte ricordata come elemento che dà la forza per tirare avanti, per tenere duro, per lottare, che fornisce un senso e una direzione anche laddove le fatiche incontrate espongono allo spaesamento, alla delusione, a vissuti di insensatezza. Il rapporto con i figli, anche se lontani, è dunque fattore di mantenimento o ritrovamento di risorse, motivazioni, competenze, su cui far leva per costruire progettualità esistenziali e per promuovere aspirazioni e approcci in grado di sostenere l’azione delle persone verso la non accettazione della propria condizione e il suo miglioramento. Occorre però presidiare che questo investimento sui figli in primo luogo non arrivi a coincidere con un totale disinvestimento su di sé e sul proprio futuro, in una progettualità che è esclusivamente proiettata sulla nuova generazione e si traduce in rinuncia a sé. Inoltre questa centralità dei figli può comunque giocarsi in stili e contenuti educativi differenti: assicurare loro un futuro migliore del proprio può declinarsi in molteplici scelte educative, che comprendono la trasmissione di valori ritenuti positivi come

l'importanza della formazione, l'essere indipendenti, il non arrendersi di fronte alle difficoltà, il saper dare il giusto valore agli aspetti della vita che non sono quelli economici, il perseguire i propri obiettivi con intraprendenza... Ma può anche declinarsi in una versione meno virtuosa che identifica l'offrire condizioni migliori di vita con la disponibilità di beni e con l'adozione di stili di consumo cui personalmente non si ha (o non si ha avuto in alcuni momenti) accesso e che contribuisce ad un'educazione al rapporto con il denaro e con il possesso di beni che si colloca nel più ampio clima educativo diffuso del consumismo.

4.1.5. Salute, benessere, malessere sociale

Un'ulteriore dimensione di analisi delle storie raccolte in cui si rintracciano alcune implicazioni educative dei percorsi di impoverimento riguarda la salute, il benessere, il malessere, la sofferenza.

Una prima, prevedibile, constatazione riguarda il *rapporto tra salute e impoverimento* che si concretizza attraverso il polo del lavoro: gli eventi che interessano la salute espongono al rischio di impoverimento laddove, in presenza di situazioni occupazionali prive di sufficienti tutele, compromettono la possibilità di continuare a lavorare senza che la mancanza di lavoro sia compensata da altre forme di tutela. È il caso ad esempio del lavoro nero nell'ambito dell'assistenza familiare, come già accennato nel paragrafo dedicato al lavoro: un lavoro che richiede una buona salute e che espone al rischio di trovarsi senza forme di protezione da un giorno all'altro in concomitanza di episodi più o meno transitori di malattia. È il caso già ricordato di Angela, che all'età di 69 anni non è più in grado di sostenere le attività di assistenza agli anziani in cui era impegnata, che prevedono un elevato sforzo fisico che nelle sue condizioni di salute minate da osteoporosi, artrite e altre malattie minori non può svolgere. O ancora è il caso di Kasun, che come racconta in occasione dell'incontro di restituzione, dopo aver finalmente trovato lavoro a tempo pieno come badante di una coppia anziani, non in regola e poco retribuito in relazione ai numerosi compiti richiesti, viene lasciato a casa in tronco quando viene operato d'urgenza di ernia.

Per Massimo, l'esperienza della malattia non solo compromette definitivamente le sue residue possibilità lavorative ma si rivela anche specchio di una profonda solitudine, della mancanza di reti e legami di solidarietà e di affetto: quando viene colpito da un infarto, vive da poco tempo tra dormitori e servizi per la grave emarginazione e si riferisce all'intervento di un volontario di uno di questi, un centro diurno dedicato ai senza dimora, unico aiuto e

sostegno percepito: «quando sono stato male, diciamo loro mi hanno mandato una persona in ospedale, per il cambio di vestiti. Cioè io sono solo, devo dire solo grazie. Perché potevano anche sbattersene e dire arrangiati, no? o sbaglio? E invece loro si sono presi cura diciamo. È una buona cosa no? Meno male che c'è, se no eri in mezzo alla strada, sulle panchine» (Massimo-it-61).

Un altro aspetto del rapporto tra salute e impoverimento riguarda quanto esplorato in letteratura intorno al tema delle *diseguaglianze di salute* che accompagnano le disuguaglianze socioeconomiche: la condizione di ristrettezza economica incide direttamente sulle possibilità di accesso al sistema dei servizi di salute (sempre più privatizzati), e indirettamente attraverso il ruolo degli stili di vita e di consumo. Oltre al riferimento esplicito di uno degli intervistati alla difficoltà di sostenere le spese dentistiche, nelle interviste questo è un tema poco esplorato, ma risultano di grande interesse le riflessioni di Mario perché unico passaggio in cui è tematizzato il rapporto tra disponibilità economica e salute, riconoscendo le disparità di accesso al sistema di cure che rendono possibile una «vita dignitosa» anche in presenza di malattie o invalidità:

[...] poi quando hai un grosso problema come un figlio malato, o un problema tuo fisico eccetera, come possono essere i tumori o altre malattie importanti, sicuramente avere tanti soldi non ti aiutano completamente, ti aiutano nel senso che puoi permetterti di consultare tutto il possibile immaginabile, o comunque ti permettono, mi viene in mente, ehm non so se hai visto un ragazzo che ha avuto la meningite che ha perso gli arti [...] e lui sta cercando sovvenzioni e quant'altro per avere i famosi arti sostitutivi che lo aiuterebbero a vivere una vita un po' dignitosa, allora lì mi, mi dico, senza [disponibilità economica] non c'hai... se hai, se sei pieno di soldi nel dramma trovi anche la via per, per rimetterti un po' in sesto, se non ce li hai, eh rimani un moncherino, in un letto senza poter far nulla, quindi non è vero che non servono, però per fortuna da un parte, perché se potessero comprare anche la salute completa saremmo rovinati, quelli che son poveri proprio non avrebbero scampo, perché eh, e invece è giusto che la vita ti si riservi questo cioè, il figlio di Gianni Agnelli è morto di tumore, di leucemia, ed è giusto così, nel senso poverino ma lo stesso poverino di tanti altri che muoiono, sicuramente lui ha avuto tutte le possibilità, poi è morto mio papà, è morto anche lui, perché è così la vita. – Mario-it-50

Se la morte in qualche modo è l'esperienza che trascende le distinzioni tra classi sociali e condizioni economiche (una *livella*, insomma, come recita la famosa poesia di Totò), queste rivelano ancora tutta la loro significatività nell'offrire possibilità differenti in termini di accesso alle cure e di possibilità di rendere anche la malattia sostenibile. A questa consapevolezza accennata nelle parole di Mario segue una sorta di accettazione: così è la vita, afferma.

Tornando all'impatto delle esperienze di malattia sulle biografie, occorre sottolineare come questo, nelle storie raccolte, non si riduca allo stato di salute del soggetto ma si estenda a quello dei familiari vicini: la salute è anche quella dei figli, dei genitori, dei compagni, che quando compromessa comporta *compiti di cura* che ricadono – come già esplorato – prevalentemente sulle donne e che possono significare non soltanto la fuoriuscita o il mancato ingresso nel mercato del lavoro ma anche vissuti emotivi importanti. Sulle importanti e delicate sfide educative cui apre l'esperienza della malattia dei propri genitori e l'assunzione del ruolo di *caregiver*, ci si è soffermati in precedenza: essa rappresenta per gli adulti un appuntamento altamente probabile che richiede un investimento rilevante in termini di energie e di risorse necessarie per leggere e significare gli accadimenti, per assumere nuovi ruoli e nuovi compiti, per ridefinire le relazioni con gli altri accaduti e con sé come “curante”, per confrontarsi con i grandi temi dell'esistenza legati al corpo, alla malattia, all'invecchiare, al morire, al crescere... Tutte questioni che chiamano in causa l'analisi pedagogica delle dimensioni educative informali che riguardano i rapporti intergenerazionali, i tabù della corporeità, dell'invecchiamento, della dipendenza, e le possibilità di un'attenzione specificatamente educativa in grado di rendere un compito sociale sempre più imponente occasione formativa per chi lo vive.

Allargando lo sguardo da una definizione di salute come legata alla presenza/assenza di malattia, ad una più ampia, come quella proposta dall'Organizzazione Mondiale della Salute nel 1948 di completo benessere fisico, mentale e sociale, che negli anni 2000 si è allargata a ricomprendere la salute mentale come aspetto essenziale (di qui lo slogan che compare in diversi documenti OMS «non c'è salute senza salute mentale»), si aprono ulteriori aree di interesse pedagogico. Una così ampia definizione di salute non è esente da alcuni rischi: primo fra tutti quello insito in tutte le definizioni molto ampie, ovvero quello di risolversi in nulla, ma anche quello di ricondurre sotto il capello di salute molti aspetti dell'esistenza umana che le trascendono, con il possibile esito di contribuire ad una lettura che ne fa questioni individuali e che li riconduce entro il dominio delle discipline mediche, sottraendoli così ai loro inscindibili legami con altre dimensioni e saperi. Sono le stesse ambivalenze che abitano la ricerca internazionale intorno alla cosiddetta *positive mental health* (Barry, 2008) e alla *public mental health* (Forsman & al., 2015), che hanno d'altro canto il merito di sottolineare l'urgenza di investire e far ricerca sulla prevenzione primaria e sulla promozione della salute mentale (Levav & Saraceno, Wahlbeck, 2015), di

promuovere un rinnovato interesse per i cosiddetti determinanti sociali della salute mentale (WHO, 2014) – che pone attenzione ai fattori sociali, economici, di contesto nel definire i contorni di benessere e malessere e riconosce lo stretto legame tra diseguaglianze sociali e rischio di disturbi mentali – e di promuovere la necessità di politiche e ricerche non solo intorno al disagio conclamato, ma volte a identificare e intervenire sui fattori di rischio e di protezione lungo tutto il corso della vita.

Da un punto di vista pedagogico risulta interessante, più che riflettere sul rapporto tra povertà e patologie psichiatriche in termini epidemiologici, esplorare il portato formativo delle esperienze dei soggetti, comprese quelle di impoverimento, in un complesso intreccio tra dimensioni individuali e dimensioni sociali: in questo senso i concetti di *sofferenza sociale* (Kleinman et al., 1997, Quaranta, 2008) e *sofferenza urbana* (Saraceno, 2010) sembrano più coerenti con l’obiettivo pedagogico di disvelare i molteplici nessi che legano biografie individuali e tempi sociali, leggendo l’individualità come sempre inscritta nelle relazioni sociali, nel contesto storico e culturale in cui si manifesta. In quest’ottica possono leggersi dunque gli intrecci tra esperienze di impoverimento e sofferenza, connettendo le forme del disagio individuale alla specifica configurazione sociale, economica e politica del nostro orizzonte contemporaneo.

Dichiarato dunque l’interesse pedagogico per tutti gli aspetti che non riguardano necessariamente le dimensioni psicopatologiche ma sofferenze che nascono nello stretto intreccio tra esperienza soggettiva e processi storici-culturali-sociali, emergono nei racconti raccolti molte dimensioni di fatica attraversate dai soggetti nel corso della loro vita e in cui sembrano abitare quegli intrecci tra cause sociali e malessere individuale che nell’opera magistrale di Pierre Bourdieu e dei suoi collaboratori avevano trovato cittadinanza nella definizione di “misera del mondo” (2015 [1993]). Una prima osservazione riguarda il fatto che le dimensioni di sofferenza attraversate compaiono nei racconti spesso in controluce, accennate, nascoste tra le righe, condensate in poche e asciutte parole, raramente esplicitate come oggetto di discorso. Questo aspetto può essere in parte ricondotto alle condizioni in cui si sono svolti i racconti, al fatto che ricercatrice e intervistata/o non avessero una relazione precedente all’incontro e dunque potrebbe essere mancato il giusto grado di fiducia, di conoscenza reciproca e di intimità che permette il racconto di esperienze dolorose; peraltro, però, è forse anche riconducibile ad un più ampio clima educativo diffuso che circonda i temi del benessere e del malessere, della sofferenza e della felicità e che riguarda anche il rapporto tra dimensioni individuali e dimensioni sociali, tra privato e pubblico. Le

questioni implicate in questo rapporto problematico con la fragilità, con la limitatezza, con la sofferenza e in particolar modo con la cittadinanza di queste dimensioni in una condizione adulta, definita da parte della ricerca educativa essa stessa in crisi, sono molteplici e complesse, qui ci sembra interessante sottolineare il fatto che queste esperienze appartengono alle biografie raccolte e che, pur nella irriducibile peculiarità che ognuna di esse incarna, appaiono ad uno sguardo pedagogico un elemento su cui interrogarsi perché possa divenire ambito di attenzione e di intervento anche laddove ad essere definita (dai soggetti/dai servizi) problematica è la (sola) dimensione economica. È inoltre assumendo un approccio al tema che rifiuta una visione bio-psico-medica lineare che spesso riduce la sofferenza alla categoria di malattia, individualizzando tanto i problemi quanto le possibili risposte, che è possibile lavorare verso una lettura delle dimensioni di fatica e sofferenza che ne riconosce le dimensioni individuali ma non si esime dall'indagare il portato educativo della contemporaneità, lavorando quindi verso l'esplicitazione delle dimensioni pubbliche, collettive, politiche di un più ampio e diffuso disagio della post-modernità (Bauman, 2002) profondamente radicato in modalità e stili di vita attuali, nella quotidianità dell'esperienza contemporanea, nell'interazione tra il singolo e il suo contesto territoriale, sociale, culturale ed economico. Scrive Benedetto Saraceno (2010) a proposito della sofferenza urbana:

La città produce sofferenze e malattie multiple e offre non-risposte oppure risposte frammentate e frammentanti. La città produce sofferenze e malattie collettive che colpiscono cioè gruppi vulnerabili ma che però non sono riconosciute come inter-individuali: paradosso della città che nega la collettività della vulnerabilità e fornisce risposte individuali ma in forme de-soggettivanti, ossia che negano l'individualità. Dunque la città nega agli individui la loro dimensione collettiva di sofferenza e risponde agli individui negandone la soggettività.

È il caso, per tornare alla concretezza delle voci raccolte, ad esempio della *sofferenza che nasce dalla perdita del lavoro* e di *quella che circonda la violenza di genere*, che se possono in alcuni casi avere contorni clinici e sono anche indiscutibilmente fatti individuali perché incarnati nella singolarità della storia di chi la vive, dicono però molto di più di un intoppo del singolo e rimandano a più ampi fenomeni, dinamiche e significati sociali e culturali. Del vissuto di Mario concernente la perdita del lavoro e della sua «quasi depressione» è stato accennato nel paragrafo dedicato al tema del lavoro: il ritrovato equilibrio a seguito di un momento di forte destabilizzazione, di crisi della propria identità, di vissuti di spaesamento, fatica, mancanza di senso è frutto di occasioni e relazioni anche educative che hanno svolto un ruolo formativo nella sua storia, permettendogli di accedere a nuove visioni e

significazioni. Attraversa un momento di grande crisi, in cui gli sembra che il «mondo [gli] sia crollato addosso», in cui si trova esposto alla necessità di ridefinire la propria identità fino ad allora solidamente costruita sul lavoro, e in cui si trova a fronteggiare le conseguenze di un'iper-responsabilizzazione di sé che lo porta a vivere l'accaduto come una colpa e una responsabilità personale; accanto al ruolo della madre nel dare adito a questa lettura di sé (che Mario riassume in una ipotetica frase di lei: «ma cos'hai combinato? Eh se han preso te e siete in mille e due, ne prendono centocinque, tu e quegli altri centoquattro avete combinato qualcosa») egli ricostruisce l'importanza che altre relazioni familiari, amicali e con figure professioniste della cura hanno avuto nell'accompagnarlo a nuove consapevolezze e ad una lettura nuova e diversa del rapporto tra sé, la propria responsabilità, il proprio ruolo e il contesto, tramite cui accede anche ad una lettura «più sociale» e «più collettiva» della sua condizione. La fatica e la sofferenza che Mario vive e attraversa è dunque privata e individuale ma anche socialmente costruita, in cui giocano un ruolo, tra altri fattori, l'attuale configurazione del mercato del lavoro, che contribuisce a rendere il lavoro un'esperienza sempre meno foriera di identità e appartenenze collettive e il clima educativo diffuso che risente e rinforza la cultura neoliberista che afferma il valore dell'individuo su ogni cosa, dell'autonomia intesa come totale responsabilità individuale, persino nell'ambito delle risposte ai bisogni sociali e collettivi.

In un simile approccio possono anche essere letti i racconti delle donne coinvolte in relazioni violente che esprimono vissuti di paura, dolore, sofferenza: sono dimensioni individuali che pertengono alla peculiarità della propria interiorità ma risultano implicate anche in questioni sociali che hanno a che fare per esempio con le culture di genere diffuse, con il sistema di *welfare*, con le dimensioni formative che riguardano le identità maschili e femminili, i compiti, i ruoli, i caratteri socialmente ascritti alle une e alle altre, gli stili relazionali, le modalità di gestione dei conflitti e delle separazioni... La possibilità di rileggere la propria storia che comprende (insieme ad altri numerosi, stratificati aspetti) anche l'esperienza di maltrattamento, corrisponde ad un importante compito formativo e auto-formativo che necessita di tempi, luoghi e relazioni in cui questa possa essere accolta e rielaborata, in cui possa trovare spazio anche la sofferenza soggettiva e i suoi intrecci con il contesto familiare, territoriale, sociale e culturale: tempi, luoghi e relazioni che possano sostenere il difficile compito di significazione della propria biografia; sono tutti aspetti questi che hanno a che fare con l'assunzione di nuove consapevolezze, con l'esercizio di responsabilità, con la possibilità di costruire progettualità esistenziali nuove e sostenibili, con la presa di coscienza

delle molteplici influenze sulla propria storia: sono questioni squisitamente pedagogiche. In un contesto in cui l'educazione non intenzionale e le risorse informali non solo non sembrano in grado di dare automatico e spontaneo accesso a questi compiti ma anzi sembrano a volte finanche ostacolarli, è l'intervento educativo intenzionalmente orientato a farsi reale possibilità di emancipazione per i soggetti.

Le parole di Debora sembrano lasciare intuire quanto le questioni qui accennate sul piano della riflessione teorica siano radicate nella concretezza della vita e delle sue fatiche, segni incancellabili che chiedono di essere visti e che seppur per certi aspetti inenarrabili chiedono di essere narrati e condivisi:

la cosa più dolorosa per una donna, allora a livello di madre è togliere un lavoro a una madre perché gli togli la dignità di poter accudire suo figlio [...]. E poi invece dall'altra parte sono le violenze, cioè la violenza, ci sono tre tipi di violenza, la violenza verbale, la violenza psicologica per anni che non te ne accorgi, che molte donne subiscono, e la violenza del tuo corpo, portato come carne da macello. Come quando vanno a vendere la carne. E scelgono i pezzi migliori, gli fanno colare il sangue, te li danno belli, noi donne ogni tanto siamo carne da macello per gli uomini ingiusti, quindi, la violenza mia è stata di tutte e tre. Però la violenza che ho subito mi ha insegnato primo che non tutti gli uomini sono uguali, perché l'amore esiste, però mi ha reso molto forte, e ogni volta che mi spoglio nuda e faccio la doccia, vedo i segni della mia vita passata, e ogni volta mi guardo in faccia davanti allo specchio e dico: "però ce l'hai fatta. Sei ancora viva, e sei ancora bella". I segni ci sono, e rimarranno sempre, dentro, e fuori, ma dentro di me, quello che ho raccontato a te non lo racconterò mai a nessuno, perché è mio, è il mio tesoro. Ci sono cose che sono irraccontabili, come l'abbandono di una madre, essere cacciata da una madre, trovarti per strada a quattordici anni, crescere per strada e la strada fartela amica, poi l'abbandoni, perché ti trovi con un pazzo, e poi speri di trovare l'uomo che non farà cadere nemmeno una foglia su di te perché ti proteggerà, arriverà il vento, ti coprirà, cioè l'amore vero. Invece no. – Debora-it-40

4.1.6. Impoverimento e sofferenza sociale: la storia di Franco

Quella di Franco è una storia in particolar modo significativa per il tema in oggetto e che sembra suggerire la presenza di implicazioni educative che connettono sofferenza, impoverimento, crisi sociale ed economica, cultura consumistica, al diffondersi di rancori e sentimenti di ostilità nei confronti dell'altro che possono sfociare anche in aperti atteggiamenti razzisti. Della sua storia si sono fin qui accennati solo alcuni dettagli: vale la pena ripercorrerla sinteticamente.

Franco, nato alla fine degli anni Cinquanta, trascorre la giovinezza in un comune lombardo e inizia giovane a lavorare come imbianchino insieme al fratello in Svizzera; all'età di 23 anni, dopo una serata in discoteca con gli amici a Genova, si trasferisce a vivere lì e a seguito

di questa decisione non condivisa dalla sua famiglia rompe tutti i rapporti con loro. A Genova trova lavoro sempre come imbianchino per un'azienda, poi si mette in proprio e arriva a gestire una piccola impresa di quindici dipendenti; nel frattempo si fa coinvolgere per un periodo di qualche anno in attività di acquisto di appartamenti alle aste giudiziarie, ristrutturazione e rivendita sul mercato che, insieme alla sua attività imprenditoriale, gli fruttano molti guadagni. Sono gli anni Ottanta e Novanta del diffuso sistema di tangenti che interessa l'imprenditoria e la politica, Franco lavora nelle ristrutturazioni di alcuni edifici pubblici e nella costruzione e manutenzione di un'importante opera pubblica, coinvolto in sistemi di appalto corrotti: «se tu non fai così, non lavorerai mai, e così ho sempre fatto anch'io, perché io davo il dieci per cento a [la persona] che mi dava il lavoro, e davo il dieci per cento al geometra che mi dava i lavori». In quegli anni ha un tenore di vita molto alto, lavora sodo in settimana e fa – utilizzando le sue parole – «la bella vita veramente» nel week end: arriva a possedere diverse proprietà immobiliari, gioca d'azzardo e per un periodo investe anche in cavalli da corsa (perdendo molti soldi). Nella gestione della sua impresa (in cui sottolinea sempre il suo impegno come lavoratore a fianco dei suoi dipendenti) si appoggia ad un commercialista («che è quello che poi è la causa di tutti i miei mali diciamo, non tutti ma quasi»): nel tempo gli affida larga parte del suo patrimonio perché questo lo investa in titoli di borsa a Montecarlo, cosa che inizialmente sembra produrre molti guadagni, ed entra in società con lui: pochi anni dopo il socio commercialista scompare e viene alla luce il fatto che il denaro a lui affidato non era stato investito ma giocato al casinò e che nel corso degli anni erano state compiute gravi e numerose irregolarità nella gestione dell'azienda, tra cui il mancato pagamento dei contributi ai dipendenti. Qui inizia lo «sprofondamento» di Franco: paga parte degli ingenti debiti all'Inps, poi per evitare le conseguenze giudiziarie delle irregolarità chiude l'azienda in società e ne apre una individuale, ma il lavoro inizia a scarseggiare, i pagamenti in ritardo dei committenti non possono essere più coperti dai fondi azzerati dell'azienda, la qualità del lavoro cala, i committenti iniziano a essere scontenti, cresce il malcontento anche tra i dipendenti, che vengono a sapere delle irregolarità, iniziano ad essere licenziati, alcuni reagiscono con minacce e aggressioni; le sue proprietà vengono pignorate, l'impresa fallisce: «in pratica in due anni sono sprofondato proprio nel baratro». Franco decide di scappare: ritira le ultime migliaia di euro in banca, abbandona l'azienda e i pochi dipendenti rimasti e si rifugia in un paese dove era solito trascorrere il week end; con il suo tenore di vita il denaro si esaurisce presto e decide di chiedere quello che in un primo momento definisce un prestito ma nel

corso del racconto si rivela un tentativo di estorsione (accompagnato da minacce) ad una delle persone con cui era implicato nel sistema di tangenti e di appalti truccati: fatto fermare da questi che gli fa credere di avergli procurato il denaro, ha inizio la sua vicenda giudiziaria per bancarotta, per estorsione e per tangenti e per Franco comincia un periodo di alcuni anni il cui racconto è disordinato e poco preciso in cui si muove in vari paesi dell'Italia, gioca «forte ai cavalli», a tratti lavora in nero, a volte viene lasciato a casa, altre volte abbandona i lavori che trova perché sottopagati, abita tra hotel scadenti e dormitori. È in questo momento che racconta di un tentato suicidio: «e avevo già quest'idea da un po' di tempo perché dico io una vita così non... la mia vita, non posso continuare così», ma conclude «non ho avuto il coraggio di farlo, non c'è stato niente da fare». Dopo questo episodio Franco racconta di un periodo di vagabondaggio e abbandono, a tratti confuso anche nel ricordo:

Torno giù *[dal luogo in cui tenta il suicidio]*, dico adesso qua cosa faccio senza soldi, senza niente, era buio, saran state le nove, le dieci di sera, cosa faccio? Mi incammino, per farla un po' breve ho fatto Assisi Pesaro a piedi. Quanto ci avrò messo, quanti giorni, ho perso il conto. Avevo delle fiacche alte così sotto i piedi, e ho fatto quattro giorni nel bagnasciuga al mare, perché con l'acqua salata poi s'asciugano no, [...] poi da Pesaro son finito a Rimini. A Rimini, poi dopo ormai ero un barbone si può dire, perché saran stati tre mesi, due mesi che non mi lavavo... poi vedi in giro i barboni, li vedi, li riconosci no, son sporchi, puzzano, li vedi che son barboni, cominci a parlare con loro e mi dicono guarda che per fare colazione al mattino vai di là dopo il ponte, c'è una chiesa, ci son delle suore, poi per mangiare vai di là della ferrovia, c'è la tipo Caritas. – Franco-it-61

Per altri anni prosegue una vita tra lavori in nero, periodi di non lavoro, momenti con più disponibilità economica, momenti di assenza di denaro, abitazioni stabili in affitto e giorni in dormitorio, alternando periodi in cui gioca d'azzardo ad altri in cui smette, momenti in cui «sta bene» e altri in cui non ha né un tetto né un lavoro. Dopo una settimana vissuta in strada in un paese dell'Emilia, decide di venire a Milano, città che conosce bene per la sua passione per i cavalli e la frequentazione dell'ippodromo. Qui si appoggia ai servizi dedicati alla grave emarginazione e in modalità che non vengono approfondite si “riprende un po”:

E nel frattempo io non è che mi ero ripreso, non lavoravo, però ero un po' tornato in me, non ho mai perso la testa eh, perché io non bevo, non fumo, fumerò due sigarette al giorno, non mi son mai fatto una canna in vita mia, non conosco queste cose, le droghe non so neanche che sapore abbiano, e che colore, però diciamo mi ero lasciato un po' andare no? Però piano piano ho visto la città, anche se la conoscevo Milano perché c'ero prima, c'ero sempre con i cavalli, mi ero... ero un po' rinfrancato diciamo. – Franco-it-61

Instaura un legame privilegiato con il parroco di una chiesa, dove comincia in un primo momento a lavorare come factotum, poi tramite la frequentazione della chiesa e la relazione con il proprietario di un colorificio della zona ricomincia il lavoro di imbianchino: prende

un monolocale in affitto, smette il gioco d'azzardo, si risollewa. Rompe bruscamente con il parroco per una scorrettezza che Franco compie nei suoi confronti (riferisce a un terzo alcune confidenze del primo) e smette di frequentare la parrocchia, il lavoro comincia a «scricchiolare» e decide di appoggiarsi ad un'altra chiesa di una zona centrale di Milano («perché son solo quelle istituzioni che ti possono aiutare»): qui si inserisce come volontario e diviene uomo di fiducia della parrocchia; si fa presto un nutrito giro di clienti privati, svolge alcuni lavori retribuiti per la chiesa, guadagna bene tanto da prendere un altro ragazzo come collaboratore: «avevo iniziato a lavorare bene io. E ogni mese avevo due appartamenti da fare, ho risparmiato un po' di soldi, avevo messo via quasi trentamila euro, non giocavo più, avevo smesso, basta, non ne voglio più sapere». Dopo circa quattro anni, il prete cui era legato viene spostato in un'altra località e con il nuovo parroco cambiano i rapporti: il nuovo arrivato sostituisce alcuni volontari con persone di sua fiducia e in particolare allontana Franco, che più volte ripete di non sapersi spiegare il perché e avanza come unica ipotesi il fatto che qualcuno abbia parlato male di lui:

da lì si può dire dal quel momento, di quattro anni fa, [...], io non ho più lavorato. Non ho più... è caduta la maledizione su di me, non ho più lavorato, non m'ha più chiamato nessuno, io sono quattro anni che non prendo in mano un pennello. Avevo qualcosa, un po' di soldi, trenta, trentacinquemila euro, mi son durati tre anni. Poi dall'agosto dell'anno scorso non potevo più pagare l'affitto. – Franco-it-61

Nella difficile ricerca di spiegazione a questo nuovo cambio di rotta della sua vita, Franco si rivolge all'ipotesi di una maledizione: interrotti i legami con la chiesa non riesce in alcun modo a procurarsi altri clienti e dopo un primo momento di ricerca intensa di lavoro sovviene un senso di fallimento che coincide con la perdita della casa e la sospensione totale della ricerca di esso.

gennaio febbraio 2015, 2016, 2017 ho fatto mille bigliettini e li ho messi nelle cassette, però non ho mai ricevuto una telefonata, mai mai mai. Mille bigliettini. Ma non è che li buttavo nelle cassette a dieci o a venti, io vedevo le cassette delle poste fuori dai palazzi oppure nelle villette di San Siro, le villette andando verso l'ippodromo, lo stadio, oppure in via, come si chiama, oppure in centro, un po' in tutta Milano no, dove vedevo una bella palazzina, un bel condominio con fuori le cassette mettevo dentro i bigliettini. Non ho mai mai ricevuto una telefonata, mai mai mai. E non... non so come mai, cioè, io dico, su tremila, ma uno non avrà avuto il pudore “no aspetta, provo a chiamare questo qua”? Niente. Però quando ero lì [nell'ultima parrocchia], ho lavorato molto, sì ho lavorato molto, io devo dire che in cinque o sei anni che sono stato lì, beh il lavoro per noi, per uno che lavora solo con i privati diciamo è da aprile a settembre, poi finisce [...] però in quei mesi lì io avevo sempre, anche tre appartamenti a volte da fare no, pertanto ho risparmiato un bel po' di soldi. Poi dopo quattro anni è andato tutto, tutto è finito, beh che son rimasto senza soldi è già più di un anno, infatti poi avevo preso ad andare al Pane Quotidiano al mattino, ma è tutta roba che ti dà il Pane Quotidiano che... è tutta roba che è scaduta, l'ottanta per cento è tutta roba già scaduta. Che

devi mangiare o scaduta, o devi mangiare subito il giorno stesso, perché altrimenti non... poi anche lì ho detto basta, finché poi ho conosciuto Ruben, e son venuto qua. – Franco-it-61

Al momento del nostro incontro dorme nella cantina di una chiesa e usufruisce da qualche mese del Reddito di Inclusione che corrisponde a circa 140 euro, con cui afferma di non riuscire a superare dieci giorni tra spese relative all'igiene, all'alimentazione, alla telefonia. Riassume così la sua situazione attuale:

E adesso sono in un momento di difficoltà terribile. Perché se, ripeto, se esco da lì [*la cantina della Chiesa*], io non vorrei andare nel dormitorio ma in strada non ci posso stare. E comunque i soldi che ho non mi bastano per andare avanti, perché l'ho ritirato stamattina il REI, 170, perché me ne ha dati solo 170 su 185, dovevo 30 euro a una persona, subito gli ho dato i 30 euro, son rimasto con 140 euro, che 140 euro, quaranta giorni, son 4 euro al giorno. Togli un euro che lo metti qua, metti venticinque ventisei giorni, te ne rimangono 115. Devi ricaricare il telefono, perché il telefono è uno strumento indispensabile al giorno d'oggi, se non hai questo, cioè se mi privo anche di questo che faccio? Cioè se mi trovano, mi trovano al telefono, non è che mi vedono per strada e mi chiamano. Altri quindici euro, rimangono 100 euro. E con 100 euro che faccio io? Che ti compri da lavare, che ti compri, poi ogni tanto avrai bisogno di qualcosa, le calze, le mutande, delle magliette, eh. Sì ti dicono vai dai frati, vai qui vai là, ti vesti ma non ci vado io lì, se posso me le compro io le cose. – Franco-it-61

La sua condizione gli risulta ancor più drammatica perché vissuta come un nuovo sprofondamento dopo una ripresa, aggravata dalla mancanza di senso che vive bruciante sulla sua pelle. L'angoscia che nasce dall'incapacità di dare significato a quanto accaduto nell'ultimo periodo è forte, e attraversa tutta la sua narrazione; il suo percorso di risalita sociale si è interrotto in più punti nel corso della sua vita, ma ora sembra apparirgli in tutta la sua evidenza che non ripartirà: non solo è un momento storicamente ed economicamente più difficile di quello in cui ha iniziato a costruire la sua professione e la sua posizione, non solo il mercato del lavoro non offre occasioni a chi ha una certa età, escludendolo dalla possibilità di ritrovare un lavoro e dunque migliorare la sua condizione, ma subentrano in lui anche alcune legittime fatiche, paure, bisogni che dicono di nuove esigenze e nuove condizioni che accompagnano l'adulità e l'invecchiamento:

Però ripeto, quello che non riesco a... da quattro anni a questa parte non riuscire a lavorare. Non... quattro anni che non prendo in mano un pennello, è proprio una cosa che... mai mi sarei aspettato una cosa del genere, dopo che mi ero, perché ormai si può dire mi ero ripreso, avevo il mio appartamento, facevo la mia vita normale, mi ero ripreso... all'improvviso: bam. Si è sprofondato un'altra volta. Ma l'essere sprofondato un'altra volta è più grave perché sono difficili i momenti, ormai di tutto, è un momento difficile adesso per l'Italia, e di conseguenza ci andiamo di mezzo tutti, ma è difficile anche per l'età che hai. Che se avevo trent'anni tutte queste paure non ce le avevo io, prendevo e andavo all'estero, da qualche parte lavori, o vai in Germania, o vai in America, se hai voglia di lavorare lavori, lavorano tutti gli stranieri, ma a sessantun anni dove vado, e senza soldi, dove vado, da nessuna parte. [...] No mai io non vado avanti molto. Io se non, se non ho un, un ritorno con il lavoro questa vita non la voglio fare. Prenderò il coraggio e... mi tolgo la vita. Ci penso spesso, ci penso

spesso perché non, non è possibile vivere così, non è possibile. Anche perché io al mattino alle otto da lì [*la cantina della chiesa in cui risiede*] devo uscire, massimo otto e mezza. Da qua [*il Ristorante solidale Ruben*] vai via alle sette e mezzo, ora che son là son le otto, otto e mezza nove, e sei in giro tutto il giorno, tutto il giorno, no. L'unica cosa che ho la salute, fino adesso non ho mai avuto niente, la salute. Però io una vita così no, di non poter permetterti nulla, no, assolutamente, non è la mia vita. Sì, c'è chi sta peggio ma saranno affari loro, io, io devo pensare a me, non devo pensare a loro. Io devo pensare alla mia vita.
– Franco-it-61

In più punti del suo racconto emerge la grande sofferenza di Franco: nelle sue parole traspare una totale perdita di speranza e di fiducia, in sé, nelle proprie possibilità, nel futuro, e una grande rabbia, che – come vedremo – si convoglia in primo luogo contro gli stranieri ma anche contro i servizi e le istituzioni e che sembra connessa ad una percezione di abbandono da parte di essi. L'incontro con la povertà, propria e altrui, rivela tutto il suo impatto educativo: Franco ricostruisce gli apprendimenti maturati attraverso l'esperienza di impoverimento e il contatto con altre persone appartenenti all'area della grave emarginazione nei termini della totale perdita di fiducia nel futuro; non sono solo le condizioni materiali della vita in povertà – l'assenza di una dimora, una vita costretta in strada che comporta fatiche di tipo fisico (il freddo, la pioggia) – ad esporre al rischio, estremo, di “perdere la testa”: è anche la totale assenza di spazi, tempi, esperienze, relazioni in cui portare e condividere la difficoltà di dare senso alla propria esperienza e a quella altrui, in cui trovare, costruire, ritrovare i fili della propria biografia, compresa la propria traiettoria di ricorsivo scivolamento e di definitivo sprofondamento, a condurre a quel vissuto di fallimento, di rinuncia, di definitiva sfiducia nelle possibilità di cambiamento.

L'assenza di cornici e di narrazioni in grado di fornire quadri sufficientemente credibili emerge nelle parole di Franco in relazione alla fede: in essa non trova interlocutore in grado di affrontare il tema del «male, che è più del bene» e questo sancisce la sua frequentazione delle chiese solo per utilità; similmente forse in ambito politico – come sarà detto in seguito – le fatiche, le criticità, le insicurezze dello scenario contemporaneo che non trovano rappresentazione e proposte di soluzione si convogliano intorno ai timori e alle ostilità nei confronti della migrazione che, in presenza di una sinistra dell' «accoglienza accoglienza accoglienza», individua in Salvini (e nel pensiero che rappresenta) l'unico rappresentante degno di fiducia.

[...] storie simili alla mia ce ne sono a migliaia, non sono l'unico, per carità, hai voglia. Ce n'è anche di più brutte. Ce n'è anche di più brutte. Però una cosa è certa, che se non riesco a risolvere qualcosa, io una vita così non la voglio fare. Assolutamente. Se la questione di mesi, o di giorni ma non... assolutamente, io non... andare in giro e non avere i soldi per un

caffè, per una bottiglia d'acqua, per un panino no. Non esiste, non è questa la vita che... ripeto, per l'ennesima volta, ho tante colpe, sì, è vero, tante colpe, però pensavo di aver pagato abbastanza, invece... e dirò una cosa di più, io sono praticante, cattolico praticante, ma se lei mi fa la domanda "ci crede in Dio?" le rispondo di no. Perché se è vero che c'è qualcuno al di sopra di noi, certe cose non dovrebbero succedere. Non dovrebbero neanche esistere. Certe cose, parlo degli ammalati, parlo delle persone in difficoltà, parlo delle donne che vengono violentate, i bambini che vengono violentati. Se è vero che c'è qualcuno al di sopra di noi, queste cose le deve fermare. Non ci può essere, non si può parlare solo del bene, parliamo anche del male, che il male è più del bene, ecco. Io sarò egoista e dico il mio pensiero, io frequento la parrocchia per necessità, se no io in quelle persone non ci credo. Però sono le uniche che ti possono dare una mano. Una volta ti aiutavano, adesso non ti aiutano più. [...] Se uno è vero che è al di sopra di noi dovrebbe avere tutte le cose sotto controllo e metterle a posto, e invece no, e invece non è così. E invece non è così. Poi dopo arrivano i teologi, ti spiegano che il signore di qui di là di sopra e di sotto, "eh caro mio, se la tua visione del mondo è quella bene", io ti dico "fai un anno da barbone, sapendo che poi farai tutta la vita da barbone. Poi voglio veder come la pensi. Se il tuo pensiero è sempre quello, o se è cambiato". [...] tanti hanno perso la testa, perché ormai non ci stanno più con la testa, ma li capisco anche, dopo una vita per strada, come fai a non perder la testa. Ma siamo matti. Cazzo, stai al freddo, al gelo, all'acqua, al sole. Da mezzanotte a mezzanotte, acca ventiquattro, provate voi, poi vedete che bella vita che è. Eh. E sicuramente tanti non avranno avuto mai la possibilità di rifarsi una vita. Sicuramente. E tanti non ci credono neanche più. Io mi ci metto fra quelli. E come ripeto per l'ennesima volta, non mi do molto tempo, se qualcosa non esce in un periodo, no no, prendo il coraggio e lo faccio perché non... non è vita questa qua, ma scherziamo. Che poi io sono del segno dei gemelli no, e ho questa fortuna, no, fortuna non è una fortuna, i gemelli sono in due no, c'è quello che si butta giù però c'è quell'altro che si tira su, cioè la mia stessa personalità no, c'è un momento che mi butto giù, c'è quello di destra che dice dai [Franco] tirati su, tirati su, non abbatterti, però è sempre dura, perché è sempre un continuo combattere, e non puoi combattere tutti i giorni, non è possibile. – Franco-it-61

Quella di Franco è una storia di rapida ascesa e di altrettanto rapido declino, che nella sua prima parte ricorda quella di molti piccoli imprenditori che negli anni Ottanta, "partendo dal nulla", hanno costruito la loro ricchezza, spesso anche attraverso illeciti e tangenti negli appalti. Sono gli anni in cui ad una visione keynesiana dell'economia e della politica se ne sostituisce una di stampo neoliberista, divenendo ben presto ideologia pervasiva ben oltre l'orientamento economico che mostra oggi le sue più gravose ricadute in campo economico, sociale e culturale. Franco sembra riflettere nel suo rapporto con il lavoro la transizione descritta da Bauman (2004) come passaggio (avvenuto non certo nel corso di una generazione, ma qui assunto come esemplare) da un' «etica del lavoro» ad una «estetica del consumo»: il lavoro è, come la società moderna aveva contribuito a costruirlo, fattore di identità, di stabilità, di valore morale per Franco, piccolo imprenditore che ha con i suoi dipendenti un rapporto di fiducia, una gestione informale, un fare a tratti paternalistico; emergono alcuni racconti in parte discordanti che danno un'immagine di Franco come un "padrone buono", che rispetta i suoi dipendenti (chiamati «i miei operai»), ma anche quella

di un capo interessato principalmente al suo tornaconto, che ha ben in mente nella gestione dell'azienda l'obiettivo del profitto, che non sempre agisce nella correttezza nei confronti di quest'ultimi, tanto da avere spesso problemi con i sindacati:

Perché dei tanti difetti che ho ero prima di tutto un pagatore, ho sempre pagato gli operai, ero buono sul lavoro, perché io quando, perché io lavoravo personalmente, non è che me andavo a far la bella vita, la bella vita la facevo il sabato e la domenica, questo è vero, ma la bella vita veramente, però io dal lunedì al venerdì fino alle quattro e mezza ero sempre sul lavoro, quando non avevo un impegno con qualche professionista. E poi loro quando avevano bisogno, perché ripeto da noi, a Genova si chiamano tapulli, magari quando a volte al sabato si lavorava, ma non sempre no, ma comunque si faceva dalle otto all'una, non di più, perché poi giustamente anche loro han bisogno della loro vita, avevano bisogno di fare dei tapulli, prendevano sempre il materiale dal magazzino, non è che andavano a comprarlo al colorificio. Io glielo regalavo, cioè, io dai miei operai son sempre portato su un palmo di mano, tutti mi han sempre rispettato, mi han sempre voluto bene.

[...] Perché io sono, sul lavoro, ero un po' una testa calda, in che senso? Eh, non voglio dire "sono buono come il pane" come dicono tutti: assolutamente no, non è vero, tante persone venivano a cercare lavoro e io se avevo bisogno li provavo una settimana, due settimane, se andavano bene li tenevo. E se non andavano bene, dopo due mesi li licenziavo. Questi cosa facevano? Andavano dai sindacati e facevano... e avevo sempre dei problemi no? – Franco-it-61

Ma il lavoro, nel passaggio dall'epoca moderna e fordista a quella attuale, diventa anche e soprattutto strumento per produrre quella ricchezza che permette di accedere al consumo e all'identità di consumatore, che nel definitivo avvento della società consumista rappresenta la chiave di volta dell'esistenza contemporanea. Il lavoro nelle parole di Franco è anche ciò che dà accesso al denaro e alla ricchezza, quest'ultima non considerata tanto come valore in sé, ma per ciò che permette di fare e di vivere: la "bella vita", le relazioni sessuali («andavo a trovare una delle tante donne che frequentavo, perché avendo soldi, non sei bello però c'hai i soldi, puoi avere tutto, o quasi»), e in definitiva di compiere quell'attività fondamentale per la propria identità che è il consumo.

Poi siccome io guadagnavo tanti soldi, avevo la passione dei cavalli, ho deciso di comprare dei cavalli da corsa. Ho comprato dei cavalli da corsa, e lì sono andati dentro un sacco di soldi, però li guadagnavo, non avevo nessun problema, avevo tre appartamenti, un terreno agricolo, circa un miliardo e mezzo di lire investite in Bot, cioè non avevo nessun problema io, i soldi non gli... non è che non gli davo valore, però li guadagnavo, non andavo a vedere quanti ne ho, quanti non ne ho. – Franco-it-61

Lo stile di vita di Franco emerge come un aspetto importante di tutta la sua vita, frutto di scelte che hanno messo al centro appunto il lavoro, il denaro, il consumo, il senso di libertà da ogni vincolo (in un'accezione tipicamente contemporanea del concetto di libertà), a discapito – nelle sue parole – degli affetti, della stabilità, di altri aspetti dell'esistenza. Sono «scelte di vita», che Franco difende come tali, i cui esiti potrebbero forse oggi mostrare il

loro “lato negativo”, ma che continuano a costituire l’orizzonte di significati in cui Franco dà senso agli eventi; all’interno di questa cornice l’esperienza dell’impoverimento diviene fardello ulteriore, perché rappresenta il profondo scarto tra le proprie aspettative e le proprie possibilità di vita; ad essere indicatori di benessere, successo, inclusione e dunque a definire, in loro assenza, il suo contrario, sono aspetti legati alle proprie possibilità economiche poiché queste sole danno accesso, in questa rappresentazione, alle possibilità di consumo ovvero di realizzazione:

La mia è una, è una storia un po’ triste ma ce n’è di peggio nel mondo eh, non voglio dire che io sono una vittima, per carità. Quanto è successo in parte me lo son cercato, perché se ero un po’ più furbo, più scaltro, intelligente, non ci saremmo mai conosciuti noi due. Ma purtroppo... anche perché io a ventitré anni ho fatto una scelta di vita, di non avere una compagna, di non sposarmi, di non fidanzarmi, io non ho mai dormito due notti con una donna, mai. Mai, massimo una notte, fatto quello che si doveva fare fra un uomo e una donna, ognuno a casa sua. Io sono uno spirito libertino, non... magari adesso sarò cambiato, magari adesso sentirò il bisogno di avere una compagna ma non puoi averla perché non hai... come ti proponi a una donna? Cosa gli dici, che hai che cosa? Che dormo in una cantina, che ti lavi con l’acqua fredda, non puoi, che sei senza soldi, non puoi, allora è meglio restare così. Però io ho fatto questa scelta di stare da solo e... e così. Che donne ne ho sempre avute tante eh, perché poi diciamo che sono cresciuto nei night io, perché lavorando molto, non avevo il tempo di corteggiare le donne anche perché non so neanche come si faccia a corteggiare una donna, al night invece son loro che ti corteggiano perché hai il portafoglio a fisarmonica, giusto? Cioè questo penso che lo sappia anche lei, no? Eh, ai night sei il più bello, il più bravo, il più buono, perché hai il portafoglio a fisarmonica. – Franco-it-61

Il ruolo attivo che Franco rivendica per sé nella definizione della sua attuale condizione, rifiutando l’idea di essere vittima, nel corso del racconto ritorna nel riconoscere di avere delle «colpe», che all’interno della cornice di senso in cui iscrive la sua vita riguardano il non essere stato sufficientemente «furbo» (cosa che a suo dire gli avrebbe evitato di essere truffato dal socio) e l’aver avuto una gestione del denaro improntata alla spesa, al divertimento. In relazione a questa affermazione Franco però ritiene di dover mostrare anche l’altro lato della sua identità: il gran lavoratore, che ha costruito la sua ricchezza con il sudore, che in qualche modo ricorda la figura del *self-made man* del sogno americano e che nella sua rivisitazione contemporanea continua ad aver presa nella forma del mito dell’imprenditore di se stesso:

[...] ritengo di avere tante colpe, sicuramente tante tante [...]: quella di non essere stato più vigile sulla mia attività e... di aver sperperato negli anni un bel po’ di soldi. Ma l’ho fatto perché avevo la possibilità, li avevo e spendevo. Eh. Chiaramente, tutti quelli che hanno i soldi spendono, o no? Lei i suoi soldi non li spende? Si diverte anche lei no, eh. E allora. Però se avevo risparmiato un miliardo e mezzo vuol dire che qualcosa avevo messo via, non è che... io ho sempre lavorato, sudore di fronte no? Mica... mi son sempre fatto il mazzo io. Se ero ben voluto dai miei operai è perché qualche pregio ce lo avrò anch’io. – Franco-it-61

Il denaro per ciò che esso rappresenta è quindi un polo di significato importante per comprendere come Franco dà senso alla sua vita, attraversa la sua storia e di come egli vive la situazione di impoverimento. È anche un elemento importante per comprendere il suo rapporto con il sistema di aiuti e di solidarietà, cui Franco non chiede altri sostegni se non di tipo economico, i quali gli permettono di avere un ruolo attivo nelle sue scelte e di non viverci come fallito:

L'aiuto per me consiste in soldi, che è inutile che tu mi porti un chilo di pasta, un litro d'olio, tu se vuoi aiutarmi devi darmi dei soldi, perché coi soldi io prendo quello che mi necessita. Solo quello. Solo i soldi mi possono aiutare, e basta. O "vieni a mangiare da me": no, non è così che aiuti una persona. Una persona in difficoltà, senza lavoro, senza casa, senza soldi, l'unica cosa di cui ha bisogno sono i soldi, basta. O no? O mi ospiti a casa tua, mi dici per sei mesi vieni a casa mia, benissimo. Ma se no se tu mi vuoi aiutare mi devi dare dei soldi. Io ho provato a chiedere a qualcuno che conosco, che avevo confidenza e tutto [*si schiarisce la voce*] ti fanno parlare un po': "[Franco] come va, come non va, di qua e di là", poi come capiscono che stai andando sul lato soldi: "ah guarda ho un appuntamento devo scappare", questo quell'altro, oppure se gli chiedi esplicitamente "puoi darmi venti euro?" "Guarda [Franco] mi prendi in un momento, guarda, ho un euro in tasca, non ho soldi..."; "eh ma vai al bancomat, prelevi no? qual è il problema?" "Ma guarda devo scappare, mia mamma, mio papà..."; hanno tutte le scuse possibili e inimmaginabili e ti lasciano lì come un baccalà, questa è la verità. È inutile che fanno, che dicono tante parole, vanno in chiesa, fanno, disfano; no: se una persona la vuoi aiutare, veramente, secondo me eh, mio punto di vista, almeno a uno come me devi dare dei soldi. Che mi porti un chilo di pasta, che me ne faccio di un chilo di pasta? Me ne faccio niente. Io magari ho bisogno di ricaricare il telefono, mi dai 20 euro mi ricarico il telefono. Ho bisogno di venire qui a mangiare che non c'ho soldi, per venti giorni mangio. – Franco-it-61

La storia di Franco risulta molto preziosa per la riflessione pedagogica in particolar modo anche per quanto emerge intorno al tema dell'intolleranza nei confronti degli stranieri. È Franco stesso a introdurre l'idea che i suoi sentimenti di forte ostilità, che egli definisce razzisti, siano frutto di un percorso formativo quando afferma: «Io son diventato razzista, non ero razzista, ma son diventato razzista». Per tentare di suggerire alcuni spunti di analisi pedagogica di questa vicenda formativa esitata nel "divenire razzista" si ritiene necessario approfondire le posizioni e le idee che Franco esprime intorno ai temi della povertà, dei servizi, della politica, dell'immigrazione, dando dunque ampio spazio alle sue parole.

Il racconto di Franco, iniziato ancora prima della consegna iniziale, durante la compilazione dei documenti relativi ai consensi informati, comincia proprio dal tema del rapporto con i servizi: egli si dichiara «indigente», ma nonostante questo non in carico ai servizi sociali, poiché – riferisce – la sua assistente sociale sostiene che il suo "caso" sia concluso: «L'assistente sociale mi ha detto che secondo lei il percorso è finito, e invece no, perché io

sono una persona che è senza casa, senza lavoro, senza soldi, se non mi segue l'assistente sociale chi mi deve seguire? Il padre eterno?». Lo spiazzamento di Franco sembra in qualche modo radicato in due questioni; la prima riguarda lo scivolamento da una posizione socialmente ed economicamente elevata ad una di "indigenza" ed in particolar modo – come è stato già affrontato – all'ultimo episodio di «sprofondamento», questa volta non più collocabile in una narrazione che seppure drammatica presenta i tratti della coerenza e della causalità (il fallimento della sua impresa, connesso alla truffa subita da parte del suo commercialista, in cui egli si attribuisce parte della responsabilità nel fatto di non essere stato sufficientemente «furbo»): «perché ormai si può dire mi ero ripreso, avevo il mio appartamento, facevo la mia vita normale, mi ero ripreso... all'improvviso, bam. Si è sprofondato un'altra volta». La difficile ricerca di senso alla mancanza di lavoro degli ultimi anni, alla perdita della casa, al ritorno in dormitorio, si accompagna ad una difficile identificazione delle proprie responsabilità che conduce a leggere la situazione come frutto di una «maledizione». Ma a questo spaesamento sembra aggiungersi quello che nasce dalla frequentazione del sistema degli aiuti e dai cambiamenti percepiti nel corso degli ultimi anni. Se la sfiducia nei confronti del sistema pubblico dei servizi e degli aiuti sembra essersi costruita nel corso del tempo, quella nei confronti delle istituzioni private ed in particolare della Chiesa sembra essere una nuova acquisizione. Nei diversi momenti di difficoltà del suo percorso Franco trova spesso alcuni aiuti dalle realtà cattoliche di cui afferma «son solo quelle istituzioni che ti possono aiutare eh, altre non ce n'è [...] che ti possono dare una mano sono solamente loro»: oltre ai diversi aiuti temporanei che da esse ottiene nel periodo trascorso in centro Italia, ricorda il ruolo centrale che hanno svolto nella sua risalita le due chiese frequentate a Milano, in cui egli ha assunto un ruolo privilegiato nell'affiancare i rispettivi parroci e attraverso le quali è riuscito a ricostruirsi una posizione lavorativa e un giro stabile di clienti. Oggi, in questo ultimo e doloroso episodio di sprofondamento, neanche le istituzioni religiose sembrano essere più presidi in grado di offrire aiuto e supporto; la spiegazione che Franco adduce chiama in causa lo scenario di profonda crisi economica che interessa tutto il paese allargando drasticamente le fila di chi si trova in difficoltà: di fronte al radicale aumento di chi è interessato da processi di impoverimento dettati in primo luogo dalla crisi del lavoro, la coperta degli aiuti è troppo corta:

Ma adesso è finito tutto... In quelle due [chiese] all'inizio aiuti anche un po' economici diciamo, però poi conoscendo le persone, vedendo che sei una persona a posto e così, mi han fatto lavorare e mi sono ripreso ecco. Però adesso è finito tutto. Che una volta ho provato

anche a girare per chiese, a chiedere diciamo, come si dice, l'elemosina. Ma non ti dà niente nessuno, perché siamo in troppi ora. Troppa gente che ha bisogno. Troppa gente che ha bisogno, e non possono più aiutare nessuno. Cioè ti aiutano, nel vestire, nel mangiare, con le mense, ma di soldi non te ne dà più nessuno. Niente, niente, niente. Ma neanche un euro ti danno, niente. Anche lì è finito tutto, perché ripeto siamo in troppi, ma siamo in troppi anche come italiani che siamo indigenti, troppi troppi, lavoro non ce n'è, e chi trova lavoro è sottopagato, perché ora sono tutte cooperative che ti pagano 800, 900, se arrivi a 1000 è un successo. Pertanto non... adesso si sperava tanto in, anche se io non son della loro parte, di questi due [Di Maio e Salvini] che stan cercando di fare il governo, che facevano il Reddito di Cittadinanza ma, non so come andrà, almeno gli davano, dicevano, 7/800 euro, abbinato a tre offerte di lavoro, ma dov'è il lavoro? Il lavoro dov'è? Cioè tu mi dai sette ottocento euro al mese, e mi dai tre offerte di lavoro, ma dov'è il lavoro? Non c'è il lavoro. Sei costretto a darmi 7/800 euro al mese, questa è la proposta dei Cinque Stelle. Dov'è il lavoro? Il lavoro non c'è, se questi fanno scappare i grandi investitori, sono gli unici che possono creare il lavoro. Non son mica i poveri disgraziati. Eh. Questi li fanno scappare con le loro, con le loro idee. – Franco-it-61

La consapevolezza di uno scenario di crisi che interessa larga parte della popolazione e che segna un peggioramento delle condizioni per italiani e stranieri, accomunati dalla mancanza del lavoro e da una povertà diffusa, non si accompagna per Franco alla possibilità di collocare la sua esperienza in una dimensione collettiva che potrebbe aprire a forme di pensiero e azione comune per la rivendicazione dei propri diritti e per il miglioramento delle proprie condizioni, ma al contrario contribuisce alla percezione di essere ulteriormente minacciati dalla presenza di altri “bisognosi”, e alla sensazione che – nella ristrettezza degli aiuti – questi ultimi sottraggano a chi come Franco è cittadino italiano in difficoltà le già scarse possibilità:

Però ripeto non sono l'unico perché giù sotto [*intende a Ruben*] ce ne sono altri che vivono la mia stessa vicenda, magari non sono falliti, son senza lavoro, però è... però quello di tutto che mi dà fastidio è che secondo me, ma non solo secondo me, secondo molti, si sta aiutando troppo gli stranieri e poco gli italiani. Se lei dopo viene giù, beh adesso no perché c'è il Ramadan, ma quando finisce il Ramadan vede tutte queste mamme con tre, quattro, cinque bambini e hanno meno della sua età, perché la loro, la loro religione musulmana dice di non disperdere il seme, pertanto loro, scusi la parola, ogni trombata è un figlio, perché il seme non va disperso. Poi vengono qua in Italia, lo Stato italiano glieli mantiene, gli paga le bollette e gli dà le case, case popolari. E a noi: due dita negli occhi. Eh, che poi magari neanche pagano l'affitto, perché bisogna vedere se pagano l'affitto, perché da quanto dicono da questa zona, l'affitto son pochissimi che lo pagano. Specialmente di loro. Perciò. [*pausa*] Se lei li vede son tutti ben vestiti, belle unghie, belle mani, l'i-Phone, neanche il Samsung, l'i-Phone, eh caspita. E i mariti non si vedono mai, dove sono i mariti? I mariti lavoran tutti nei ristoranti, in nero ma lavorano nei ristoranti eh, o cuochi o lavapiatti o chicchessia, ma lavorano. O nell'edilizia tanti. Però non vengono qua a mangiare. Eh. Cioè ma anche questi del Ruben che li prendono, cioè ma queste cose non le vedono? [...] Le donne italiane non sono così eh, gli italiani non li fanno tutti questi figli, perché non ce li hanno tutti questi soldi. Ma non ce li hanno neanche loro, però glieli dà dopo i servizi sociali, eh. – Franco-it-61

Il suo incontro con il sistema degli aiuti e dei servizi contribuisce a rinforzare in Franco i vissuti e le rappresentazioni di non essere tutelato e sostenuto: l'assistente sociale che considera il suo caso chiuso, a prescindere da quanto effettivamente accaduto, dice di un vissuto di abbandono da parte delle istituzioni, che trova riscontro in un sistema di *welfare* sempre più restrittivo e categoriale e sempre meno florido. La selettività e la ristrettezza degli aiuti è dunque un aspetto di quella crisi, economica e culturale, che ha investito il *welfare* a partire dagli anni Ottanta, insieme fattore e prodotto di quel clima neoliberista che anche la storia di Franco sembra respirare: un clima culturale ed educativo che rappresenta anche, paradossalmente, una sorta di effetto perverso dei successi dello stesso sistema di *welfare*, dando vita a un diffuso sentimento di risentimento di quei ceti medi saliti in alto anche grazie alla "scala del *welfare*" (Bauman, 2004, p. 36) che ora sostengono la necessità di eliminarla, poiché – come affermava Bauman già nel 2004 (p. 92) – «consumismo e *welfare state* perseguono [...] obiettivi antitetici. Il secondo è destinato ad essere travolto dal dilagare della mentalità consumistica».

Le parole di Franco, dure e violente, permettono di mettere in luce alcuni elementi di continuità in storie che esitano in forme di aperto e aggressivo rifiuto, atteggiamenti e posizioni che rappresentano l'esito di lenti processi di costruzione, dove diverse responsabilità entrano in gioco:

Gli assistenti sociali son solo per gli stranieri e basta. Ma va là. Anche qua sotto ce n'è una riga di anziani che parla male dei servizi sociali, perché è tutto per gli stranieri, per forza queste vanno lì a venticinque anni con quattro figli, son compatite, e i bambini cosa fai, li fai morire? I bambini andrebbero ammazzati subito prima cosa, che poi quando diventano grandi fanno danni, perché i danni li fanno i grandi, non i bambini, ma prima di diventare grandi son stati bambini, o no? Intanto comincia a eliminare i bambini, e dopo fai un bel... vieni qui con un... come si dice con un lanciafiamme, e li fai fuori tutti, perché... Ma non solamente qui, dappertutto, dappertutto. Io son diventato razzista, non ero razzista, ma son diventato razzista. Ora che sono in difficoltà, che capisco le cose, di quelle che sentivo dire no? di quelle che sentivo dire, che per noi non c'è niente, è la verità, è la verità, eh. Io non sono di destra, per carità, io son sempre stato comunista, son di sinistra, però adesso devo dar ragione a Salvini, non si può, devo dar ragione a Salvini, Renzi ha rotto i coglioni, scusi la parola, eh cazzo dai, non si può mica. Io son sempre stato renziano, però adesso basta, accoglienza accoglienza accoglienza, eh però intanto l'Ungheria non li prende, la Bulgaria non li prende, la Romania non li prende, anzi ce li manda a noi, e noi siamo costretti a tenerli. Eh no, ci vuole Salvini agli Interni, così li caccia via tutti. Che poi non riesce a cacciarli via, perché il paese di origine deve accettarli, e non li accetterà mai, che quelli che vengono via è la fuffa eh, non vengono via quelli che hanno i soldi, eh. Quelli che hanno i soldi stanno al loro paese. Non è d'accordo? [...] Io non le auguro di trovarsi in difficoltà, ma se si troverà in difficoltà capirà queste cose. [...] Ma se noi andiamo al loro paese non ci aiutano a noi eh, perché noi dobbiamo aiutare loro? Eh, ora son troppi, sono troppi. Eh, questi hanno tutti quattro o cinque bambini, ripeto, e questi qua hanno i libri pagati, l'asilo pagato, la mensa pagata, l'affitto, le bollette, eh no eh, basta. E infatti anche il Sindaco e il Presidente della Regione hanno detto

che adesso è ora di guardare di più ai nostri italiani, basta con gli stranieri. Ricominciavano ad andare a vedere chi non paga e li buttavano fuori, ma li buttan fuori poi interviene gli assistenti sociali, e siccome ci sono i bambini l'assistente sociale gli ridà la casa, questo è il punto. Il punto è questo, eh. E allora. Lei provi di notte a passare di qua [...]. Che bello che è. Mamma mia, [*scimmietta la lingua araba sottolineando le consonanti aspirate*] tutta questa lingua di merda che parlano loro. No. Non se ne può più. Io spero che si mettan d'accordo quei due scemi lì, Salvini e Di Maio, che è saltato perché volevano Savona all'economia, un altro buono quello. Questo non si rende conto che già siamo nella merda come governo, come Stato, se usciamo dall'Euro, è ancora peggio, è ancora peggio. E quelli che pagano chi sono? Chi sono quelli che pagano secondo lei? Quelli in difficoltà. – Franco-it-61

L'ostilità di Franco nei confronti degli stranieri, vissuti come soggetti in competizione nell'accesso al sistema di diritti sempre meno garantito per tutti, sembra dunque formarsi progressivamente, esito formativo di processi in cui si intrecciano differenti piani che sfociano in quel clima educativo diffuso oramai ufficialmente parte del discorso pubblico e politico del "prima gli italiani". Tra i molti processi in gioco sullo sfondo, alcuni sembrano in particolare rappresentati nella storia di Franco: il ruolo del venir meno di tutele, garanzie, servizi, dettato dalla crisi del *welfare*; la profonda insicurezza che nasce anche dalla destabilizzazione degli stabili (Castel, 1997); le reazioni ai flussi migratori e il sentimento di minaccia che li accompagna; il fallimento di una certa politica di sinistra che non ha saputo offrire alternative di senso ad una retorica che si è nutrita di quelle dimensioni effettivamente problematiche che interessano i processi migratori.

La sua storia assume forse il valore di racconto rappresentativo di quella che in gergo mediatico ha assunto il nome di "guerra tra poveri", finendo per semplificare eccessivamente i molteplici processi che sostanziano la situazione di conflittualità attuale. Una conflittualità che è sempre più orizzontale, di invidia sociale, e che non ha più i caratteri fordisti della contrapposizione tra lavoro e capitale, ovvero tra base e vertice, che nasceva dal riconoscimento di identità collettive con bisogni, problemi, desideri, aspirazioni e diritti comuni da rivendicare. Quella di Franco è una rabbia solitaria, che trova come unico punto di contatto con altre storie il fatto di far parte della schiera di quanti si sentono minacciati e credono che "agli stranieri sia dato troppo". Franco sembra far parte di quell'Italia – sempre più numerosa – che, come afferma Revelli, oscilla tra paura e rancore, tra depressione e aggressività, che

è, e che soprattutto si percepisce, "in bilico". Incerta tra standard alti di consumo e il baratro dell'indigenza: tra l'elevato livello delle aspettative e il basso profilo delle possibilità. Perseguitata dalla permanente sensazione dell'inadeguatezza (dei propri mezzi, delle proprie capacità, del contesto della propria vita, degli interlocutori economici e sociali, delle reti relazionali in cui son inseriti), e dunque oscillante tra paura e rancore, tra depressione e

aggressività, tra il senso del proprio fallimento personale e la tentazione di trovarne un capro espiatorio. Sono figure sociali che non hanno interiorizzato la “cultura della povertà” propria di chi ha da tempo metabolizzato il suo appartenere (a volte pluri-generazionalmente) al “mondo dei vinti”; sono, per stile di vita, rete relazionale, rapporti professionali, modelli familiari, a tutti gli effetti parte di una *middle class* che si considerava, fino a pochi anni or sono, “garantita” contro il rischio di declassamento e maggior ragione dell’impoverimento. Anzi, che strutturava la propria autostima sulla distanza dagli “ultimi”, e che ora resiste alla deriva verso il basso. (Revelli, 2010, pp. 79-80)

La biografia di Franco permette così di aprire una finestra sull’orizzonte contemporaneo dei sovranismi e dei porti chiusi che mostra tutto il peso di processi educativi soprattutto informali e illumina le relazioni tra insicurezza e razzismo: lo straniero ancora una volta assume il ruolo di capro espiatorio di chi vede erodersi posizioni, certezze, possibilità e non incontra spazi, tempi, esperienze intenzionalmente educative in grado di accompagnarlo nell’acquisizione di strumenti e competenze per leggere criticamente il contesto contemporaneo, per costruire narrazioni alternative a quelle dell’odio e del rancore, per convogliare in dimensioni collettive frustrazioni e aspirazioni di miglioramento che potenzialmente rappresentano elementi di condivisione e solidarietà ma che in questo clima di abbandono e solitudine diventano solo fattori di risentimento e divisione.

4.2. Discorsi ed esperienze di povertà

Un secondo importante ambito di analisi delle biografie raccolte riguarda più in particolare il rapporto tra soggetti e condizioni di povertà nei termini sempre intrecciati di rappresentazioni, significati, vissuti e di atteggiamenti, comportamenti e azioni; con questa attenzione, la povertà può essere indagata come esperienza essa stessa formativa, che produce esiti e ricadute educative nelle storie di chi la vive sulla propria pelle, condizione a cui si è formati e da cui si è formati, in cui ci si forma: che può modificare le proprie rappresentazioni di sé, dell’altro, del contesto sociale, che può dare vita a diverse modalità di relazione tra sé e il mondo, che può consolidare/modificare/stravolgere visioni, atteggiamenti, approcci. Se l’attenzione per le modalità con cui i soggetti definiscono, attraversano, rielaborano la propria situazione e le relazioni che li connettono ad altre soggettività e al contesto che vivono è una costante della riflessione e della ricerca pedagogica (così come dell’intervento educativo), risulta in questo caso ulteriormente importante poiché permette di accedere ad un universo di significati individuali e collettivi

che definisce possibilità differenti non solo di autodefinizione ma anche e soprattutto di azione, in una popolazione – quella delle nuove povertà – poco esplorata dalla ricerca pedagogica e spesso non interessata dall'intervento educativo.

Quali definizioni di povertà e di nuova povertà traspaiono dai racconti dei partecipanti? Quali cause e fattori sono individuati come rilevanti per la condizione di povertà/nuova povertà? Quali legami tra queste rappresentazioni della povertà e l'immagine di sé dei soggetti? Come e dove si formano queste rappresentazioni e questi significati? Quali comportamenti discendono da queste letture e come a loro volta questi influenzano possibilità di comprensione e di azione sul proprio corso di vita e sul contesto? Quali responsabilità attribuiscono i soggetti, come rileggono la propria condizione, quali consapevolezze rivelano delle influenze sociali sulle proprie biografie?

Queste sono alcune delle domande che hanno orientato l'analisi delle narrazioni raccolte che ha condotto all'individuazione di alcuni nuclei di significato, esposti nelle pagine che seguono.

4.2.1. Prendere le distanze

Un primo ambito di riflessione nasce intorno all'analisi delle rappresentazioni della povertà e di "altri poveri" che si rintracciano nelle parole degli intervistati e ai legami tra queste, le definizioni e le immagini di sé che i soggetti forniscono e il ruolo che questi attribuiscono alla propria iniziativa individuale.

Una prima osservazione riguarda la percezione diffusa di una *differenza* tra sé e il mondo variegato di chi frequenta i servizi per la grave emarginazione. Seppur questi siano o siano stati frequentati da molti degli intervistati, essi assumono nelle parole dei partecipanti una connotazione negativa che si fonda in primo luogo sulla popolazione che li utilizza: in questi termini emerge spesso il confronto tra Ruben e altre cosiddette mense dei poveri, gestite perlopiù da enti religiosi milanesi, descritte come luoghi di grande disagio, in cui si convogliano storie multiproblematiche, in cui regna confusione, sporcizia, pericolo. Franco, ad esempio, frequenta spesso una mensa organizzata dai frati francescani e ne parla in questo modo:

Guardi, [quella è] una mensa che è frequentata principalmente da persone in difficoltà e da barboni [...], quella principalmente è frequentata da barboni, persone in difficoltà, persone in strada, ubriachi, gente che non si lava. E lì danno circa, dicono, millecinquecento pasti al

giorno, millecinquecento pasti al giorno, che non è poco eh, che non è poco. Lì veramente trova le persone più in difficoltà, trova anche drogati, trova ubriachi, tanti, quasi tutti dell'est sono ubriachi perché loro bevono come delle spugne, però ci trova anche tanti italiani barboni che purtroppo non... tanti hanno perso la testa, perché ormai non ci stanno più con la testa, ma li capisco anche, dopo una vita per strada, come fai a non perder la testa. – Franco-it-61

Anche Giovanni frequenta un servizio dedicato alla grave emarginazione e lo differenzia nel racconto da Ruben, definendolo un «campo profughi»:

posti che... cioè vai là e ti passa proprio la fantasia di mangiare perché tra gli odori, tra l'ambiente e tutto sembra... un campo di concentramento [risata] [...] Ogni tanto vado lì sì e... però cerco di andarci un po' il meno possibile se ho qualche soldino per un pezzo di pizza o qualcosa... No perché lì veramente vedi proprio come dire, gente con i borsoni, gente che si lava magari una volta ogni sei mesi [risata] cose un po' strane... mh... cioè, capisco che in una città come Milano, come tutte le grosse città, ci son delle grosse emarginazioni, grossi problemi, però lì dentro è come che si concentrano quasi tutti. Madonna... certe volte ti sembra di essere un po' in un... campo profughi o qualcosa di peggio. – Giovanni-it-42

Mario riflette sulla sua breve esperienza di volontariato in una mensa dei poveri – cui si avvicina dopo aver perso il lavoro – e nel sottolinearne le differenze con Ruben fornisce alcuni dettagli che in linea con le citazioni precedenti definiscono una differenza e una distanza tra le due popolazioni, ma in particolare offrono ulteriori elementi di riflessione:

perché qua [a Ruben] è molto più familiare, nel senso che qua veramente vengono anche le famiglie, quindi con nonchalance ed è giusto che sia; vedi unità composte da madre, padre, bambini, piuttosto che madre e bambini e quello che è, quindi vedi molto più bambini che portano casino, confusione, però è anche gioia quindi, quindi comunque vedi proprio la società, ma poi anche secondo me anche il livello delle persone: là [alla mensa dei poveri] ho visto quello che noi classifichiamo come barbone, che non so, io sin da piccolo sento questa nomea, ma in realtà... il povero, il povero che arriva con la valigia, con lo zaino, con la borsa ed è quasi tutto quello che... e oppure gente proprio messa male, proprio ancora peggio secondo me che qua, nel senso che qua forse a parte la mensa diversa, e questo è il livello diverso, la Caritas va beh piatti di carta eccetera insomma proprio a livello globale, ma poi proprio come... come livello di persone, secondo me là noti ancora di più il livello basso della povertà e di quanta gente ha bisogno, cioè io non pensavo che tanta gente andasse a mangiare alla Caritas. [...] Il livello, ho notato proprio questa differenza, intanto che là non vedo quasi, non ho visto quasi mai bambini, non so, [...] mentre qui è prassi comune, qui è normale, insomma tanti vengono con la famiglia. E poi sì secondo me proprio, proprio il tenore di vita insomma, secondo me qua viene, perché qua viene magari anche quello che ha un bisogno, magari anche solo momentaneo di tot mesi e poi si mette a posto, oppure, oppure ne ha un bisogno però non, non completo e lo fa magari anche per stare in compagnia, [...] allora dicono beh vengo qua, mi siedo al tavolo con qualcuno e faccio quattro chiacchiere, sono in un ambito familiare, qua per esempio anche se c'è tanta gente non si sta mai in piedi, non mi è mai capitato di vedere, uno può stare anche a tavola un po' di più, poi non dico che il tavolo lo puoi occupare tutta la sera; alla Caritas è un ciclo continuo, cioè appena hai finito devi alzarti perché c'è la fila fuori che devono entrare, quindi se tu stai che hai il piatto vuoto, i volontari o il prete della situazione con educazione ti viene a dire “scusa, per educazione porta il vassoio, perché quando tu esci ne entra un altro che si siede al tuo posto”, quindi anche questo è già... là è proprio una catena di montaggio per mangiare, uscire, mangiare,

uscire. Qui invece è come per passare un pezzettino di serata insieme, quindi lo vedo proprio, lo vedo proprio in modo diverso, quello sì. – Mario-it-50

Le parole di Mario non solo sottolineano quella differenza con la grave emarginazione che si identifica con gli utenti di altre mense che compare anche in altre storie, ma introducono anche un altro tema importante per la riflessione pedagogica relativo agli effetti educativi dell'incontro con i servizi, i quali – ben oltre le dimensioni intenzionali – contribuiscono a restituire immagini di sé e della società anche attraverso la loro configurazione, le modalità di accesso, i tempi, gli spazi, le dimensioni organizzative e gestionali. Ruben in questo senso assume nei racconti di chi lo frequenta un valore specifico, come sarà affrontato in seguito, perché non semplice risposta al bisogno alimentare ma esperienza con esiti educativi che permette di preservare/riacquisire un'immagine di sé differente da quella del bisogno, di coltivare relazioni con altri commensali e con i volontari in uno spazio di “normalità” che restituisce la percezione di essere “parte della società”, come nota Mario.

Il fatto che in molte delle narrazioni raccolte compaia il *bisogno di distinguere la propria condizione* da quella di altri soggetti in carico ai servizi interroga la riflessione pedagogica su diversi aspetti. In primo luogo questa distinzione ci dice che i soggetti si percepiscono in una condizione differente da quella del disagio conclamato e “visibile” che colloca i soggetti ai margini dello scenario sociale, si rappresentano in un'area di fragilità che non ha gli stessi caratteri attribuiti a quella fascia di popolazione definita dall'emarginazione e dalla devianza: una zona grigia dunque, che ha nella percezione di chi la abita caratteristiche differenti. Sempre Mario dipinge le situazioni che si incontrano a Ruben come «situazioni... insomma brutte, anzi, ti dirò, ancora ancora chiare, diciamo grigie: se le vuoi vedere proprio nere vai alla Caritas» (Mario-it-50).

La distinzione percepita tra la propria condizione e quella dell'emarginazione tradizionale da una parte potrebbe corrispondere ad una presa di distanza da chi si ritiene abiti l'ultimo gradino della scala sociale (i «barboni») che potrebbe forse essere anche interpretata come bisogno di allontanare da sé l'immagine che concretizza in qualche modo le ansie, i timori, le paure di ulteriore scivolamento della propria condizione, già percepita come a rischio di caduta rovinosa verso le aree della grave emarginazione⁸; dall'altra forse richiama e

⁸ Anche tra gli utenti dei servizi per la grave emarginazione, in particolare senza dimora, Morrone e Reynaudo (2011) rilevano il desiderio di prendere le distanze dal loro stesso mondo, sottolineando la propria diversità in termini di valori, norme, relazioni, decoro. La ricerca parla però anche di un compresente forte senso di identificazione con il gruppo dei senza dimora, che si associa alla consapevolezza che la propria identità è stata profondamente trasformata dall'esperienza di povertà e che permette di ritrovare elementi di dignità nella

riproduce atteggiamenti stigmatizzanti che allontanano un'alterità vissuta come minacciosa e di volta in volta identificata con lo straniero, il diverso, l'indigente che non solo ostacola ogni forma di solidarietà e di condivisione ma apre la strada al diffondersi di rancori, razzismi, reazioni d'intolleranza come quelle che costellano la cronaca italiana contemporanea; d'altra parte ancora rappresenta oltre ogni interpretazione un dato di fatto di cui occorre necessariamente tener conto nella riflessione teorica sulla zona grigia, nella progettazione di politiche e di servizi in grado di intercettare questa fascia di nuove povertà, nella realizzazione degli interventi sociali ed educativi: un'espressione di distanza e un bisogno di riconoscimento che se investiti da intenzionalità educativa potrebbero forse prevenire lo sfociare in forme di ostilità contro l'ultimo di turno e rappresentare chiavi di accesso ad una conoscenza critica del contesto contemporaneo e delle sue fatiche.

L'immagine stigmatizzante che circonda chi è considerato ai margini della società e il bisogno di prendere le distanze da quella rappresentazione condivisa che identifica povero con deviante e colpevole che abita anche le narrazioni raccolte, alla riflessione pedagogica e all'azione educativa si rivela interessante su differenti piani (intrecciati più di quanto risulta): quello sociale in cui questo clima educativo che circonda l'alterità si produce, si rinnova e si perpetra e quello individuale dei bisogni e delle domande di cui ogni intervento deve tener conto e che risente e insieme contribuisce a costruire il primo. Per quanto riguarda il clima diffuso, l'analisi pedagogica deve considerare il più ampio scenario economico, sociale e culturale attuale in cui a godere di buona salute non è certo quell'educazione di stampo democratico che ha trovato espressione nel corso del Novecento in alcune iniziative intenzionalmente orientate a questo fine ma anche e soprattutto in modalità di fruizione della quotidianità e dei diversi aspetti dell'esistenza (lavoro, tempo libero, politica per esempio) in forme di organizzazione collettiva che si posizionavano (non tutte, non sempre) nella tradizione democratica e progressista (sindacati, associazioni e partiti tra questi). Accanto alla crisi di questi corpi intermedi intenzionalmente collocati in una tensione verso una "buona" educazione, altre esperienze e altri climi rivelano la loro presa in tema di educazione (perlopiù informale) dei soggetti e la orientano verso poli e fini più o meno dichiaratamente lontani e contrapposti a quelle idee democratiche. In questo caso in particolare, tra questi

denuncia al sistema, nel contrasto e l'opposizione alla società "malata" cui è riconosciuto un ruolo importante. Questo secondo aspetto non sembra ritrovarsi nelle storie di nuove povertà oggetto della ricerca qui presentata: è tema importante per la riflessione pedagogica interrogarsi su come i soggetti accedono a letture sociali anche conflittuali con l'ordine esistente e su come incentivare questa dimensione.

occorre annoverare le esperienze, le riflessioni e le attività in cui si promuovono dimensioni educative che hanno a che fare con l'incertezza e la traducono nella sua versione securitaria: in timori, paure e moti espulsivi di ogni alterità; si tratta del diffondersi su vari piani (dal locale al nazionale, dal quartiere al parlamento) di forme di «localismo amorale» (Tramma, 2011) che si presenta sempre più come «una delle alternative a maggior tasso di credibilità al cospetto dei problemi posti dai processi di globalizzazione» (p. 29). Altro polo educativo estremamente importante per il discorso qui affrontato è quello relativo al consumo, che non è solo un tema importante per l'analisi pedagogica della povertà se quest'ultima è intesa come condizione che non permette di accedere a beni funzionali a soddisfare bisogni più o meno vitali, ma rappresenta un aspetto centrale della contemporaneità in quanto «pratica che fornisce agli individui rilevanti tratti d'identità ed elementi per valutare la propria e l'altrui posizione nel mondo» (Tramma, 2009, p. 90). In questa accezione, l'educazione al consumo, cifra del nostro presente, mostra la sua presa anche tra chi non ne ha le possibilità, e nell'associazione diffusa tra benessere, qualità della vita e consumo, non può che aspirare a potervi accedere. Poiché il consumo è un elemento imprescindibile dell'identità di ciascuno nella contemporaneità, «se non è possibile consumare perché non si hanno sufficienti risorse economiche, è necessario, in ogni caso, possedere l'aspirazione, la tensione costante a farlo, quindi a sentirsi frustrati se non si è in grado di consumare» (Tramma, 2009, p. 90). I discorsi dei partecipanti sui beni e sul consumo devono dunque essere letti in questo quadro: la centralità del consumo si rivela qui problematica perché connessa ad una impossibilità, ma è un tema che richiede una prospettiva di analisi (ed eventualmente di intervento educativo) molto più ampia, altrimenti rischia di esaurirsi nella retorica che chi è povero può dare spazio ai valori della vita, riconoscere l'essenziale, coltivare dimensioni spirituali e che di fatto sembra più che altro dire che chi è povero deve dedicarsi a quello, smettere di insistere nel voler entrare al banchetto dei consumi, perché quello è già abbastanza affollato.

E infine, rilevante per questa riflessione è anche l'attenzione a tutte quelle didattiche, figlie dell'ideologia neoliberista, che promuovono l'enfasi sulla costruzione individuale di sé, iper-responsabilizzando i soggetti rispetto ai loro percorsi di vita (restituendo loro l'unica responsabilità tanto del proprio merito quanto del proprio fallimento), de-responsabilizzando il contesto sociale e promuovendo letture colpevolizzanti di quanti, per varie ragioni, incontrano degli intoppi nella loro (auto)realizzazione.

Questi tre addensati di discorsi ed esperienze di educazione informale (per riassumere: localismo non virtuoso, consumo, iper-responsabilizzazione) mostrano la loro influenza e la

loro significatività anche per le biografie formative degli uomini e le donne coinvolti da processi di impoverimento raccolte in questa ricerca, contribuendo in questo caso a determinate letture della propria condizione e del tema della povertà che definiscono anche differenti possibilità e modalità di azione e sul proprio corso di vita e sul proprio contesto. Ai primi due si è già accennato in riferimento alla storia di Franco, esemplare di alcuni aspetti trasversali alle storie raccolte; resta da mettere a tema questo terzo polo, che si rivela in diversi aspetti delle narrazioni e assume differenti e ambivalenti espressioni, esplorate nei paragrafi che seguono. In particolare questo ambito di significati nasce dall'esplorazione di come i soggetti si definiscono, di quali immagini di povertà restituiscono: allo sguardo pedagogico questi aspetti permettono di analizzare le ricadute formative della povertà, di soffermarsi su come gli eventi e le situazioni attraversate e i discorsi incontrati hanno inciso sul loro modo di pensarsi e di pensare la povertà.

4.2.2. Le colpe della società

Un primo elemento di analisi concerne quanto i soggetti hanno affermato esplicitamente sul tema della povertà. A questo riguardo, una prima osservazione riguarda il fatto che elemento frequente nei discorsi dei partecipanti è la *diffusione* di condizioni di impoverimento: «c'è tanta povertà oggi» rappresenta un tema ricorrente nei racconti, un dato che assume nella maggior parte dei casi un carattere di autoevidenza: una condizione che si vede e si riscontra nella propria cerchia di contatti, nel proprio contesto di vita, che si tocca con mano quando si fa la fila per avere accesso agli aiuti alimentari, quando si parla con vicini, colleghi, conoscenti. In rari casi la percezione dell'ampia estensione dei processi di impoverimento oltrepassa la sola constatazione e si accompagna ad una riflessione generale sulle *cause* e sui *fattori* di questa diffusione che introduce il riferimento ad alcuni fattori macro-sociali: tra questi compare in primo luogo il riferimento ad un mondo del lavoro profondamente cambiato, in crisi, ad una società in sintesi che assiste alla «fine del lavoro» (Rifkin, 1995; Beck, 2000c); è la mancanza di lavoro ad essere avvertita dai soggetti come il fattore più rilevante per lo scenario attuale di crisi e impoverimento: vissuta sulla propria pelle come dimensione di grande problematicità non soltanto economica ma per i significati a essa associati – come precedentemente affrontato – è anche dinamica riconosciuta come propria del nostro contesto sociale. Altri riferimenti a fattori che possiamo definire *macro-sociali* perché relativi alla configurazione sociale e alle trasformazioni economiche, sociali,

culturali, contemporanee compaiono, seppure in minima parte, in alcuni racconti. Sono poche le voci a citare fattori di contesto e questi sembrano assumere il valore di dati di fatto, dati ineliminabili del nostro scenario, il cui riconoscimento non sembra accompagnarsi a riflessioni su dove, come, a vantaggio e a scapito di chi, questi elementi contribuiscono a definire l'attuale condizione di impoverimento. Teresa, ad esempio, introduce il tema del consumismo, aprendo la riflessione al rapporto tra povertà e cultura del consumo, ma non prosegue nella riflessione e nell'analisi dei meccanismi che li connettono:

Secondo me la gente non si sta rendendo conto della situazione che stiamo vivendo un po' tutti, anche quelli che possono stare bene economicamente, o pensano che sempre possa andare bene o non lo so, penso che bisogna mettersi un po' nei panni di chi sta dall'altra parte ... guardare un po' l'essenziale delle cose ... una cosa che stupisce se vai in via Torino [*via commerciale del centro di Milano*] il sabato che ci sono tutti i negozi e senza voler giudicare, perché è capitato anche a me di andarci, però mi sembra proprio che ci sia una frenesia nell'averne, del possedere, di avere sempre qualcosa da comprare, non so mi sembra un po' in contraddizione proprio con i tempi che stiamo vivendo, anzi secondo me è proprio il consumismo che ha portato alla crisi che stiamo vivendo [*pausa*]. Un po' un egoismo forse mascherato di bisogno di qualcosa [...]. È come se tu avessi bisogno di qualcosa che in realtà non hai bisogno, non è poi così necessario, "devo avere quella cosa perché ce l'hanno tutti", sembra quasi necessario quando in realtà non è così necessario, un po', queste sono le riflessioni che faccio io quando mi guardo in giro. – Teresa-it-51

In altri casi il rimando a fattori macro assume le forme di un riferimento vago, che rappresenta forse un tentativo non completamente riuscito di accedere ad una lettura politica della questione della povertà. Ugo ad esempio afferma in relazione al tema delle nuove povertà: «non lo so è molto complesso, io ho visto alla televisione... non so, certe... le colpe sono anche... penso che non è che le colpe siano tutte della società, per quanto io creda che la società abbia molte colpe, ha colpe il governo... insomma, non so cosa dire». Le «colpe della società» e le «colpe del governo» sembrano introdurre nella riflessione la presenza di una dimensione sociale e politica che è spesso invece mancante in molti altri discorsi dei partecipanti: per quanto lettura che appare se non ingenua perlomeno embrionale, essa rappresenta l'esito di apprendimenti diffusi e informali che Ugo, come forse altri della sua generazione, hanno maturato in anni differenti da quelli odierni. Nella sua argomentazione, infatti, egli introduce un'ulteriore interpretazione della povertà ed in particolar modo dei sistemi di gestione di essa come strumento di controllo sociale: questa lettura è frutto per Ugo di un'esperienza che possiamo definire educativa avvenuta nel corso degli anni Ottanta, momento in cui erano ancora identificabili differenti correnti e sistemi di pensiero che contribuivano a promuovere interpretazioni della povertà e in definitiva a tenere aperto il dibattito pubblico su questo fenomeno, cosa che oggi pare esperienza meno probabile:

Ugo: Lei fa l'università, per cui, so che molti economisti dicono che la povertà viene usata anche come deterrente, no?

Matilde: Come deterrente in che senso?

Ugo: Deterrente nel senso che tu devi camminare, stare a queste regole, perché se no guarda che c'è... Io sono andato una volta alla Camera del Lavoro, che c'erano, ma anni fa eh, negli anni ottanta, che c'erano tutti i grandi, come si chiama, i grandi economisti, che parlavano, e dicevano questa cosa qui, che la povertà viene usata per spaventare un po' la gente, per dire stai dentro certe regole, perché se no il potere ti bastona, non so se... io non sono laureato *[risata]* [...] Una volta se ne parlava di più, magari adesso è tutto un po' più occultato, però io ho sentito questi pareri. Appunto uno diceva che, poi anche lì c'erano tutte le lotte, c'erano tutte le tendenze, c'erano i cattolici, c'erano i marxisti, c'erano, così, perché sentivo i commenti, e però molti, molti avevano detto queste cose, dicevano che i barboni venivano usati, i barboni li lasciavano in strada, perché venivano usati come deterrente per la popolazione, di non andare troppo su vie... di osare troppo ecco. Infatti allora c'erano proprio, adesso ci sono meno, una volta c'erano di quei barboni sporchi, che andavano in giro mezzi nudi, me li ricordo, dopo poi hanno proibito no, dopo c'è stata la forza pubblica che ha proibito certe esagerazioni. – Ugo-it-69

Interessante anche come Eduardo affronta la questione: la tensione verso una lettura della povertà nei suoi inscindibili legami con la politica, l'economia, la società, che riconosce le responsabilità di queste nel definire l'accesso al benessere o meno della popolazione assume nelle sue parole alcuni tratti di spiccata eccentricità (che caratterizza parte di tutto il suo racconto), orientandosi verso teorie del complotto, della sorveglianza globale, del controllo e della cospirazione extraterrestre. All'interno di questo pur confuso approccio, Eduardo mette a tema anche l'utilizzo strumentale dei servizi rivolti al contrasto della povertà, le finalità di mero profitto delle organizzazioni non governative, il business che interessa il mondo degli aiuti e la corruzione e l'arricchimento dei politici:

Fanno credere con queste cose, facendo mensa qui, mensa di là, perché tutti vedano che il governo italiano favorisce il popolo e fa credere al mondo intero che apre le braccia per portar nuova gente. Portano gente dell'estero qua, come tu puoi vedere gli africani, tutto quello, marocchini, perché attraverso di questo hanno un guadagno, ricevono i soldi della Unione Europea per far questo. Però i soldi non vengono dati al popolo italiano. [...] Il governo proprio ha fatto che tutto il popolo rimanga in un livello sotto di povertà. La gente lo sa, sa che lavora tutti i giorni e poi quando suona il campanello tutta vacanza, solo lavora per andare vacanza, per poter dimenticare quello. [...] Io ti dirò, in tutti i paesi del mondo sempre la politica è lo sporco, ma dietro alla politica, può darsi tu non lo creda, c'è il Vaticano. Il Vaticano è chi domina il mondo intero, più che tutto attraverso de questa razza, alienigena, che da secoli sono qui, lo [?] e il serpente, sono qui. Così è il Vaticano che domina, loro sono che mettono chi deve governare. – Eduardo-ec-54

Nel suo discorso, afferma che la povertà è il prodotto di una volontà politica che mantiene per tornaconto i cittadini in uno stato di sudditanza:

Povertà sinceramente, per me, non esiste. Siamo messi sì in quella stanza, da quella persona, che si suppone che le hanno tolto tutto, perché loro possano rendere conto di tutto a questa gente *[si riferisce ai politici prima citati]*, possano ubbidire, e loro possano fare quello che

vogliono. [...] Povertà, povertà, veramente ti dico, non esiste, è un sacchetto dove ci hanno messo tutti, una stanza dove ci hanno recluso lì, per dire quelli che sono lì sono poveri, questi che sono qua sono ricchi. La divisione. – Eduardo-ec-54

Eduardo espone poi anche un'altra concezione della povertà che ne dà una lettura esclusivamente spirituale:

Povero nella mia lingua, non esiste la parola povera, di essere povero. Perché il povero ha quello che il ricco non ne ha, la serenità, la tranquillità. Il pensare svaga la mente, possono andare in vacanza attraverso del pensiero. Hanno una famiglia che può esser povera, può darsi mangino due, tre volte alla settimana, però in loro esiste quella cosa più bella, il vero amore, la vera umiltà di cuore. [...] Hanno delle vere cose da condividere, le carezze sincere, e l'amore, i baci puri, un momento di relazione sessuale tra loro, la quale la vivono in pieno, sì. Posso dire che queste persone che vivono in quella condizione chiamata povero sono i veri ricchi, ricchi nel senso spirituale, ricchi perché credono in loro stessi. – Eduardo-ec-54

Questa seconda lettura, che sembra in qualche modo poco coerente con una versione più politica della condizione di povertà, assume forse nel racconto di Eduardo anche il ruolo di una narrazione pacificata conforme a un'immagine di sé di persona umile e dignitosa che egli intende trasmettere e che corrisponde forse anche ad una grande difficoltà nell'affrontare le dimensioni di fatica e di sofferenza che compaiono solo in contropunto nel suo discorso. Che "povero è bello" è forse quindi anche un modo per riabilitare la propria condizione di difficoltà che dice di una fatica che non trova spazio nella narrazione di sé.

Se il racconto di Eduardo ha caratteri peculiari dettati dalle sue colorite teorie complottiste, esso permette comunque di mettere in luce una più ampia tendenza che appare rintracciabile in altri dei pochi discorsi sulla povertà raccolti che si rifanno a letture in cui il contesto assume un ruolo: esse si intrecciano ad alcuni elementi di semplificazione che sembrerebbero dire di una difficoltà, nonostante la tensione, nell'accedere ad una comprensione più complessiva e consapevole delle dinamiche dello scenario contemporaneo. Anche laddove sono (ancora) presenti tracce di una lettura della povertà come problema sociale profondamente connaturato all'organizzazione economico sociale, anche laddove vi è un desiderio di dare senso a sé e alla questione che intuisce il peso delle influenze sociali e delle scelte economiche e politiche sulle vite delle persone, sembrano mancare alcuni strumenti necessari per accompagnare i soggetti in questo difficile compito formativo, in assenza dei quali i tentativi si rivelano spesso fallimentari, iper-semplificanti. Nel momento in cui il bisogno, il desiderio, la tensione ad interrogare la propria condizione e l'orizzonte contemporaneo si scontra con la cosiddetta iper-complessità della nostra società, con il venir meno di quei corpi sociali intermedi in cui questa tensione poteva trovare

casa, con la fine delle grandi narrazioni, con la mancanza di tempi, spazi, forme di organizzazioni collettive in cui esercitare questo difficile compito, il successo di narrazioni – seppur non più grandi forse comunque potenti – semplificanti o banalizzanti è pressoché assicurato. E questo aspetto non può non interrogare direttamente anche la riflessione pedagogica e quella sull'educazione degli adulti: venuti meno i cardini, che avevano animato larga parte dell'iniziativa dedicata agli adulti (in povertà e non) nel Novecento, legati ai temi e ai fini dell'alfabetizzazione, dell'emancipazione, della coscientizzazione, il vuoto educativo è stato forse riempito da quello che offre il mercato: spiegazioni complottiste che si diffondono rapidamente anche tramite il web, visioni riduttive che fanno la fortuna di populismi, sovranismi e localismi.

Una posizione particolare è quella espressa da Mario: egli sembra accedere, unico tra i partecipanti, ad una lettura sociale e politica della povertà che riconosce il ruolo nel definire l'attuale scenario di impoverimento di fattori che appartengono alla sfera sociale ampiamente intesa, che si radicano nelle trasformazioni economiche, sociali, culturali, contemporanee. A questa lettura della povertà si intreccia anche una lettura di sé e delle proprie responsabilità che appare esito maturo di un processo di rielaborazione della propria storia che ha visto Mario impegnato in una non semplice opera di risignificazione in cui hanno assunto un ruolo educativo le relazioni con altri significativi (familiari, professionisti della cura) e alcune esperienze vissute (l'attività di volontariato, la frequentazione di Ruben). La sua storia è già stata presentata: lasciato a casa dall'azienda per cui aveva lavorato più di venti anni, Mario vive un momento di grande fatica e spiazzamento in cui la ricerca di senso per quanto accaduto si traduce in vissuti di colpa e di responsabilizzazione di sé, rinforzati da un clima culturale che riserva grande enfasi all'individualità e alle sue responsabilità tanto nel successo quanto nel fallimento della costruzione di sé (Beck, 2008) e poco spazio all'esplorazione delle circostanze sociali in cui questo processo avviene, arrivando a negare il peso delle diseguaglianze (di classe, di genere, di provenienza tra altre) che definiscono differenti esiti e possibilità. Per Mario, l'accesso ad una lettura sociale e politica del tema della povertà e la collocazione della sua storia individuale in una cornice collettiva è dunque esito di un processo formativo che ha permesso di scoprire un'altra identità (non solo quella fondata sul lavoro), di rimettere in moto decisionalità e progettualità (non più bloccate dal senso di colpa e di fallimento), di dare nuovi significati alla relazione tra sé e il contesto, familiare e di vita, ma anche sociale. Mario approfondisce a lungo il discorso sulle nuove povertà, offre una ricognizione sulle categorie maggiormente esposte (tra cui include le

famiglie monoreddito, i genitori separati, gli anziani con pensioni basse, i giovani che non riescono a inserirsi nel mondo del lavoro, i migranti) e sulle dinamiche sociali ed economiche implicate (la crisi economica, la mancanza di posti di lavoro, l'esternazionalizzazione dell'industria, lo sviluppo tecnologico e informatico e l'automazione, il diffondersi della pratica del divorzio), giungendo alla conclusione che «per me tutte queste categorie di poveri ci sono, questi sono... sono le nuove, la nuova società degli anni duemila ha portato a questo, ha portato queste... alla nascita di queste... prima piccole nicchie». Quello di Mario è un processo formativo e auto-formativo: dalla grande crisi vissuta al momento della perdita del lavoro alle consapevolezze di oggi, attraverso relazioni educative intenzionali e non (professionisti della cura, familiari, altri utenti di Ruben) egli ha raggiunto posizioni nuove che si traducono in letture critiche del proprio contesto e in letture mature di sé, della propria responsabilità, delle proprie possibilità ma anche dei propri limiti, e delle influenze del contesto sulle scelte personali.

Ai tentativi di accesso a letture politiche e sociali del fenomeno si affiancano strettamente correlati rappresentazioni e spiegazioni che afferiscono ad un altro polo di significati, quello che emerge con più frequenza e maggior incidenza nelle narrazioni dei partecipanti e che riconduce la questione della povertà nei termini della responsabilità individuale, di cui la retorica dell'essere attivi sembra efficace espressione.

4.2.3. Essere attivi

A risultare vincente, perlomeno negli effetti di presa sulle persone, è una narrazione che lega la povertà a stretto giro con i temi del “darsi da fare”, dell’“essere attivi”, del “reagire”, del “tirarsi su le maniche” che si ritrovano in molte dichiarazioni degli intervistati e nelle rappresentazioni di sé che offrono nel racconto. Ad esempio, sempre Ugo che aveva accennato ad alcune tematizzazioni della povertà che prendevano in considerazione il sistema in cui essa si genera e viene gestita, in altri punti del suo racconto apre ad altre letture, in particolare in relazione al tema del lavoro: in primo luogo sembra tornare nelle sue parole quel mito del *self-made man* che aveva segnato il passaggio dalla società agricola a quella industriale, l'uomo che partendo dal nulla grazie al suo impegno umile raggiunge i vertici del benessere e che – dimentico di alcuni importanti fattori, quali lo scenario di ampio sviluppo dell'economia di quel periodo che aveva permesso l'ascesa sociale per alcuni gruppi prima impensata, ma anche il permanere di diseguaglianze ben oltre le nuove

possibilità di mobilità sociale – ritiene quella modalità di autoimprenditoria di sé ancora vincente per allontanarsi dalla povertà. Il problema quindi non sarebbero le condizioni che non rendono più possibile quel processo (che non è comunque mai stato la norma per tutti, ma l’elevazione solo di alcuni), ma la «mentalità» delle persone, colpevoli più che di non riuscire di *non volere*:

La formula magica [*risata*] non ce l’ho, [...] cioè io credo che la soluzione insomma è quella dei nostri nonni che andavano in giro a raccogliere gli stracci, e che poi hanno incominciato col carrettino, col furgoncino, e col camioncino e adesso c’hanno cinquanta tir, no? O come Squinzi, Giorgio Squinzi [*imprenditore, amministratore di Mapei, azienda multinazionale di origine italiana leader sul mercato mondiale della produzione di prodotti chimici per l’edilizia*], che suo papà aveva una fabbrichetta di vernici per l’edilizia, poi lui ha fatto il chimico, l’ha presa in mano lui, e c’ha una multinazionale [...] Però non c’è la mentalità ecco, mancano le radici no, non è che non c’è la possibilità, non c’è la mentalità, non c’è la visione. È questo che rende difficile, perché, perché poi alla fine uno, uno se vuole fare il muratore, prende un secchio che costa cinque euro, una cazzuola [...] e incomincia a lavorare, no? vai a lavorare dove ci sono le ditte, e uno ti vede: “Ma senta ma, me lo pulisce il cortilone? Quanto vuole?”. Ecco, una volta si lavorava, poteva essere, adesso magari non c’è più quella, quella mentalità, però se uno si va a comprare la scopa, può già iniziare l’attività con una scopa, gli stranieri lo fanno eh. – Ugo-it-69

Nell’idealizzazione dell’uomo che parte raccogliendo gli stracci e arriva a possedere una grande impresa, riecheggia l’invito (e l’imperativo) del darsi individualmente da fare come unica prospettiva di azione in vista del miglioramento della propria condizione, che finisce per oscurare qualsiasi elemento di contesto che potrebbe influire, negativamente, sul progetto di successo. Per Ugo si tratta sempre e comunque di «alzare le chiappe»: ed è questa anche la rappresentazione di sé che cerca di costruire e sostenere, anche quando questa è esplicitamente messa in crisi da altri fattori:

io sono uno che se mi gira prendo una scopa e vado in giro con la scopa, infatti mi arrabbio, poi io sono anche uno un po’ critico, no, quando uno dice “non lavoro”, “come fai a non lavorare?! Alza le chiappe e lavori!” [*risata*] E poi adesso mi trovo in questa situazione però lo dico anche a me stesso, non è che... cioè, io vedo della gente che mi chiede il lavoro a me, sei meccanico e fai il disoccupato, sei un meccanico, prenditi un CAD, prenditi un tecnigrafo, ti metti a disegnare dalla mattina alla sera, ti metti a studiare, poi dopo vai in giro, se trovi qualcosa bene, se no, fai le pulizie, vai a fare le pulizie, c’è gente che proprio, d’accordo che è difficile trovare lavoro oggi, però insomma. [...] cioè c’è una mentalità per cui il lavoro boh, il lavoro è diventato, non lo so, non è che c’è un discorso di... ma non dico solidarietà, ma neanche di passione per il lavoro, per cui cioè, questo non è il governo, le leggi, qui è la società e la mentalità della gente, mia e di tutti, probabilmente anch’io ho avuto delle carenze, magari, sì, chiedi da mangiare ma alza le chiappe e vai a..., poi tanto mangiare te lo danno. – Ugo-it-69

In un gioco di non semplici rispecchiamenti, Ugo – che non lavora da più di dieci anni durante i quali ha accudito la madre anziana e che ora, all’età di 69 anni, sogna di poter aprire

una non meglio identificata “start-up” per realizzare la sua professionalità in modo autonomo, attivo e creativo – sembra tornare ad attribuire totalmente al singolo la responsabilità della propria condizione. Non trovare lavoro, e quindi anche essere povero, è colpa del singolo, che “ha chiesto da mangiare”, ma non si è sufficientemente attivato.

Un’immagine di povertà come mancanza di attivazione personale, che richiama quindi i vissuti della colpa, e contribuisce – parafrasando le parole di Sennett in relazione alla concezione della vita e della società contemporanea (2006) – ad una visione intimistica della povertà, torna in numerosi discorsi. Le parole di Ana permettono di avvicinare questo tema ambivalente: all’introduzione da parte della ricercatrice del tema delle nuove povertà, lei espone le sue rappresentazioni:

guarda io le dico, non ho paura [della povertà] perché l’ho vissuta da piccola. Io non me... non... non mi caratterizza, non lo so, non vedo di chiamarmi povertà. Perché io ho tutto l’animo di tirare avanti. Perché uno che dice nuova povertà è perché si lascia coinvolgere e non ha voglia proprio di far niente, per me. [...] Io penso, io credo, io sono una persona, mi piace pensare sempre positivo, perché con quello riesco a vivere, perché se sto lì a vedere io sono povera, io sono... Io sono ricca, ma ricca in mani, in piedi, e che riesco a tirarmi su, no? Non vado a chiedere l’elemosina per dire, chiaro vado a chieder il pane [*si riferisce all’utilizzo di aiuti alimentari forniti da Pane Quotidiano*] che non è nessun... però io non mi sento per dire povera, per me questa parola... non lo so [*risata*] l’ho vissuta sì quando era piccola, quello sì le dico, però adesso no perché, io mi do da fare, quello che posso fare lo faccio, e anche mio marito. Capito, sì, ci manca quello, l’altro, però è così. Non lo so... nuova povertà, non so cosa dire. Nuova povertà quando non hai un lavoro, quando non hai... voglia di fare niente. Perché io sempre dicevo chi ha voglia di lavorare trova, una o l’altra maniera trova no? Per carità ci sono questi [*datori di lavoro*] che si approfittano, però, che se deve fare. Non lo so, non l’ho sentito [*risata*] questa nuova povertà non l’ho... capace perché non mi vado su... le dico, io non ho tempo manco de ascoltare la televisione con tutto lo che ho da fare. – Ana-pe-38

Il rapporto tra “essere attivi” e la definizione di povertà passa dunque in primo luogo dal ruolo del lavoro, che anche se in condizioni che rasentano lo sfruttamento, è elemento indispensabile oltre che per il reddito anche e soprattutto per mantenere una percezione di sé come persone attive e per questo non vivere la propria condizione come di povertà. Di nuovo dunque la povertà sembra associarsi ad uno stato individuale del soggetto che «non ha voglia di fare niente».

La rivendicazione di essere persone “attive” è forse anche espressione di un processo di attribuzione di responsabilità che riconosce al soggetto, cioè a se stessi, un ruolo, appunto, attivo nella costruzione della propria biografia, ma – d’altro lato – sembra anche risuonare

di un clima educativo diffuso che nell'insistenza sulle politiche attive ha fatto uno slogan⁹ ereditando forse quella lunga tradizione che ha distinto tra poveri meritevoli e poveri non meritevoli, sottintendendo che la povertà ha un legame con la colpa, e che nella sua edizione più attuale – distinguendo tra poveri che stanno sul divano e poveri che si attivano, tra interventi generativi abilitanti e capacitanti e interventi assistenziali che rendono passivi e dipendenti – prosegue nell'educare poveri e non ad assumersi in toto la responsabilità delle loro vite, a leggere le diseguaglianze attraverso la lente mistificante del merito, a fare di ogni questione sociale e politica una questione esclusivamente individuale. In questo, i processi educativi che interessano la povertà si collocano in linea con quelli più ampi di individualizzazione, declinandosi da un lato come discorsi pubblici centrati sulla colpevolizzazione individuale, dall'altro come reazioni individuali all'insistenza sull'autoproduzione di sé e della propria vita.

per quello ti aiutano, nel senso puoi trovare sia le mense che i vestiti che tutto... però è meglio non averne bisogno, se uno riesce a arrangiarsi, sistemarsi da, perché dopo... ci sono dei casi ho visto anche persone... me l'hanno detto, ti abitui che vai a mangiare alla Caritas poi ti danno i vestiti, vanno a lavarsi lì e così... poi vai al parco, magari e ti sembra... magari il prete gli dà 5 euro, prendono le sigarette, ma è sempre quel tirar avanti, perder tempo, invece se uno sta attivo, lavora, fa la sua vita, cioè è diverso come modo di vivere [...] Mi hanno detto che è brutto perché si sono come... abituati all'elemosina della chiesa, delle cose... mh... cioè, ti aiutano se uno ha bisogno ma è meglio non... arrangiarsi da soli... se uno riesce a... a fare qualcosa in più [...]

Ci son stati dei mesi un po' duri, ma adesso mh, bene o male qualcosa recupero... perché star, star lì a campare di... 5 euro che ti dà il prete, le cose di qua di là, non... dopo uno si abitua male, m'han spiegato, non... e li ho capiti infatti e ho detto... eh cosa ti posso dire, consegna più curriculum che puoi, datti da fare. – Giovanni-it-42

Le parole di Giovanni raccontano del rischio di cadere nella cosiddetta “trappola della povertà”, abituandosi all'utilizzo dei servizi dedicati all'emarginazione e a vivere dell'assistenza ricevuta, come un esito probabile della condizione di impoverimento, rischio da cui Giovanni è messo in guardia da altri a testimonianza che è un tema ricorrente e parte di una cultura comune. «Arrangiarsi da soli», «stare attivi», «darsi da fare»

⁹ Il riferimento è per esempio alle cosiddette “norme anti-divano” previste dal Reddito di Cittadinanza che contribuiscono all'immagine di povero come “furbetto” che mira a mantenersi tramite i sussidi, standosene pigramente sul divano. Chiara Saraceno sottolinea ad esempio quanto queste misure dipingano i soggetti in condizione di povertà come potenzialmente tutti imbroglioni e nullafacenti (puntata del 28 febbraio 2019 della trasmissione televisiva Tagadà, canale La7). Dovrebbe far riflettere anche da un punto di vista pedagogico il fatto che per introdurre forme di sostegno al reddito appaia oggi necessario “giustificarle” anche all'opinione pubblica attraverso complicate norme in grado di prevenire eventuali irregolarità, contribuendo a rinforzare quel clima diffuso di diffidenza e colpevolizzazione di chiunque sia considerabile come portatore di bisogni, peraltro più diffusi di quanto si immagina, visto che ad essere a rischio di impoverimento non sono tanto “quelli che stanno sul divano” ma i migliaia di *working poors* in costante aumento.

rappresenterebbero l'antidoto a quel «tirare avanti» e «perdere tempo» che nelle sue parole è cifra di povertà. Nel corso del suo racconto l'invito ad attivarsi ritorna numerose volte e spesso suona come una dichiarazione di principio cui ispirarsi, ma che appare difficilmente conciliabile con altri elementi, primo fra tutti lo scoraggiamento che deriva dalla ricerca infruttuosa di lavoro che traspare dalle sue parole:

Sto cercando [lavoro] sì, però sono un po' scoraggiato perché ho visto che è un periodo proprio per il lavoro... cioè, tante persone conosco che... curriculum di qua curriculum di là e tutto e rimangono sempre lì a sperare, dopo un po' si stufano quasi di... e non va bene, invece bisogna insistere lo stesso anche se non... certe volte uno si sente un po'... sembra di arrampicarsi sugli specchi diciamo per certe persone... anche per me alcune volte eh. – Giovanni-it-42

Similmente è il «darsi da fare» a essere identificato come antidoto alla fatica rappresentata dalla morte della madre, ma questa sembra lasciare dei segni più profondi, che non è forse «l'ottimismo» a poter contrastare:

da quando è morta mia mamma e così mi sono anch'io lasciato un po' andare e tutto... Adesso va beh meno male mi sono un po' ripreso, sto cercando di darmi da fare... e sì ho avuto anch'io un po' un periodo un po'... sia a livello economico sia a livello morale un pochino [*risata*], come dire, pesante, però... cerco lo stesso di tirare avanti abbastanza in maniera ottimistica, non sono uno che si lascia proprio... buttar là come dire. – Giovanni-it-42

La narrazione di Giovanni si orienta spesso lungo due poli, quelli del giusto e sbagliato, del va bene e non va bene: al primo appartengono l'essere ottimista, il darsi da fare, l'arrangiarsi, il tenersi occupato; al secondo il lasciarsi andare, lo stare fermo, lo scoraggiarsi, il non reagire. In un passaggio del suo discorso relativo alle nuove povertà sintetizza questi temi, e introduce l'idea che l'impoverimento sia un processo di progressivo impaludamento: se non «ci si dà da fare per tempo» il rischio è quello di finire in una spirale che conduce alla perdita di tutto, salute, umore, possibilità di agire e di reagire:

si crea tutto questo circolo vizioso di gente che non ce la fa ad arrivare a fine mese, o magari anche di, anche peggio, magari non riesci neanche ad arrivare alla seconda settimana del mese o... e si trovano in difficoltà, sì. Se poi uno non si dà da fare per tempo, magari perde anche magari la salute, l'umore e tutto per reagire, lavorare, fare qualcosa e... e rimane sempre più.... nella palude, tra virgolette diciamo. Giovanni-it-42

La pervasività del tema dell'«essere attivi» si riscontra in molte delle narrazioni: esso assume sfumature diverse, che in ogni caso legano strettamente l'immagine della povertà, del permanere/attraversare/uscire da una condizione di difficoltà economica, ad un'attitudine personale che ha a che fare con la responsabilità e la capacità dei singoli di darsi da fare. Nel

corso del paragrafo dedicato al tema del lavoro è stato illustrato come questo polo di significato si traduca in quel caso in auspici e atteggiamenti che afferiscono al concetto di adattarsi, con differenti possibili esiti: uno è quello di costituire per i soggetti un ambito di capacità e competenza che permette di attraversare con maggior decisionalità una condizione che potrebbe invece essere vissuta con rassegnazione o in assenza di un senso di controllo sugli eventi; un altro possibile esito di questo invito/imperativo è però anche quello di contribuire ad una percezione del soggetto come unico responsabile della propria condizione.

Questo secondo tema si riscontra nelle storie raccolte in due diverse espressioni: da una parte una rappresentazione della povertà legata al tema della volontà, che si esprime in giudizi di valore su altre persone in condizioni di difficoltà; dall'altra un vissuto di inadeguatezza, colpa e fallimento rispetto alla propria situazione che espone anche ad un'ulteriore fatica di trovare senso agli eventi.

Per quanto riguarda il primo aspetto, quello relativo a un'immagine di povero come connotato da passività, mancanza di "voglia", non volontà di attivarsi, le parole di Pasquale ben sintetizzano un sentire diffuso ed esprimono esplicitamente il rapporto tra povertà e merito.

spero di stare attento a non essere, arrivare a queste condizioni [di povertà]. Di aiutarli, se c'è bisogno di aiutarli 'sti poveri, chi se lo merita, perché se, se sei uno che ci vuoi arrivare e non ti dai una mossa a trovarti un lavoro, se c'hai la possibilità sempre eh, se sei un povero, uno che si trova in difficoltà che arriva... che scappa dall'estero e viene qua, va beh oh, bisogna aiutarli 'sti poveri cristi. Però, come dice Salvini, aiutarli fino a un certo punto. Che se fai del male che prendi quella ragazza che, è successo l'hanno violentata [...]. Ma è giusto secondo te? Non è giusto, sia italiani che stranieri eh, mettiamolo in chiaro, chi fa queste cose bisogna subito tagliarli. Fargli una puntura e non fargli più... alzare. Quello che si meritano.

[...] ognuno... soffre... come si dice, la propria, non lo so, la povertà, soffre capito, anch'io vivevo in cantina, andavo a dormire, m'andavo a lavare nelle docce in giro che c'erano prima, adesso non so se ci stanno ancora, [...] però dopo c'è gente che gli piace fare 'sta vita, mica siamo tutti uguali. È bello lavarsi eh, farsi la doccia [...], però non è che siamo tutti uguali, tutti ci abbiamo la possibilità, [...] c'è gente che vuole, vuole vivere così in giro, non c'ha una casa, neanch'io ce l'avevo una casa prima, adesso c'ho una casa. Tutti vorrebbero una casa, però c'è gente che non se la sa neanche tenere la casa. Perché un signore che è venuto a vivere da me e gli hanno dato una casa gli assistenti sociali, c'ha il vizio di bere, lasciava la porta aperta di casa. [...] Quando uno beve oppure vive nella... nella povertà che non c'ha nessuno... non c'ha nessuno, gli piacerebbe vivere, c'è gente che dice accetta di vivere per strada, non avere una casa, non riesce a vivere per i fatti suoi, vuole vivere in società con gli altri; in dormitorio c'era una persona che gli hanno dato la casa e voleva, vuole vivere in dormitorio, non vuole vivere per i fatti suoi, da solo. – Pasquale-it-47

Pasquale introduce una distinzione tra chi “si merita” di essere aiutato e chi no, tra chi si “dà una mossa” e chi no, tra chi “vuole” una vita “normale” e chi no, che sembra a volte risuonare di un discorso comune sconnesso dalla propria storia e dalle esperienze vissute sulla propria pelle; Pasquale ad esempio non ha mai avuto, se si esclude un brevissimo periodo in cui è stato assunto come parcheggiatore, un lavoro in regola e non è impegnato nella sua ricerca: il suo coinvolgimento in attività al limite della legalità (parcheggiatore abusivo, rivenditore di oggetti lasciati all’ingresso dello stadio), la residenza in un appartamento di edilizia pubblica, i sostegni che riceve e attraverso i quali si muove attivamente in base ad una conoscenza del sistema di aiuti che gli permette di sfruttare al massimo le potenzialità di questo, sembrano più che altro disegnare uno scenario in cui egli ha trovato un equilibrio e in cui la retorica dell’attivazione si rivolge agli altri ma non dialoga con le proprie modalità di vita. In questo senso, le sue parole possono anche essere lette come un esito educativo di un discorso pubblico sul tema della povertà, che induce in primo luogo a presentare se stessi a terzi in questi termini, nell’apprendimento maturato che è questa l’attesa di chi ascolta, la ricercatrice in questo caso, e che ostacola la messa a tema di altri aspetti di sé e della propria storia, che non trovano spazio nella contrapposizione tra meritevoli e non, tra darsi da fare e no.

Il racconto di Kasun parla invece del dolore e della fatica di dar senso alla propria esperienza negativa (la caduta in povertà che avviene all’interno di un processo di integrazione inizialmente riuscito), che in una lettura iper-responsabilizzante di sé genera spaesamento e sofferenza e ulteriore e dunque dà vita anche a vissuti di inadeguatezza, di colpa, di fallimento personale che in un circolo vizioso trovano solo nell’ulteriore responsabilizzazione di sé una spiegazione sostenibile.

io ho trovato lavoro bene, perché sono una persona molto brava: non bevo, non fumo, aiuto gli altri, come mia mamma e mio papà. Conosco anche tanti preti, anche loro mi hanno aiutato, ma ora non trovo lavoro. *[pausa]* Io come nel nostro paese sempre credo in Dio, sempre vado in chiesa, chiedo ancora e aspetto. Perché non ho mai fatto niente di male, anche questo è il mio paese qua, ma non trovo lavoro, quello è un problema. [...] io non ho mai fumato, non ho mai bevuto alcool, mai, ho sempre lavorato, sette giorni su sette ho lavorato, sempre. Ho lavorato anche come badante per due anni, sette giorni su sette perché avevo tre figli [da mantenere]. Stavo bene, poi è andata male. [...] Io conosco tante persone italiane anziane, tante brave persone [...] Perché io ho aiutato tante persone, io sono anche un bravo padre *[piange]*. Non lo so perché non trovo lavoro...– Kasun-sr-54

Nel corso della sua narrazione torna costante il bisogno di spiegare questa situazione di difficoltà, dettato forse anche dal fatto che si tratta di una difficoltà recente, sopravvenuta dopo quasi trenta anni in Italia, ormai non collegabile al viaggio e alla migrazione; ma la

ricerca di senso non sembra portare ad esiti comprensibili: Kasun ripercorre la sua storia sottolineando più volte come tutto sia andato bene in un primo momento e come ora non riesca a trovare lavoro, nonostante (e questo “nonostante” è interessante) sia un bravo “credente”, un “bravo padre”, una persona “che aiuta e ha aiutato molto gli altri”, una persona amata e ben voluta... Tratti della sua persona attraverso cui cerca di dipingersi, in primo luogo a se stesso, come persona valida, meritevole, priva di vizi e dotata di virtù. Nella ricerca di spiegazioni coinvolge totalmente anche la sua persona, alla ricerca di una responsabilità individuale che non trova. In questo bisogno di mostrare la sua caratura personale, il suo essere meritevole, potrebbe forse risuonare un tentativo di smarcarsi da un’immagine interiorizzata di povero come colpevole-deviante: sono in difficoltà – sembra dire – *ma non me lo sono meritato, ma sono una “brava persona”*.

All’attenzione pedagogica il tema dell’essere attivi, come fin qui presentato, si rivela di estremo interesse non solo per le connessioni, accennate, con il clima educativo diffuso, ma anche perché mostra anche una possibile attinenza con temi cari all’intervento sociale, educativo compreso, che negli ultimi anni ha assunto alcuni riferimenti nel concetto di *empowerment* e di attivazione appunto, in cui sembrano mescolarsi finalità e quadri concettuali differenti, a volte pericolosamente accostati in assenza di uno sguardo critico. Pur non potendosi soffermare in questa sede su una disamina della nascita e dell’utilizzo del concetto di *empowerment*, esso può essere considerato come potente aggregatore di significati che da sempre appartengono alla pratica educativa (sviluppare capacità e potenzialità, promuovere il senso di auto-efficacia, aumentare margini di azione e di potere sulla propria vita...) ma che assumono un’accezione sempre più «individualmente responsabilizzante» e sempre più «socialmente deresponsabilizzante» (Tramma, 2005, p. 70), in linea con i processi culturali più volte richiamati. In questo senso, le rappresentazioni di sé come persone attive, valide e meritevoli, e la sua declinazione estrema – come quella portata da Kasun – di soggetti sempre e comunque unicamente e totalmente responsabili (leggi: colpevoli) della propria condizione, non possono essere solo considerate esito di processi educativi informali e non intenzionali, ma occorrerebbe approfondire anche il ruolo che l’incontro con i servizi stessi ha nel dar vita a queste narrazioni nel momento in cui fa leva su questi temi nel lavoro con le persone in difficoltà, approfondendo anche i legami tra queste rappresentazioni e l’inesorabile processo di smantellamento del *welfare* che passa anche da una retorica della responsabilizzazione dei destinatari che finisce per nascondere

anche dinamiche di abbandono degli ultimi al proprio destino – di fatto socialmente strutturato dalle diseguaglianze.

4.2.4. Aiutare gli altri

Colpisce in molte interviste la presenza di numerosi riferimenti a sé che si collocano intorno ai temi dell'essere persone valide; questo passa per alcuni dal riconoscersi privi di vizi (tra altri: «crebbi mia figlia da sola, ho fatto duemila tipi di lavoro [...], ho seguito mia figlia da sola, l'ho cresciuta da sola. Ho avuto complimenti da tutti. E perché non mi drogo, non bevo, ho solo il vizio delle sigarette» afferma per esempio Debora-it-40; «io non bevo, non fumo, fumerò due sigarette al giorno, non mi son mai fatto una canna in vita mia, non conosco queste cose, le droghe non so neanche che sapore abbiano» dice Franco-it-61).

Ma in particolare molte rappresentazioni di sé si concentrano anche sulla propria generosità, sulla propria propensione ad aiutare gli altri: una dimensione questa che non solo rimanda un'immagine positiva di sé, ma permette forse anche di pensarsi come soggetti attivi nei termini di impegno nel proprio contesto relazionale, che hanno un ruolo sociale nel proprio ambito di vita: questo aspetto si riscontra anche nel fatto che molti dei partecipanti alla ricerca svolgono effettivamente attività di volontariato. È un tratto questo che sembrerebbe rappresentare un elemento di differenza rispetto all'ambito dell'esclusione e della grave emarginazione tradizionale, spesso in letteratura contrassegnato dall'isolamento sociale, dalla rottura dei legami, dal vivere solitario, che offre alla riflessione pedagogica alcuni spunti degni di ulteriore approfondimento. Se da un lato questo tema si collega alla riflessione fin qui sostenuta intorno alla definizione di sé che si è scelto di offrire alla ricercatrice (che cerca di mostrare una discontinuità dall'immagine – confermata dal bisogno dei soggetti di smentirla – del povero come “non meritevole”) dall'altro dice forse di alcuni bisogni e risorse che non sempre trovano nei servizi spazi di espressione e che possono rappresentare elementi importanti per sviluppare un'intenzionalità educativa capace di inserirsi in queste storie complesse.

Alcuni partecipanti si avvicinano al mondo del volontariato proprio nel momento in cui la loro condizione vacilla: esso rappresenta ad un primo sguardo una possibilità di impiegare un tempo improvvisamente e faticosamente vuoto quando il lavoro non regola più la quotidianità, ma si rivela per molti esperienza formativa che lascia un segno; per altri le attività di volontariato sono svolte da molto tempo prima che insorgesse la difficoltà

economica e a volte è tramite queste che si è venuti a conoscenza dei servizi dedicati al contrasto della povertà. Questo aspetto, apparentemente poco rilevante, sembra però poter raccontare molto delle nuove povertà, che mettono in discussione la distinzione tra chi aiuta e chi è aiutato, in questo caso volontari e utenti, allargando le fila di chi è a rischio di povertà, ma cambiando profondamente anche la configurazione di chi sperimenta difficoltà economiche. Inoltre l'idea che compare in alcuni racconti (collocata nel passato o immaginata per il futuro) di svolgere volontariato presso Ruben, stesso progetto di cui oggi si è destinatari, sembra espressione non solo di un sentimento di riconoscenza o di un desiderio di riscatto, quanto anche di una effettiva fluidità delle posizioni, una consapevolezza dell'ampliarsi dei confini dell'impoverimento, una percezione di vicinanza tra "normalità" e vulnerabilità, tra la propria storia e quella di altri.

L'esperienza formativa del volontariato in servizi dedicati al disagio si rivela legata a due ambiti di apprendimenti. Uno è quello legato al fatto di incontrare altre storie difficili e di confrontarle alla propria, dando vita ad un movimento che relativizza la propria condizione, che alle volte solleva dalla percezione di essere "compromessi" e che può condurre a diminuire il vissuto di solitudine che accompagna l'essere in difficoltà e ad accedere ad una dimensione più collettiva del disagio: «dove faccio volontariato so di fare del bene, ma nello stesso tempo egoisticamente però, lo dico con sincerità, aiuta anche a me, perché quando vedi che c'è tanta gente in giro che comunque sta male, che soffre, ti rendi conto che... che non sei l'unico e che anzi, forse il tuo problema è piccolo in confronto a tanti altri» (Mario-it-50). L'altra importante ricaduta formativa del volontariato che emerge dalle parole di quanti sono impegnati in queste attività riguarda la possibilità di viverci e di percepirci come persone in grado di offrire qualcosa di utile e positivo, non dunque passivi e privi di risorse o definiti solo dall'essere in stato di bisogno come altre esperienze della vita sembrano invece rimandare. In questo senso sono forse anche da leggersi le numerose affermazioni di quanti, impegnati e non in forme di volontariato organizzato, raccontano di essere di aiuto quando e come possono a chi li circonda:

Fare qualche cosa buona per me, per i miei figli, per tutta la gente che posso incontrare nella mia vita no? Si tratta di portare quello che posso fare, che posso aiutare qualcuno dove mi trovo, dove vado, [...] di fare cosa buona, per la mia vita, per la vita di qualcuno. Qua qualche volta amici o persone che vengono a mangiare [a Ruben] mi han detto "tu sei spagnola, io voglio imparare un po' di spagnolo"; "ok va bene, ti faccio, ti faccio imparare un po' di parole, va bene così?". Io ho detto: io non ho nessun problema se io ho la conoscenza, io so qualche cosa che può aiutare qualcuno, lo condivido, lo do, è così, perché mi piace, mi piace aiutare la gente, se posso. Quando mi regalano qualche cosa, da mangiare, e io non lo mangio

perché se mi danno troppo pane, [...] una volta mi hanno dato questo panettone, ho detto “mamma mia, un panettone troppo grosso, per me da sola questo non va bene” [...] io l’ho condiviso, l’ho tagliato e l’ho dato a tutta la gente che era insieme a me. O se mi danno il pane e vado via e vado in giro, e vedo a una fermata dell’autobus di Cadorna che c’è questo signore con il cartello che dice “ho fame”, io ho gli ho detto “ah vuole pane? Ah sì va bene, io le lascio”. O sulla metro vedo qualche persona che dice “ho fame, non ho mangiato”, qualcuno come quelli con il cane, che dice così, che ha bisogno, io gli ho detto “vuole questo pane, che ne ho tanto?”. [...] adesso sono anche io [risata] ad avere bisogno, che ho un problema, però così posso aiutare, se io ho qualche cosa che posso aiutare qualcun altro, va bene, lo posso fare no? così va avanti la vita. Se posso aiutare, dico io adesso ho questo problema però spero [risata] un giorno di star meglio. – Isabel-ec-43

Su questo gioco di identità tra l’essere una persona che ha bisogno di aiuto e contemporaneamente essere una persona che può offrire aiuto, Isabel aggiunge: «mi piace molto l’ambito del volontariato, dell’aiuto alla gente che sta in difficoltà, che adesso sono io [risata] uno di quelli no?». Anche Ana affronta il tema del ricevere e del dare aiuto, il cui rapporto risulta aspetto importante della propria vita.

[mia sorella maggiore] mi dice “io vedo che tu soffri”, lei adesso mi dice “io ti ammiro tanto, perché hai tanti figli, e insieme hai il coraggio di aiutare l’altra sorella”, e io: “perché è così, perché è così – le dico – non puoi fare, non puoi far di meno”; anche se non fosse mia sorella, una persona che ha bisogno, io la aiuto, perché io so che un domani se io avrò un bisogno, qualcuno mi aiuterà, è come adesso no, che qua noi abbiamo bisogno, c’è il Ristorante, c’è la chiesa, che ci aiuta, è aiuto reciproco. – Ana-pe-38

Ricoprire un ruolo attivo nel proprio contesto di vita potrebbe dunque presentare alcune continuità con il più ampio discorso dell’essere attivi precedentemente esplicitato, ma non solo, perché si lega anche al tema dell’essere e percepirsi come persone connotate non soltanto dall’essere portatori di difficoltà e bisogni, e offre alcuni spunti di riflessione in tema di bisogni e di risorse dei soggetti coinvolti nei processi di impoverimento. Ad essere importante per alcune storie è la dimensione di *reciprocità dell’aiuto*, come introdotto dalle parole di Ana, che non solo appunto contribuisce ad un’immagine di sé come persona capace di essere d’aiuto all’altro, ma permette anche di vivere l’aiuto ricevuto come meno invalidante, attenuando i vissuti di vergogna che nascono dal fruire di supporti e sussidi, cosa che – nella cornice di senso prima tratteggiata che lega l’essere unici responsabili di sé e della propria condizione all’essere “attivi” e “meritevoli” e “indipendenti” – è investita da vissuti di svalutazione e fallimento. Angela ad esempio racconta di alcuni episodi di solidarietà tra vicini, in cui se la vergogna è comunque un sentimento riconosciuto, quasi connaturato al ricevere, questa non è vissuta come unica dimensione totalizzante perché la reciprocità dell’aiuto restituisce equilibrio nella relazione:

una mia vicina che la domenica mi porta sempre il piatto da mangiare [*ride*], mi vergogno a dirlo però è vero, beh io poi la ricambio sempre in un altro modo, magari gli cucio l'orlo del pantalone per riconoscenza, senza farmi pagare, voglio dire, tu mi dai una cosa a me e io ne faccio una a te. [...] io penso sempre agli altri perché... sì mi dà fastidio che magari la mia amica la domenica mi porta il piatto di pasta, lo fanno per loro e me lo porta anche a me, mi scoccia, però non mi pesa più di tanto perché io quando ha bisogno, ripeto, io sono riconoscente. – Angela-it-66

L'importanza riconosciuta a quanto concerne la propria disponibilità, il desiderio di essere di aiuto, la tensione alla reciprocità, può costituire un interessante elemento di riflessione pedagogica anche in vista della progettazione di servizi ed interventi educativi: essa dice di desideri e di bisogni di riconoscimento delle proprie possibilità e competenze, ma anche forse rappresenta un elemento iniziale da cui partire verso l'implementazione di forme di solidarietà che l'intenzionalità educativa può incentivare mentre ostacola forme di chiusura, di indifferenza, di ostilità. Questa operazione richiede un'elevata cautela e uno sguardo disincantato: fare leva sulle risorse dei soggetti, implementare la solidarietà, dare spazio al desiderio dei soggetti di essere attivi e di essere d'aiuto, non può diventare l'unico orizzonte di azione, dimenticando le dimensioni contraddittorie in cui si gioca, de-responsabilizzando ulteriormente il contesto sociale o vincolando le forme di aiuto a quell'attivazione che produce anche iper-responsabilizzazione.

4.2.5. Vergognarsi e farcela da soli

Tornando alle parole di Angela, esse introducono il tema della vergogna, il cui ruolo nelle storie di recente impoverimento è sottolineato dalla letteratura (Morrone e Reynaudo, 2011; Sgritta, 2011) come aspetto peculiare di questa fascia di popolazione, ricondotto al fatto che si tratta di persone e famiglie spesso non abituate a muoversi tra i servizi, a chiedere aiuto, spiazzate da quanto gli accade, preoccupate di mostrare le loro difficoltà. Anche in alcune delle narrazioni raccolte fa capolino il tema della vergogna. La vergogna è quella di doversi rivolgere ai servizi per chiedere aiuto, definendo così definitivamente la propria condizione come bisognosa, ma è anche quella legata alla paura di non accedere a stili di vita e di consumo che rappresentano, nell'orizzonte contemporaneo, aspetti identitari essenziali. In questo senso, Debora più volte nel corso del racconto sottolinea i sacrifici che ha compiuto perché alla figlia non mancasse nulla, e in quel nulla ricomprende beni di consumo la cui funzione è quella di garantire l'inclusione sociale e di difendere da possibili moti di emarginazione:

io ero molto sacrificata, molto [...]. Capitavano, le mie signore [*intende le donne anziane che accudiva*] mi regalavano a Natale quel 100 euro in più, dentro la busta, o magari la chiesa mi dava quei 100 euro in più per Natale, io andavo a comprare le cose per lei, le scarpe nuove, le scarpe di un certo tipo, non la scarpa del mercato. Io prendevo la scarpa del mercato, io andavo in giro con i buchi sotto e mi entrava l'acqua e usavo tre calzettoni, ma lei andava in giro con le scarpe giuste [...] La cosa più dolorosa per una donna, allora a livello di madre è togliere un lavoro a una madre perché gli toglie la dignità di poter accudire suo figlio, o di poter vedere suo figlio... diverso dagli altri perché vedi che tuo figlio non ha le cose che hanno gli altri bambini, potrebbe essere preso di mira a scuola, essere calcolato diverso, o essere bullizzato, perché non... non ha le cose che hanno loro, oggi è così, la gioventù è molto cattiva. – Debora-it-40

La vergogna è però in primo luogo un sentimento che nasce dai primi incontri con il sistema di aiuti, come racconta Teresa, che al momento del nostro colloquio frequenta Ruben solo da una decina di giorni. Si avvicina al mondo dei servizi attraverso l'esperienza del volontariato, che – come nel caso di Mario che viene a conoscenza del Ristorante Solidale perché in principio interessato ad accedervi come volontario – sembra rappresentare una porta di accesso meno stigmatizzante all'universo dell'aiuto, senza la quale probabilmente la richiesta di sostegno sarebbe stata formulata molto tempo dopo, quando la situazione sarebbe stata più drammatica. Teresa esplicita le sue sensazioni nell'usufruire di aiuti, introducendo il nesso tra utilizzo dei servizi e percezione di riduzione di indipendenza:

A parte questa assistente sociale che mi ha detto di venire qui, però per il resto non ho altri aiuti, non ne ho o sono io che magari mi vergogno. Va beh che vado anche alla Caritas vicino a casa mia, vado a fare volontariato e mi hanno passato delle cose che avevano lì e mi hanno anche proposto di iscrivermi, come fanno gli altri che vanno al banco alimentare e quindi lì danno qualcosa, un tot di cibo di lunga scadenza che può essere la pasta, piuttosto che le cose in scatola, e di fare questa tessera che può servire anche a me, dato che sono in questa situazione posso usufruire di questo servizio. [...] sono ancora un po' a disagio [quando vengo a Ruben] perché sono all'inizio. [...] A parte per le persone che non conosci, però sembra un po' quasi un farsi mantenere, diciamo così, quando uno si trova in una situazione economica e viene qua e chiede la carità. Per cui mi piace e allo stesso tempo vorrei essere più indipendente. – Teresa-it-50

Compare nelle parole di Teresa quello che da un punto di vista pedagogico possiamo leggere come frutto di apprendimenti: l'associazione diretta tra l'usufruire di aiuti, la percezione che questi siano una forma di "carità" e la connotazione negativa che da questa lettura ne discende, che si traduce nel peso dello stigma. Allo sguardo della pedagogia sociale questo aspetto si rivela non soltanto frutto di dinamiche individuali e psicologiche che riguardano il rapporto tra l'essere adulti e il sentirsi dipendenti, ma esito di un più ampio e pervasivo clima culturale, che già nel 2004 Sennett aveva criticamente analizzato, che associa alla dipendenza in ambito pubblico il carattere di onta e che trova espressione e causa anche nel

processo di smantellamento del *welfare* e nelle sue importanti ricadute educative sui soggetti, le loro possibilità di vivere e praticare la cittadinanza, di pensarsi cittadini (Tramma, 2015). Mario introduce un altro importante aspetto del tema della vergogna che sembra abitare anche altre narrazioni: il suo legame con, o meglio, l'essere forse l'altra faccia della medaglia della retorica del "farcela da soli": «poi altri aiuti sinceramente no [non li utilizzo], un po' perché non ne ho avuto bisogno, un po'... non dico per vergogna, ma è sempre stata... l'idea è quella di cercare di farcela da solo, no?».

Nel dare vita al timore e alla vergogna di rivolgersi al sistema di aiuti sembra giocare quindi un ruolo centrale un altro aspetto di quella cultura educativa dell'autorealizzazione individuale che è il "farcela da soli", di nuovo espressione ambivalente di processi culturali, e prettamente educativi, che nel rimandare al soggetto la responsabilità della costruzione di sé (Beck, 2008) invocano l'indipendenza, l'autosufficienza, l'autonomia, finendo per caratterizzare tutto ciò che ostacola il raggiungimento e l'esercizio di queste come problema individuale e nell'associare le forme di sostegno, originariamente nate proprio per arginare e contrastare questi ostacoli (strutturali nel sistema capitalistico), al rischio di parassitismo e passivizzazione che discendono da una lettura stigmatizzante della dipendenza. Il ribaltamento dei termini in cui è letta la questione (i servizi da strumenti originari di promozione di autonomia e di contrasto a vincoli e limitazioni dettati da fattori fisici, sociali, culturali, a luoghi che alimentano dipendenza e passività e riducono i margini di iniziativa individuale) dice molto dei processi di trasformazione in corso, che impattano inevitabilmente anche sulle vite individuali e sui modi di pensare e di agire delle persone. Ana racconta il percorso che l'ha condotta ad utilizzare oggi alcuni servizi, tra cui Ruben, il centro di ascolto Caritas e gli aiuti alimentari, ma anche a usufruire di alcuni sussidi destinati alla maternità. È l'arrivo dal Perù di una sorella con figlia e marito a incrinare l'equilibrio precario della sua famiglia, composta dal marito italiano e da tre figli; è solo in questo momento, per aiutare la sorella, che Ana viene a conoscenza ed entra in contatto con il variegato sistema di aiuti:

E ho chiesto aiuto alla chiesa. Come ho detto, non ho chiesto mai un aiuto a nessuno però adesso mi sento per dire in necessità di chiedere, perché fino a un certo punto... Poi basta, piuttosto di andare a rubare, piuttosto di far delle cose brutte, non è male andare a chiedere, se non l'ho fatto mai... – ho detto – lo fanno gli altri che a volte non hanno bisogno, e io... è dura, non è [risata]... non è facile!
[...] non ho chiesto mai niente di aiuto perché ho detto "no, ce la fai, no, ce la faccio, c'ho la mamma [che mi aiuta]"; sai quando non sai manco le informazioni, anche il diritto, perché io poi aveva preso la cittadinanza italiana, tutto quanto, grazie, per dire, a mio marito tutte

queste cose, però quando nasce una bambina, a volte sai che ci sono gli aiuti ma io non l'ho chiesto mai, per dire nel senso manco facevo l'Isee, niente!

[...] chiedendo aiuto per mia sorella, perché io già non potevo... già era tanto che le davo, le ho dato fino a che ho potuto, però fino a un certo punto, poi ho detto non ce la facciamo, poi anche loro [si riferisce alla sorella e suo marito] [sono] senza documenti. È stato un caos così per me, che io non sono andata, le dico la verità, non sono andata fino all'anno scorso a chiedere aiuto alla chiesa, mai [sottolinea con il tono della voce la parola "mai"] mai perché le ho detto ce la facevo io, non avevo bisogno per dire, per chiedere no, ma quando è arrivata mia sorella è stato lì il colpo duro per me. [...]

[mi hanno detto] "tu puoi prendere questo, perché sei incinta", perché già [con le prime due figlie] mi sono arrangiata da sola con mio marito, non ho chiesto mai a nessuno, non ho fatto mai l'Isee per dire, queste cose qua, però ho detto va beh [...] tu non è che fai niente di male.

– Ana-pe-38

Le riflessioni di Ana mettono in luce in primo luogo l'insistenza sul "farcela da soli" come elemento distintivo in assoluto positivo, che rende il rivolgersi ai servizi un'azione che «non è facile» e che ci si sente in dovere di giustificare, in primo luogo a se stessi, perché associata al fare "qualcosa di male", quasi fosse paragonabile a "fare delle cose brutte", all'"andare a rubare". Prima di pensare di chiedere aiuto al sistema di servizi ci si rivolge alle proprie risorse informali, prima fra tutte la famiglia (in linea con il familismo forzato che sembra caratterizzare la nostra società e il nostro sistema di *welfare*), perché questo permette di mantenere la percezione che "ce la si fa da soli", ma anche perché non si ha accesso alle informazioni necessarie che riguardano tutele, garanzie e soprattutto diritti: Ana non solo fino ad un anno fa non si è mai rivolta al sistema dei servizi per la condizione economica precaria della sua famiglia, ma non ha neanche usufruito per le sue prime due figlie di sussidi e assegni destinati al sostegno della maternità perché non ne era a conoscenza. Occorre riconoscere quanto la scarsa conoscenza del sistema di aiuti e servizi vada di pari passo ad un progressivo venir meno nel dibattito pubblico come nella cultura diffusa del paradigma dei diritti sociali, politici, di cittadinanza – alla cui tutela e promozione dovrebbero essere dedicati i servizi –, nonostante la parola diritto sia oggi spesso sbandierata in plurime occasioni e con svariate accezioni. È in questo clima che il *welfare* e i servizi appaiono non più come presidi che tutelano e garantiscono l'accesso ai diritti di cittadinanza di tutti, ma come strumenti che non fanno che incentivare in chi li utilizza il rischio di dipendenza: la retorica contro l'assistenzialismo, per l'attivazione dei soggetti, per un *welfare* di comunità, capacitante, generativo, rischia di partecipare a questo clima e richiede uno sguardo lucido e critico che miri a disvelare le continuità più o meno intenzionali tra il progetto neoliberista di smantellamento definitivo del *welfare* pubblico e la proposta di nuove – più moderne, meno onerose, più fantasiose – configurazioni di esso.

Su questa tensione al “farcela da soli”, l’intervento educativo potrebbe forse lavorare in due direzioni, poiché essa rappresenta da una parte una leva importante, una motivazione interna dei soggetti verso l’autodeterminazione di sé, dall’altra – laddove il contesto rivela la sua centralità del definire l’impossibilità dell’autosufficienza – è connessa ai temi del fallimento, della colpa individuale ma anche della colpevolizzazione di tutti quanti “non ce la fanno da soli” e del sistema di aiuti pensato per intervenire a sostegno di quelle fasce. Se dunque è forse indirizzabile verso un compito, prevalentemente autonomo e adulto, di cura di sé, dall’altra potrebbe giovare di un ridimensionamento e nell’acquisizione di nuove idee e concetti di dipendenza. Inevitabile, infatti, è connettere questo anelito al “farcela da soli” con il tema dell’autonomia intesa come uno degli orizzonti di finalità essenziali di ogni progetto educativo, che diventa potenziale risultato di un processo formativo laddove declinata e personalizzata in relazione alla singola e concreta situazione, ma che può anche rivelarsi collusivo con quell’atteggiamento diffuso che nella stigmatizzazione del bisogno e l’esaltazione dell’autosufficienza finisce per indebolire ulteriormente il sistema di protezioni sociali, facendo dell’autonomia la bandiera dietro cui nascondere pratiche di abbandono dell’altro (Tramma, 2018). Di nuovo, potrebbe rivelarsi degno di ulteriore approfondimento quanto questo mito del “farcela da soli” possa essere rafforzato dall’incontro con il sistema di aiuti e servizi, se esso è da questi declinato nei termini appunto di una tensione ad acquisire sempre più ampi margini di azione sul proprio corso di vita accettando e sviluppando anche legami di dipendenza funzionale, o se esso è giocato sui temi della totale responsabilità di sé, della ricerca di soluzioni individuali e solitarie, della sconfitta personale.

Un’ulteriore riflessione che, a partire dal tema della vergogna come aspetto rilevante delle vite di chi si trova a fronteggiare le nuove povertà, sollecita anche la progettazione educativa, riguarda, infine, il legame tra vergogna e ostilità. È ancora Sennett a suggerire che la vergogna che circonda la dipendenza (intesa anche solo come utilizzo del sistema di aiuti e servizi) può avere effetti che trascendono il rapporto del soggetto con se stesso e investono il piano dei legami sociali: essa «erode la fiducia e la dedizione reciproca, e l’assenza di questi vincoli sociali minaccia il funzionamento di qualunque impresa fondata su più persone», aprendo le porte anche al diffondersi di sentimenti di diffidenza e stigmatizzazione che possono esitare in forme di aperta ostilità: «quando la gente prova vergogna per il fatto di trovarsi in uno stato di bisogno, può diventare diffidente nei confronti degli altri anche in modi più incisivi» (Sennett, 2016, p. 142).

4.2.6. Il rapporto con i servizi

Nelle narrazioni l'utilizzo dei *servizi* è spesso associato a questo vissuto di vergogna, dettato più che dall'incontro in sé e dalla reale frequentazione, dal clima diffuso descritto. Ma nelle voci raccolte compaiono anche, più rari, sentimenti di riconoscenza e vissuti positivi legati al rapporto con essi, e soprattutto alle relazioni di fiducia che possono instaurarsi con alcuni operatori e assumere il ruolo di persone di riferimento. Nelle storie di migrazione, in particolare, il sistema di aiuti incontrato nel paese di arrivo, confrontato con la totale assenza dell'intervento pubblico e privato a favore dei cittadini in quello di origine, suscita sentimenti di gratitudine personale ma anche la consapevolezza dell'importanza di questi per i diritti di ciascuno: Gihan ad esempio afferma

Loro danno un grande aiuto, il governo, o non lo so chi, che fa comunque sotto il governo, tutte le cose di amministrazione di tutti i paesi [*si riferisce probabilmente agli enti locali*], comunque in Italia fanno grandi cose, io sempre dico quando io parlo con mia sorella: "Italia: dobbiamo rispettare questo paese, perché fa tanto, persone di diversi paesi convincono [?] i suoi diritti da Italia, no? Suo paese [d'origine] non può economicamente vincere i suoi diritti, in Italia sì, ricevono case popolari, in Sri Lanka non possono economicamente, loro hanno trovato casa qui, così, loro sempre rispettano persone povere, questo non solo il governo comunque, anche le fondazioni. Questo grazie anche Ruben, anche ristorante Ruben fanno cose per persone a basso reddito, no? Grazie Ruben, veramente questa fondazione anche fa grande cosa per persone come noi, basso reddito. – Gihan-sr-45

Da un punto di vista pedagogico appare più interessante soffermarsi su quanto emerge intorno alle dimensioni di criticità che riguardano i servizi, nonostante appunto in alcune narrazioni compaiono relazioni anche positive con operatori e servizi che fanno intendere che vi siano anche relazioni di fiducia che rendono alcuni progetti significativi per chi li attraversa. Nel corso di quanto sinora analizzato sono già stati evidenziati alcuni episodi e affermazioni che mettono in luce aspetti problematici del rapporto con i servizi, che riguardano essenzialmente la percezione da parte di chi vi si rivolge della loro incapacità/impossibilità di dare risposte. In molti dei passaggi dei racconti dei partecipanti, infatti, il rapporto con i servizi, in primo luogo i servizi sociali impersonificati dalla figura dell'assistente sociale, è segnato dalla percezione che questi non possano fare nulla per aiutare chi gli si rivolge portando i suoi bisogni. Nel già citato caso di Massimo, ad esempio, la domanda di aiuto che egli formula nei termini di sussidi economici e di sostegni abitativi, resta inevasa ed egli afferma:

Matilde: Diceva che non ha trovato un aiuto nell'assistente sociale?

Massimo: No. Assolutamente no. [...] Zero [*sottolinea con il tono della voce la parola "zero"*], sai zero? Anzi, quando ero in Ortles han fatto di tutto per cacciarmi via.

Matilde: Come mai?

Massimo: Non lo so perché, forse perché ne hanno tanti, forse perché scaldano la sedia e prendono un bello stipendio ma non fanno niente per aiutare le persone in difficoltà, loro sono lì per quello eh, o sbaglio? Se no cosa vai a fare l'assistente sociale, no? Per me scaldano la sedia e prendono lo stipendio. Quello, quello sì [*risata*] e basta. Però aiutare effettivamente le persone non... non fanno niente.

Matilde: Che cosa avrebbe voluto che l'assistente sociale facesse?

Massimo: Un sussidio!

Matilde: Ad esempio lei diceva che sul REI [*Reddito di Inclusione*] non si sa niente, ma perché è in attesa, o perché...?

MP: Lo sai? Lo sai tu? E così lo so io, non lo so. Sono andato anche all'INPS a vedere, ho fatto la domanda a dicembre, siamo a luglio.

[...] In tutta questa situazione qua, io non vedo un'uscita. Non la vedo. Boh. Cioè uno cerca di avere dei problemi e di risolverli 'sti problemi, ma non vedo come, come si possano risolvere. Ogni volta è peggio. Poi quando vai anche dall'assistente sociale trovi solo, solo porte chiuse, e basta, cioè non, non trovi il modo di dire "senta, ma io ho bisogno questo, questo, questo". Non ci sono fondi, non c'è qui, non ce là. – Massimo-it-60

La mancata risposta dei servizi è solo in minima parte connessa ad una riflessione che chiama in causa la mancanza di finanziamenti adeguati ed è totalmente scaricata alla responsabilità singola della persona dell'assistente sociale: questa argomentazione si ritrova in altre storie, ed è forse indice di un pensiero e un approccio individuale che dalla propria condizione si estende all'assetto dei servizi, al massimo appunto inseriti in un discorso più ampio per quanto riguarda le dimensioni economiche, che non coinvolge altri livelli di tipo politico. Un'altra dimensione di criticità, già affrontata nel corso del capitolo, riguarda la conoscenza e la percezione dei criteri di accesso ai progetti e ai servizi. Da una parte questi sono – come più in generale l'intero sistema dei servizi e dei sussidi – circondati da scarse e frammentate conoscenze, spesso frutto solo delle relazioni con altri utenti, dall'altra vissuti come inadeguati, incomprensibili, oscuri. Mario, ad esempio, racconta:

mi hanno fatto conoscere un'altra associazione, [...] sempre con persone che hanno bisogno di una mano eccetera, per riqualificarli e quant'altro, tant'è vero che tra i requisiti [...] c'era l'età massimo cinquantacinque anni, [...], e poi in questo caso anche bollette non pagate, allora io [...] dicevo: [...] "caspita, qui casco male perché io di solito le pago [*risata*] pensavo fosse un pregio, invece!", allora ridendo ho detto: "no, ho solo una pendenza da qualche mese di una cifra di 80 euro, abbastanza bassa, che non è che non pago perché non posso, ma perché mi stavo informando, ma perché quando ho cambiato operatore telefonico in casa [...] mi hanno fatto pagare 'sti 80 euro di... di dismissione eccetera, [...] ho detto va beh prendo tempo" e allora la signora fa: "no, va beh quella lì la mettiamo perché loro vorrebbero che tu avessi delle pendenze per far capire che hai bisogno". – Mario-it-50

La pendenza di una bolletta rappresenta per Mario – che si trova in una condizione di recente difficoltà che egli stesso definisce non «con l'acqua alla gola» – un criterio poco

comprensibile, che restituisce l'idea che i servizi possano intervenire solo in presenza di una condizione già comprovata di difficoltà, e inoltre – nella sua lettura – che essi non siano destinati (anche) ai cittadini onesti, che le bollette cercano sempre e comunque di pagarle. Questo aspetto si presta a divenire circolo vizioso per varie ragioni: in primo luogo poiché se i criteri selettivi dei servizi danno effettivamente accesso all'intervento solo quando la situazione di disagio è giunta ad un livello di grave criticità, si rinforza nei soggetti la percezione che essi non siano interlocutori validi per le proprie esigenze, necessità e bisogni e dunque la domanda di aiuto è posta solo quando non esistono proprio più “altre spiagge” non solo per reticenza delle persone a dichiarare il proprio bisogno ma perché inascoltata in altri momenti; inoltre il mancato investimento in politiche e interventi promozionali e preventivi, insieme alla tardiva richiesta di aiuto dei soggetti, fanno sì che l'intervento avvenga in una condizione di ridotte risorse e capacità dei soggetti, ormai consumate nel periodo di scivolamento, e che debba fare i conti con situazioni più gravi, che richiedono maggiori risorse e che non necessariamente possono (ancora) evolvere positivamente. Infine, la percezione che l'essere cittadini non si associ alla possibilità di utilizzare strumenti e supporti che tutelano i propri diritti e le proprie possibilità in quanto tali – che discende dal vedersi rifiutate le proprie domande di aiuto quando non accompagnate da comprovata gravità – può rivelare impatti educativi importanti, che riguardano il rapporto con la politica e il pubblico, ma che investono anche il piano delle relazioni personali tra persone in stato di bisogno, tra sé – cittadino “abbandonato dal suo stato” – e quanti invece a quei sostegni e sussidi hanno accesso – guardati con sospetto specie se di origine straniera.

Nel racconto di altri partecipanti, lo stato di disagio conclamato non è comunque ancora criterio sufficiente perché si possa attivare la presa in carico e l'intervento dei servizi; Karima – occupante abusiva in corso di sgombero, con tre figli minori, si rivolge ai servizi sociali:

Mediatrice: Il volontario, quello che l'ha accompagnata [*la persona che traduce si riferisce a Karima*] al comune di Milano, dagli assistenti sociali che non vogliono prenderla in carico, non l'hanno ricevuta nemmeno. [...] Perché prima è andata al comune a chiedere per, per parlare con l'assistente sociale per prendere un appuntamento, non vogliono prenderla in carico, non vogliono riceverla... [...] La segretaria comunque da lì proprio lei perché è il sindacato che le ha detto vai al comune a chiedere dell'assistente sociale, è andata ma non hanno voluto riceverla.

Matilde: Cosa ti hanno detto? Come mai?

Mediatrice: No, così, no. Niente. Poi il sindacato ha chiamato il Comune: “come mai non volete ricevere la signora?”. Hanno detto “sì va bene, mandala”. È andata, è andata, le hanno dato appuntamento che deve tornare, è tornata ha fatto il colloquio, poi lì quando ha fatto il colloquio con un assistente sociale [...] l'ha ricevuta questa assistente sociale e niente, ha

chiuso la pratica, ha detto che lei non può aiutarla. [...] È tornata, è tornata la settimana scorsa, tornata la settimana scorsa al comune [...], dalla segretaria, ha chiesto un appuntamento con l'assistente sociale perché le ha detto che stavano sgomberando "mi trovo in difficoltà quindi ho bisogno di parlare con l'assistente sociale urgente". La segretaria ha guardato sul computer, ha detto: "non posso darti appuntamento perché la pratica è chiusa, è stata chiusa". No perché ha detto che la segretaria le ha detto: "io ormai a te ti conosco", perché va avanti e indietro a chiedere, ha detto: "io ti conosco bene, però mi dispiace, la pratica è chiusa, non possiamo", non può darle appuntamento con l'assistente sociale. – Karima-mar-32

Come già accennato in relazione alla storia di Massimo e di Franco, la percezione di ricevere rifiuti alle proprie domande di aiuto da parte dei servizi sociali non rende questi agli occhi di chi vi si rivolge interlocutori cui portare i propri bisogni, confermando vissuti di ingiustizia che si concretizzano nella percezione che "i diritti di alcuni valgono più di altri"; è nei confronti di queste categorie che appaiono più tutelate che si esprimono sentimenti di invidia e di ostilità: «bisogna fare i delinquenti in Italia, se tu fai il delinquente allora stai bene e ti danno delle agevolazioni, se no non va bene. Purtroppo è così.» (Massimo-it-60); e ancora, le già citate parole di Franco:

quello di tutto che mi dà fastidio è che secondo me, ma non solo secondo me, secondo molti, si sta aiutando troppo gli stranieri e poco gli italiani. [...] Gli assistenti sociali son solo per gli stranieri e basta. [...] anche qua sotto ce n'è una riga di anziani che parla male dei servizi sociali, perché è tutto per gli stranieri, per forza queste vanno lì a venticinque anni con quattro figli, son compatite, e i bambini cosa fai, li fai morire? I bambini andrebbero ammazzati subito prima cosa, che poi quando diventano grandi fanno danni. – Franco-it-61

4.2.7. Ruben: "un posto sociale"

Nel panorama dei servizi frequentati dai partecipanti, una riflessione specifica riguarda Ruben. Il ristorante solidale della Fondazione Pellegrini assume nelle narrazioni raccolte un valore positivo: fermo restando che il contesto della ricerca può avere inibito l'esplicitazione di eventuali grandi criticità¹⁰, alcuni temi risultano in particolar modo interessanti per la riflessione pedagogica e ricorrono frequenti nelle interviste, fornendo una caratterizzazione di Ruben come progetto con alcune sue specificità. Come già accennato, il progetto è spesso raccontato attraverso la sua differenza con altre mense dedicate alla grave emarginazione, che fa sì che esso sia percepito da chi lo frequenta come specificatamente dedicato ad una fascia di popolazione differente. Gli aspetti di tipo organizzativo e gestionale ricordati come

¹⁰ Si rimanda al capitolo relativo al progetto di ricerca per l'esplicitazione del contesto e delle condizioni in cui si è svolta la raccolta delle interviste.

fattori che differenziano da altri servizi sembrano rispondere anche nella percezione dei commensali a quel bisogno di presa di distanza dal disagio conclamato già tematizzato, ma sembrano anche rendere possibili ulteriori apprendimenti.

Nelle voci dei suoi commensali Ruben è raccontato come uno spazio e un tempo in cui si fruisce di una cena di qualità, in un ambiente “pulito”, “tranquillo”: «un posto bene, tu puoi mangiare primo, secondo, tutto pulito [...] Tutte cose anche gusto, molto gusto» (Gihan-sr-45); «[...] a Ruben mi trovo bene io, sì sì. [...] Mangiare... buono, rispetto alle altre mense non c'è confronto. Il secondo è veramente molto molto scarso, [...] però nell'insieme è un posto che si sta bene ecco. Però sai, se uno non ha l'euro non ti danno da mangiare, e anche questo, forse anche per questo c'è più selezione» (Franco-it-61). Anche la qualità del cibo è connessa alla percezione di un luogo differente dalle altre mense, in cui – come afferma Franco – c'è più selezione. È dipinto come un luogo in cui – di nuovo a differenza di altri servizi per la grave emarginazione – c'è «gente tranquilla»:

Qualcuno mi ha detto: “guarda, c'è il Ruben, se tu mangi di là, lì è tranquillo, è tutto pulito, è un cibo molto buono, ti fanno il primo, il secondo, anche dolce, una frutta, così no? Puoi prendere anche tè, coca cola, quello che tu vuoi, lì è tranquillo, ci va gente tranquilla, non fanno casino”. [...] mi han detto che lì a Piazza Tricolore c'è una mensa di San Francesco, io non sono mai andata [...] ho molta paura perché [il mio coinquilino] lo han picchiato di là [risata] [...] per quello lui è rimasto male, non andava mai neanche lui. Qua io mi trovo bene, perché la gente è molto amabile, sono gente... è tranquilla. – Isabel-ec-43

A risultare di interesse pedagogico è anche il clima relazionale descritto dai partecipanti. A questo sicuramente contribuisce la presenza di volontari che non hanno il compito di distribuire il pasto ma quello di trascorrere la cena con i commensali, e che nelle parole di due intervistate è associato a una dimensione quasi familiare:

Angela: Mi trovo bene, devo dire la verità, si mangia bene, si sta bene, come essere in famiglia praticamente.

Matilde: Se lo aspettava così quando gliel'hanno proposto?

Angela: Quando me l'hanno detto no, mi hanno detto solo che si mangiava bene e che ci sono i volontari che [...] sono gentili, che stanno vicino alle persone. Sono gentili, poi li vedo, si siedono, ti chiedono: “Come va? Tutto bene?”, ogni tanto si siedono, io rido e scherzo anche con loro. – Angela-it-66

La qualità delle relazioni con i volontari permette a qualcuno di sentirsi accolto, ascoltato, considerato, riconosciuto, rispondendo ad un bisogno che supera quello di socialità in un clima che assume anche contorni affettivi:

molta gente viene qua, mangia, si trova bene, parla con la gente, fa amicizia. I volontari sono molto bravi, anche sempre ti fanno domande: “come stai, come va, che cosa hai fatto, che cosa è successo...?”; ti vogliono bene, vogliono fare qualcosa per te, sempre stanno

parlando per vedere che cosa possono fare, come ti possono aiutare, quello anche ti piace, perché tu dici... anche un aiuto, anche un sentirti, un ascoltarti, ciascuno ha sempre bisogno che qualcuno ti ascolti, ti parli, ti sente parlare. Sì, loro sono molto bravi in questo senso. – Isabel-ec-43

Le parole di Debora mettono in luce questa qualità delle relazioni che le rimanda la sensazione di un clima familiare, di rapporti accoglienti e non giudicanti, che rendono la frequentazione di Ruben un'esperienza che permette di mantenere un'immagine positiva di sé e di non vivere l'aiuto ricevuto con vergogna:

mi sono trovata benissimo, mia figlia all'epoca, che sono passati due anni, gli dissi che era un self-service, così, dove potevamo pagare poco, non gli dissi che era una mensa dei poveri, ora sa la verità perché è più grande, perché è giusto che lo sappia dopo tutto questo anno che abbiamo affrontato tra tribunali e cose varie, e ora gli ho detto a lei che questo è l'inizio, è un aiuto, per poter vivere meglio un domani. Però abbiamo bisogno di questo aiuto adesso, e non c'è vergogna di chiedere aiuto, e che le persone che lavorano qua sono persone che fanno una scelta, perché comunque il Ruben non è che rappresenta la mensa e basta, le persone che lavorano qui all'interno hanno fatto una scelta umile, hanno un cuore diverso, hanno un modo di vedere diverso le persone, quindi io non mi sento diversa quando vengo qui, io forse qui mi sento capita, mi sento non giudicata, è quando esco da qua che mi sento giudicata forse, non quando sto qua, quando sto qua sento che ho una famiglia, è tutta gente che sa perché sto qua, e non mi chiede niente, e mi sorride. Questo è importante. E magari ti chiede "come va, come stai?". Fuori non te lo chiede nessuno. Debora-it-40

Ma un altro aspetto della dimensione relazionale del progetto particolarmente importante per la riflessione fin qui svolta riguarda la possibilità e la qualità delle relazioni tra commensali che sembrano poter avere importanti ricadute formative. Karima definisce Ruben per questo aspetto un «posto sociale»: «frequentare un posto sociale, ti indicano, magari parli, parliamo tra di loro, quelli che si incontrano e genitori, si fa l'amicizia, sì, è un posto sociale dove ognuno racconta i suoi problemi, i suoi bisogni» (Karima-mar-32).

Sono le parole di Mario a permettere una riflessione ulteriore: egli identifica in Ruben «uno spicchio degli aiuti che [ha] avuto» che ha giocato un ruolo in quel processo trasformativo che ha attraversato a partire dalla crisi legata alla perdita del lavoro, alla preoccupazione di scivolare in povertà e al vissuto di fallimento e di colpa che circondavano l'evento. A Ruben, più ancora che la relazione con i volontari, è stata la possibilità di incontrare e di confrontarsi con quelle «situazioni grigie» di «pseudo povertà», storie che seppur differenti dalla sua hanno permesso un rispecchiamento che ha in primo luogo attenuato la sensazione di essere solo nella difficoltà:

[Ruben] mi è stato molto d'aiuto per quello che è il discorso quasi amicizia, cioè nel senso parlare con persone, perché quando tu parli a casa o con dei vicini di casa eccetera, a meno che questa persona non stia vivendo la tua situazione, è comunque un discorso, come dire... tu mi puoi dire la tua, però tu sei, non so, se sei una studentessa, se sei un... ognuno, anche

[il responsabile di Ruben] è un dipendente, sì, può capire la mia posizione, darmi dei consigli e quant'altro, però quando invece tu hai a che fare con altre persone che vivono o perché sono padri separati, e che quindi non hanno tante, cioè vivono in uno stato di pseudo povertà, perché comunque la condizione di separati, di pagare il mantenimento del figlio quant'altro, li ha resi in quel modo, o perché sono disoccupati, o perché sono poveri perché gli è andata male la vita, non so, per altre ragioni loro eccetera, e comunque senti delle sfaccettature diverse ma comunque simili alla tua, ed è più facile darsi quel conforto, quel coraggio a vicenda. E poi, come ti dicevo, il fatto anche di, diciamo, assimilare, sentire storie tristi, negative, mi ha dato anche la forza a me stesso come dicevo prima di risollevarmi, di rendermi conto che non ero l'unico e non mi era capitata questa catastrofe come potevo all'inizio pensare. [...] quando vengo, io lo prendo proprio come uno stimolo sia per salutare i volontari, conoscere le persone, sia [il responsabile] che i suoi colleghi perché ne avrai conosciuti tu del gruppo loro, e sono tutte brave persone, e poi anche quelli che loro chiamano e che si chiamano gli utenti, cioè le persone che vengono qui per varie problematiche. Proprio per questo, diciamo non dico che è una famiglia perché è una parola troppo grossa, però capire le loro, le loro storie e magari dare consigli se uno ne ha bisogno o se sono in grado di darne, ma nello stesso tempo anch'io ricevere da loro sia conforto, come può essere consigli, ma anche proprio forza... Queste persone mi nutrono, io ho notato questo, che questa, sia il Ruben che come ti dicevo altre attività che faccio, mi danno, mi danno quel nutrimento e quella forza per voler combattere, continuare a vivere bene, nel mio caso a cercare lavoro. – Mario-it-50

Il racconto di Mario sollecita la riflessione pedagogica intorno ad alcuni importanti temi e compiti: nella sua esperienza la possibilità di accedere ad altri possibili significati di sé, della propria condizione e del proprio contesto, di formulare nuove progettualità esistenziali, di immaginare per sé nuovi ruoli e nuovi scenari, è strettamente connessa anche all'accesso ad una lettura della propria storia come inserita in storie collettive più ampie. La socializzazione come esito di un processo educativo, in questo caso non intenzionale e perlopiù auto-formativo, di cui Mario sembra raccontare lo svolgimento, diviene sinonimo non soltanto di attivazione e riattivazione di relazioni e di coltivazione di possibilità e competenze nell'incontro con l'altro, quanto anche preziosa occasione per riappropriarsi – come afferma Pagnoncelli – di un «privato-collettivo» (in Demetrio, 1987, p. 9).

Per iniziare a concludere

Le parole di Mario conducono questo capitolo verso una conclusione: rimandando al prossimo per una più puntuale scelta, sintesi e rilancio di alcune questioni educative implicate nelle storie di vita delle nuove povertà che offrono alla riflessione pedagogica importanti elementi a partire dai quali orientare l'agire educativo, si ritiene utile qui sottolineare la continuità tra alcuni processi che interessano il fenomeno delle nuove povertà

e altri che caratterizzano più in generale la nostra contemporaneità e che possono trovare un'efficace sintesi negli studi dell'acuto osservatore dei nostri tempi, Ulrich Beck. È a partire da questi elementi di continuità, che rendono il tema delle nuove povertà *uno degli* aspetti del volto problematico del nostro presente, che è forse possibile recuperare anche la riflessione intorno ai compiti precipuamente emancipativi dell'educazione e della ricerca pedagogica.

Chi abita la zona grigia sembra, infatti, risentire nella sua formazione come tutti gli uomini e le donne contemporanee di alcuni oneri dettati dall'attuale configurazione sociale, politica, economica: «la lotta quotidiana per costruirsi una vita propria è divenuta ormai l'esperienza collettiva dell'Occidente, nella quale si riflette la comunità residua cui ciascuno appartiene» (Beck, 2008, p. 8); ma gli abitanti di questa zona di confine tra sufficiente benessere e malessere conclamato sembrano risentire dell'onere di questo compito con un ulteriore fardello: per chi incontra degli intoppi in questo processo di presunta autocostruzione, le «biografie del fai-da-te», utilizzando ancora le parole del sociologo, mostrano tutta la loro pericolosa contiguità con quelle «del fallimento» (Beck, 2000b, p. 14). Ma le biografie riflessive contemporanee lungi dal giocare nel terreno della libertà, dell'autonomia, dell'indipendenza, sono ancora e sempre più biografie istituzionalizzate: l'individualizzazione dei corsi di vita che indebolisce i vincoli tradizionali all'interno dei quali si costruivano le storie di vita della modernità si accompagna, infatti, a nuove e differenti dipendenze: «Gli individui post-tradizionali diventano dipendenti dal mercato del lavoro e in tal modo anche dall'istruzione, dal consumo, dalle regole e dai sostegni della legislazione sociale, dalla programmazione del traffico, dalle offerte di consumo e da possibilità e modalità di consulenza e cura medica, psicologica, pedagogica» (Beck, 2000a, p. 115). In un contesto in cui «le determinazioni e gli interventi istituzionali sono dunque (implicitamente) determinazioni e interventi nelle biografie umane», aumenta la «configurabilità politica delle biografie» (p. 191): aumenta l'influenza che le scelte e le dinamiche nel sistema formativo, nel sistema occupazionale, nel sistema delle tutele sociali, nel sistema dei servizi hanno dunque per le vite di tutti, e soprattutto per chi ha meno risorse (anche economiche) di altri¹¹. Il peso di queste nuove e spesso taciute dipendenze grava sulle

¹¹ Sempre Beck (2000a, p. 190): «L'individuo viene sì sottratto ai vincoli tradizionali e alle relazioni di supporto, ma scambia tutto questo con le costrizioni del mercato del lavoro e dell'esistenza da consumatore, con le standardizzazioni e i controlli che essi comportano. Il posto dei vincoli e delle forme di vita *tradizionali* (classi sociali, famiglia mononucleare) è preso dalle agenzie e istituzioni *secondarie*, che plasmano la biografia dell'individuo e rendono la persona dipendente dalla moda, dalle relazioni sociali, dalle congiunture

vite di tutti, ma un po' di più su quelle di chi, in un momento della vita o per tutto il suo svolgimento, per vicissitudine o meno, è meno equipaggiato di risorse economiche e di strumenti che permetterebbero di riconoscere le trame delle dipendenze e, a volte, di aggirarle.

A fronte di questa politicizzazione della vita, intesa come aumentata influenza delle condizioni economiche e delle scelte politiche e istituzionali sulle biografie personali, non sembra corrispondere una conseguente consapevolezza politica, un pensiero ed un'azione coscienti del legame tra pubblico e privato, in termini di consapevolezza delle determinazioni e delle limitazioni, ma anche in quelli di possibilità di azione, organizzata e collettiva, che possa riconnettere pubblico e privato sotto un altro segno. Per chi si trova a scivolare verso condizioni di vulnerabilità questo si traduce in quell'iper-responsabilizzazione di sé che conduce spesso in vissuti di fallimento e che ostacola la possibilità di rielaborare la propria esperienza, di comprendere il ruolo effettivo delle proprie scelte, le cui conseguenze sono dettate in larga misura proprio da quel contesto più ampio – sociale e politico – che risulta assente in questa dinamica di iper-responsabilizzazione. La lettura del complicato intreccio tra influenze sociali, economiche, politiche e questioni individuali rappresenta per l'educazione degli adulti tutti una sfida importante per l'acquisizione di un pensiero critico su di sé e sul contesto, capace di restituire margini di azione ai soggetti; per chi vive condizioni di impoverimento poter collocare la propria storia individuale in storie collettive, poter accedere ad una lettura sociale e politica della povertà non come fallimento individuale ma come questione sociale, significa non solo smarcarsi da quel vissuto di colpa che ancora la circonda, ma anche trovare e ritrovare margini di azione individuale e collettiva. È in questo senso che l'intervento educativo sembra poter ancora tendere verso i fini dell'emancipazione e della coscientizzazione, facendosi «opportunità offerta a soggetti e comunità per meglio comprendere, riflettere, socializzare le cause della propria povertà» (Demetrio, 1987, p. 64).

Di qui la possibilità per la riflessione pedagogica e l'azione educativa di recuperare la loro tensione liberatrice, accompagnando i soggetti ad acquisire consapevolezza della complessità delle anime e delle dimensioni che compongono la loro storia formativa ed esistenziale, nello stretto e irriducibile nesso che lega le biografie individuali tutte

economiche e dai mercati, contrariamente all'immagine del controllo individuale che si impone nella coscienza».

all'orizzonte storico, sociale e culturale che esse respirano. L'intervento educativo nell'ambito delle nuove povertà può dunque annoverare tra i suoi fini quello di promuovere negli uomini e nelle donne che transitano dalla zona grigia l'acquisizione di quelle capacità riflessive che permettano loro di riagganciare le esperienze individuali alla complessità dei tempi che abitano, in una sorta di processo di de-individualizzazione che si sostanzia di una rinnovata consapevolezza storica e politica, e nell'esercizio di pensiero critico rispetto alla propria condizione individuale e sociale.

Ripartire dalle biografie dei soggetti per accompagnare questi ad osservare la propria singolare e peculiare storia in stretta connessione con i fatti sociali e culturali che contribuiscono a definirne i contorni, permetterebbe così di coltivare quell'immaginazione sociologica «che tiene insieme processi sociali e tendenze individuali, teoria sociale e vita quotidiana, riflessioni di ordine generale ed esempi concreti» (Leccardi, 2009, p. 21), di riconnettere le biografie al più ampio orizzonte storico, sociale, culturale in cui esse si formano e da cui sono formate. È in questa accezione che la pedagogia può forse ancora ritagliarsi uno spazio tra gli altri saperi e intenzionalità necessarie per lavorare verso il contrasto della povertà: facendosi – scrive Lisa Brambilla (in Brambilla e Palmieri, 2010, p. 25)

strumento di accompagnamento, avvicinamento, presa di coscienza di questa data, supportandone il processo di decostruzione e ricostruzione in funzione di una comprensione critica e trasformativa che ha per protagonisti gli stessi attori sociali. È riallacciando i fili della propria biografia che è infatti possibile ri-cominciare a scriverla e ad abitarla.

5. Riflessioni pedagogiche e prospettive educative

5.1. Storie di formazione e nuove povertà: una zona davvero grigia

Le storie di vita di uomini e donne coinvolti nei processi di impoverimento raccolte e pedagogicamente analizzate all'interno di questo percorso di ricerca si sono rivelate, come immaginato, storie eterogenee, complesse, dense di ambivalenze, nelle quali convivono risorse e fragilità, che vivono sulla propria pelle limiti e possibilità di un orizzonte contemporaneo come quello odierno. Quelle delle nuove povertà sono storie, come mostrato nelle pagine precedenti, che appaiono coinvolte dai differenti e ambivalenti processi, tra cui:

- i processi di individualizzazione e standardizzazione che, mentre liberano le biografie dai vincoli tradizionali della modernità, ne aumentano la dipendenza da altre istituzioni, prima fra tutte il mercato;
- le profonde trasformazioni post-fordiste che hanno modificato il lavoro nei suoi aspetti materiali e simbolici, mettendo in crisi alcune dimensioni di esso come esperienza esistenziale e formativa in cui si formano le biografie;
- i cambiamenti che hanno investito i territori riducendo il loro essere spazi di relazione, socialità, identità e i vecchi e nuovi moti che interessano la loro composizione, migrazione internazionale compresa;
- le molteplici conseguenze della crisi, economica e culturale, del *welfare state* che non solo lascia scoperti da protezioni sociali sempre più necessarie in uno scenario di aumento del rischio, ma contribuisce al diffondersi di climi sempre meno improntati al rispetto, la tutela e la salvaguardia dei diritti di tutti;
- le inedite questioni che interessano le relazioni familiari e definiscono la necessità di costruire nuovi equilibri, laddove continuano a mescolarsi permanenze e discontinuità con modelli culturali familiari e di genere moderni;
- lo scarto tra aspettative e possibilità, tra le aspirazioni (alla cui diffusione hanno contribuito anche determinati modelli culturali di benessere e consumo) e le disuguaglianze che continuano a determinare l'impossibilità per alcuni di accedervi, uno scarto in cui si annidano le promesse tradite della modernità e vissuti di frustrazione e risentimento;

- le fatiche e i rischi definiti dal venir meno di quadri concettuali in cui collocare le proprie vite, la propria comprensione di sé, del proprio contesto, dei processi in corso, che permetterebbero (e hanno permesso) orientamenti all'azione trasformativa individuale e collettiva.

Le storie di nuove povertà, così come analizzate in questo lavoro, sembrano dunque in definitiva investite da quegli stessi processi che interessano la grande maggioranza della popolazione contemporanea (perlomeno occidentale) e che costituiscono l'orizzonte problematico in cui gli uomini e le donne di oggi prendono forma, si formano e sono formati. È, in primo luogo, questo quanto emerge dalla ricerca sulle biografie formative di “nuovi poveri”: molto più numerose appaiono le continuità rispetto alle discontinuità tra le dimensioni formative che interessano questa fascia di popolazione e quelle che riguardano l'area della cosiddetta “normalità”, molti di più risultano i punti di contatto piuttosto che gli scarti, le differenze, le specificità o le divergenze, tra storie di impoverimento e storie “normali”. La ricerca di fatto conferma a chiare lettere la presenza di una “zona grigia”, tale perché contigua ad una zona di “benessere sufficiente”, cui differisce solo per sfumature e tonalità, e non per colore; una zona grigia che, se non perché quantitativamente aumentata perlomeno perché qualitativamente problematica, richiede sempre più di essere vista e affrontata, anche da un punto di vista pedagogico. Questa prima e sostanziale affermazione offre in realtà alcuni iniziali e fondamentali indirizzi per la riflessione pedagogica e la progettazione educativa: prima di inseguire un ennesimo specialismo (una “pedagogia della povertà” ad esempio, in linea con le molte pedagogie “di qualcosa”) e di rincorrere definizioni (quella di “povertà educativa” ad esempio) che nel tentativo di restituire caratterizzazioni finiscono per rischiare di perdersi in una confusione terminologica che non aiuta a mettere al centro le questioni fondamentali, al sapere pedagogico e allo sguardo educativo spetta il compito di proseguire e avanzare nella ricerca e nell'analisi del portato formativo della contemporaneità, interrogando i processi che hanno traghettato all'attuale configurazione della società, andando alla ricerca di quelle didattiche diffuse che costituiscono gli orizzonti in cui i soggetti prendono forma: didattiche che definiscono nuovi poter essere e perpetrano antichi dover essere, aprono possibilità di emancipazione e costruzione individuale e danno vita a inedite sfide, vincoli, fatiche per la formazione dei soggetti. Il valore di questo indirizzo di studio e di ricerca è fondamentalmente quello di promuovere sapere, cultura e conoscenza utili a una lettura e a una comprensione maggiore dell'esistente in vista della progettazione e della realizzazione di azioni educative

contestuali: l'analisi e la ricostruzione dei climi educativi in cui i processi di trasformazione contemporanei si traducono in questioni educative, ovvero mostrano la loro presa e il loro impatto sulle biografie dei soggetti – nuovi poveri compresi – rappresentano compiti imprescindibili per un'educazione (come prassi e come scienza) che non intende restare in scacco di un clima che rischia di compromettere effettivamente le possibilità di realizzazione dei soggetti, ma intende ancora farsi promotrice di interventi volti a migliorare le condizioni di vita di ciascuno e di tutti.

L'affermazione della presenza di forti continuità tra storie di nuove povertà e “vite normali”, e la scelta di sottolineare questa dimensione rispetto a quelle delle specificità, non intende in alcun modo sostenere un disinteressamento nei confronti di questa area di fragilità, in nome di una priorità a chi dalla “normalità” è chiaramente escluso o mostra fratture e distanze profonde dall'area dell'inclusione, e nemmeno intende negare il valore e l'utilità di un'attenzione pedagogica specifica a questa espressione di disagio; al contrario: essa intende essere in primo luogo una modalità di approcciare il tema, che apre alcune possibilità di intervento. Un primo discrimine tra le due zone può essere certamente letto nei termini dell'intensità con cui sono interessate dai medesimi processi, che definisce diversi livelli di problematicità e spaesamento, pur radicati nella stessa qualità dell'esperienza, quella contemporanea: una problematicità che richiede strumenti di comprensione e lettura, in assenza dei quali i segni impressi nelle storie di vita si rivelano più profondi e dolorosi. In questo senso, quindi, la riflessione pedagogica e l'intervento educativo in questa zona grigia appaiono urgenti: priorità di politiche formative destinate a ridurre il malessere sociale e a promuovere possibilità educative per tutti.

Se, però, l'attenzione è alle trasversalità tra l'esperienza delle nuove povertà e l'esperienza (formativa, se fosse necessario ribadirlo) contemporanea, l'intenzione educativa si rivolge proficuamente non soltanto all'ambito riabilitativo di chi si trova ormai avviato lungo il piano inclinato, o addirittura alla sua conclusione, quanto anche e necessariamente alla dimensione promozionale e preventiva in grado di intercettare le dimensioni di criticità che interessano la generalità dei cittadini contemporanei prima che diventino problemi più scottanti per alcuni, i meno equipaggiati. È un ragionamento in evidente controtendenza con le dinamiche attuali di costante riduzione di investimento (economico ma non solo) nel sistema di servizi, che si muovono sotto l'egida dell'emergenzialismo e in una logica sempre meno universalistica e sempre più restrittiva; è in controtendenza anche perché sottolinea fermamente quanto l'intervento educativo nell'ambito della povertà possa essere rilevante

per l'effettivo miglioramento delle condizioni di vita dei soggetti e la loro fuoriuscita dalla difficoltà solo nel caso in cui esso si inserisca in un molto più ampio e complesso sistema di contrasto alla povertà costituito da politiche e interventi di più largo respiro, che spaziano dalla casa, al lavoro, alla conciliazione, alla cittadinanza e che in definitiva chiedono di mettere in discussione l'intera configurazione sociale contemporanea. Solo rifiutando il ruolo di panacea che sembra a volte esserle attribuito, l'educazione può ritagliarsi uno specifico nell'ambito delle nuove povertà, uno specifico che discende da quell'analisi precedentemente accennata che affronta il tema delle nuove povertà come una delle espressioni della problematicità del nostro presente. Le pagine che seguono sono dedicate a questo: alla luce di quanto la ricerca ha potuto mettere in luce in tema di bisogni e problemi educativi nell'ambito delle nuove povertà, si tenterà di fornire alcuni spunti pedagogici in grado di orientare la progettazione educativa.

5.2. Spunti pedagogici per una progettualità (anche) educativa

5.2.1. Abitare le proprie storie, abitare il proprio tempo

In particolar modo importante per la riflessione pedagogica e l'intervento formativo nei confronti delle nuove povertà si rivela un'area di attenzione in cui, come emerso dal lavoro di ricerca, sembrano risiedere bisogni formativi e carenze, ma anche domande, risorse e potenzialità, degli uomini e delle donne coinvolti da processi di impoverimento, che – di nuovo – avvicina queste storie alle sfide che l'età adulta vissuta nella nostra contemporaneità comporta, assumendo però ulteriore peso per le vite di chi si trova a fare i conti con tensioni contrastanti che da un lato sospingono ai margini della società, dall'altra continuano ad attrarre verso il centro.

Si tratta in primo luogo di quanto si è delineato nel corso delle narrazioni raccolte intorno all'importanza di *rielaborare la propria storia*, di intrecciare i fili di passato, presente e futuro, di leggere la propria traiettoria di vita, compresa quella di scivolamento in povertà, ricostruendone lo svolgimento, acquisendo consapevolezza delle proprie scelte e delle proprie responsabilità, disvelando i limiti e i vincoli in cui queste si sono compiute e si compiono, ripercorrendo la propria esistenza attribuendo senso a quanto avvenuto. È un

compito, questo, che rivela tutta la sua difficoltà nel contesto contemporaneo, per uomini e donne tutti, esposti a una molteplicità di influenze sulle proprie storie che si articolano dal locale fino al globale; ma è un compito in particolar modo arduo per chi attraversa processi di impoverimento segnati, come si è visto, da una molteplicità di fattori, in cui ad avere rilevanza non sono solo eventi facilmente identificabili come svolte ma una serie di micro-eventi, non per forza eccezionali, a volte frutto non di processi decisionali ma di scelte socialmente promosse o di storie formative familiari, i quali assumono conseguenze differenti che non dipendono solo dall'evento in sé ma da molteplici fattori di contesto: questo rende ulteriormente difficile ricostruire la propria storia, traiettoria di impoverimento compresa, individuare limiti, risorse, criticità in essa ed esercitare, così, anche possibilità di autoapprendimento.

A complicare il tutto: un clima educativo e culturale diffuso che non sostiene, o, meglio forse, ostacola, ogni lettura sociale delle condizioni individuali. Nel promuovere una consapevolezza dell'inscindibile legame tra soggetto e collettività, tra storia individuale e tempo storico, avevano giocato un ruolo essenziale, nel corso del Novecento, quei corpi sociali intermedi che accompagnavano i soggetti a collocare le proprie storie individuali in narrazioni collettive, e che agivano in nome di una profonda e diffusa consapevolezza intorno al ruolo delle influenze sociali (e in primo luogo delle diseguaglianze) nello strutturare le possibilità individuali, stimolando un processo di acquisizione di pensiero critico su di sé e il proprio contesto. Oggi, l'esercizio di quella competenza adulta che consiste nell'interrogare la propria condizione individuale e il contesto in cui si colloca si scontra con la cosiddetta iper-complessità della nostra società, con il venir meno di quei corpi sociali intermedi in cui questa tensione poteva trovare casa, con la fine delle grandi narrazioni (occorre forse aggiungere un aggettivo: progressiste, visto lo stato di ottima salute della grande narrazione neoliberista del mercato), con la mancanza di tempi, spazi, forme di organizzazione collettive in cui esercitare questo difficile compito, con illusori messaggi di segno contrario centrati sulle potenzialità individuali, sul "volere è potere", sul protagonismo dell'individuo spogliato di ogni appartenenza e quindi libero – o meglio, presunto tale – di fare, essere, diventare ciò che desidera.

Nello scenario che rende questo compito sempre più complicato, esso resta un passaggio essenziale, da cui discende la possibilità per i soggetti di accedere a una narrazione di sé sostenibile, coerente, unitaria, e di dare vita a possibilità trasformative che necessitano di orientamenti di senso e direzioni d'azione. Nel caso delle nuove povertà, è tramite questo

delicato passaggio che sembra possibile acquisire maggior consapevolezza delle cause e delle condizioni che hanno definito la propria situazione di difficoltà economica, del proprio ruolo in essa, ma è attraverso esso che è anche possibile iniziare a intravedere e immaginare corsi di azione e possibilità per il proprio futuro. L'importanza di poter rielaborare la propria storia è emersa nel corso del capitolo precedente come fattore di protezione, che garantisce un rapporto con il futuro segnato dalla progettualità anziché dalla rassegnazione, e che soprattutto permette di accedere ad una lettura di sé che non si colloca sui poli estremi della iper-responsabilizzazione o della de-responsabilizzazione, come uniche risposte disponibili, iper-semplificate ma le sole accessibili, alle domande di senso sollevate. Iper- e de-responsabilizzazione appaiono entrambe modalità disfunzionali di significare la propria esperienza, disfunzionali perché non in grado di sostenere e orientare l'azione (individuale e collettiva) in vista del miglioramento della propria condizione; se l'iper-responsabilizzazione di sé conduce a quella sensazione di fallimento e di colpa individuale che non aiuta nel comprendere il ruolo effettivo delle proprie scelte e delle proprie azioni – proprio perché i loro esiti e le loro conseguenze sono in larga parte dettati da quel contesto sociale, politico, istituzionale, che risulta assente in questa lettura –; il secondo approccio, la totale de-responsabilizzazione e il mancato riconoscimento di svolte e fratture dettate anche dalle proprie scelte, assume spesso i contorni della colpevolizzazione delle istituzioni (la politica, i servizi) che magari non raggiungono i poli del complottismo, ma assumono toni recriminatori che possono anche associarsi a sentimenti di ostilità nei confronti di chi, nella narrazione diffusa, sembra invece ottenere risposte ai propri bisogni: i più fragili ed in particolare gli stranieri.

Iper- e de- responsabilizzazione sembrano di fatto facce di un'unica medaglia, di un profondo processo di spoliticizzazione della vita e della società, che, nelle parole di Petro Barcellona, è descritto come drastico processo di rimozione della socializzazione, tramite cui si dimentica quanto l'individualità sia frutto di un processo costitutivamente storico e sociale e che la costruzione dell'individuo non avviene in uno spazio neutro, autoreferenziale, ma, al contrario, «è un processo faticoso, doloroso, che si realizza in una costante mediazione sociale, che è sempre, in qualche modo, personalizzata e istituzionalizzata» (Barcellona, 2000, p. 57). Ma è in questo processo di socializzazione che si sostanzia la possibilità di un pensiero e un'azione politici, che partono proprio dalla consapevolezza della natura sociale della costruzione individuale, dalla conoscenza dei suoi meccanismi, dalla messa in discussione dei suoi difetti e approdano all'azione trasformativa.

Il clima diffuso in cui sembrano dipanarsi le biografie tutte è quello di una condizione esistenziale presentificata, dimentica di ogni consapevolezza storica, un oblio che interessa il contesto sociale, culturale, politico, economico in cui si sviluppano le storie di vita, che nell'invito costante all'autocostruzione di sé di fatto limita fortemente ogni possibilità di azione tanto sulla società circostante, quanto sulle proprie stesse soggettività. E questo, se vale per la maggior parte degli uomini e le donne di oggi, vale in particolar modo per chi si trova in condizioni di povertà: una povertà appunto individualizzata, vissuta come questione individuale che riguarda le proprie condizioni ma che non è letta nei suoi intrecci con le disegualianze sociali, con le dinamiche economiche e culturali, con le dimensioni strutturali della contemporaneità; una povertà che è colpa del singolo e che non trova strumenti, contesti e risorse per divenire discorso pubblico, ambito di rivendicazione collettiva di diritti negati, denuncia delle responsabilità che si celano dietro all'esclusione di alcuni, a vantaggio di altri.

Se il proprio presente, compreso quello di difficoltà economica, appare il regno dell'individuo senza legami, unico orizzonte di senso estraneo ai processi storici e culturali che l'hanno formato, anche la stessa possibilità di comprensione e governo della propria esistenza è fortemente compromessa. E qui per la pedagogia e per l'educazione si aprono nuovi interrogativi, nuove sfide e nuove scelte, riconducibili in primo luogo ad una scelta di campo: farsi strumento di manutenzione dello status quo, di adattamento dei soggetti all'esistente, o collocarsi in quella fondativa tradizione emancipatrice e democratica che ne privilegia la dimensione liberatrice, facendo dell'educazione

strumento di superamento di condizioni di subalternità, emarginazione ed esclusione, nonché mezzo per interrompere spirali di profezie che si auto-adempiono nell'ordine della permanenza di disomogenee distribuzione di opportunità e risorse, individuali e collettive, di sviluppo esistenziale, culturale, civile, politico. (Brambilla in Brambilla e Palmieri, 2010, p. 26)

Se è nella rielaborazione della propria storia che si aprono inedite possibilità per i soggetti, e tramite cui diventa possibile accedere ad una dimensione collettiva prima, ad una lettura sociale e politica poi, è dunque in questa direzione che può dirigersi l'intervento educativo in età adulta e in particolar modo nell'ambito delle nuove povertà. Come emerso dalla ricerca, infatti, il bisogno di dare senso a sé e al proprio percorso è forte per chi si trova esposto a processi di impoverimento, ma non sempre incontra strumenti, contesti, relazioni in grado di accompagnare in questo compito e spesso questo anelito finisce, in assenza di

alternative, per ripiegarsi sulla già citata iper-responsabilizzazione di sé o sulla colpevolizzazione di chi è percepito come minaccia; anche laddove sono presenti un desiderio e una tensione ad una lettura più complessiva e consapevole del ruolo e dell'influenza delle dinamiche dell'organizzazione economica e sociale sul fenomeno della povertà e sulle proprie vite, questi si scontrano con l'assenza di strumenti per praticare questo difficile compito formativo, e finiscono per rivelarsi tentativi fallimentari o eccessivamente semplificanti. Ma, come emerso in particolar modo intorno al ruolo di Ruben nelle storie raccolte, poter accedere a una dimensione collettiva, intesa in primo luogo come collettività di persone riconosciute come simili a sé, in cui la propria storia trova rispecchiamenti e differenze nelle storie altrui, quelle di persone con cui si condivide la situazione di impoverimento, è un aspetto essenziale di un processo di rielaborazione: esso non soltanto permette di relativizzare la propria situazione, diminuire il senso di isolamento, solitudine, stigma associato all'impoverimento, ma anche forse – se intenzionalmente potenziato – di accedere a forme di azione collettiva, in cui potrebbero trovare spazio ed espressione anche il bisogno di solidarietà e di reciprocità rilevati nelle storie raccolte.

In questo senso, accompagnare i soggetti ad abitare la propria storia, a riappropriarsi del loro percorso biografico, a esercitare riflessione e consapevolezza intorno alla domanda fondamentale che riguarda come si è diventati la persona che si è (una persona che tra altre esperienze vive *anche* quella dell'impoverimento), va legato strettamente ad altre due importanti finalità educative tra loro connesse: accompagnare a collocare la propria storia individuale in storie collettive più ampie, riconoscendo i fattori che legano e accomunano le biografie contemporanee; e, infine, accompagnare ad abitare il proprio tempo storico, ovvero a leggerne dinamiche, contraddizioni, ambivalenze all'interno delle quali si collocano anche cause e responsabilità della propria povertà. Da questo non semplice movimento, potrebbero forse aprirsi piste di azione trasformativa individuale e collettiva, che dalla percezione di una condizione (problematica) comune accedono al piano della rivendicazione e dell'azione, altrettanto comune, in vista del miglioramento delle condizioni di vita di tutte e tutti.

È alla luce di queste premesse che si apre la possibilità di ragionare – sulla scorta della ricerca basata sulle narrazioni di uomini e donne delle nuove povertà – intorno ad alcuni spunti in grado di orientare la progettazione educativa nell'ambito delle nuove povertà: una progettazione dichiaratamente collocata all'interno della tradizione, epistemologica e politica, dell'educazione degli adulti.

5.2.2. Tornare all'educazione degli adulti

Tornare all'Educazione degli Adulti assume qui il senso non tanto di una disquisizione etimologica sul lessico utilizzato per parlare di formazione in relazione all'età adulta oggi¹, quanto quello di una radicale presa di posizione, che – forzando la questione nei suoi termini essenziali – contrappone alle idee e alle prassi diffuse di *lifelong learning* come strumento di adattamento dei soggetti ai cambiamenti del loro tempo, idee e prassi di educazione intenzionalmente orientate a un progetto sociale e politico all'interno del quale prende senso la tensione verso lo sviluppo e il miglioramento delle potenzialità umane: idee e prassi educative che accettano dunque, se non esplicitamente promuovono, la possibilità di sviluppare posizioni di dissenso e di conflittualità con l'ordine esistente. Tornare all'educazione degli adulti, in realtà, comporta anche molte altre scelte e compiti, tra cui quella di riportare al centro della riflessione epistemologica e metodologica i nessi che intercorrono tra adultità e educazione: perché, a quali fini, quando, come, dove, rispetto a cosa l'adulto può dirsi educato/educabile/educatore, chi è il soggetto da educare e a chi può spettare il compito di educarlo, dove e come avviene l'educazione (informale) in età adulta, dove e come può avvenire l'educazione (intenzionale) dell'età adulta... e molti altri importanti temi che in questa sede non potranno esser affrontati, ma che costituiscono lo sfondo teorico in cui anche l'intervento nei confronti delle povertà può collocarsi.

Scegliere come paradigma nell'ambito delle povertà l'educazione degli adulti sta a significare un doppio movimento che si sostanzia di una *pars destruens* e di una – forse meno semplice ma altrettanto urgente – *pars construens*: la prima si assume il compito di promuovere letture critiche e problematizzanti di quello che Milana (2012) ha definito il «mantra del *lifelong learning*», il compito di disvelare i tratti di quella che potrebbe essere definita l'educazione depositaria dei nostri tempi, che mostra tutta la sua presa anche nell'ambito della povertà, di sottrarre a essa quell'alone di neutralità che nasconde altri celati interessi (Marescotti, 2014); alla seconda spetta invece di riflettere, teorizzare e provare a realizzare iniziative educative di segno opposto e contrario capaci di inserirsi in politiche socio-economiche di contrasto alla povertà.

¹ Per quanto l'operazione potrebbe non essere poi così peregrina, nel momento in cui permetterebbe di svelare anche indirizzi e orientamenti sottesi a diverse definizioni più o meno di moda nello scenario attuale (Federighi, 2018).

Al primo di questi compiti è stata dedicata anche parte del primo capitolo di questo lavoro, che ha messo in discussione l'egemonia dell'apprendimento (*learning*), la mistica delle competenze, il processo di *learnification* della formazione e della società (Biesta, 2009). Tra gli strumenti per compiere questo lavoro di problematizzazione e disvelamento, assume valore la lettura critica dei numerosi documenti nazionali e internazionali sul tema della formazione e dello sviluppo che, a partire dalla Strategia di Lisbona degli anni 2000, hanno promosso letture e argomentazioni pian piano divenute talmente diffuse da sembrare trasparenti come l'aria che si respira – e di cui spesso respirano i discorsi pedagogici stessi – che trovano i loro capisaldi in alcuni ambigui concetti, fra cui quello della *learning society* (che guarda caso va di passo con una *knowledge economy*), o quello dell'apprendere ad apprendere. Concetti che suonano come neutrali inviti allo sviluppo di sé, ma che contengono invece differenti posizioni e motivazioni, riconducibili – ancora una volta forzando un po' la mano perché riveli le questioni in gioco – al binomio dato per scontato tra educazione e sviluppo economico, tra formazione e occupabilità, che fa della conoscenza e delle competenze strumenti per aumentare la competitività (sic)². Non si tratta tanto, ad esempio, di demonizzare tutte quelle iniziative che si propongono di facilitare l'accesso, l'attraversamento, il rientro nel mercato del lavoro dei soggetti, più o meno fragili, anche attraverso la formazione di competenze prontamente spendibili, ma di tenere alta l'attenzione e il pensiero pedagogico sul fatto che lungi dall'essere uniche possibilità educative, esse veicolano scelte politiche, che in quanto tali vanno appunto assunte, riflesse, indagate, decostruite e, se il caso, anche contrastate, soprattutto nel momento in cui si collocano in quel florido mercato (in larga parte in mano all'iniziativa privata)

² Di nuovo torna, utilizzata in queste argomentazioni, l'immagine dell'imprenditoria come orizzonte educativo. Lo stesso documento di Lisbona, che aveva in altri punti aperto ad una riflessione sull'apprendimento costante come pratica dal valore emancipativo, di promozione di benessere, democrazia e pari opportunità, sembra assumere poco criticamente il paradigma dell'imprenditoria. Così si legge nella "Relazione del Consiglio d'Istruzione per il Consiglio europeo sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione", che declina le conclusioni del Consiglio europeo di Lisbona in obiettivi: «Nelle conclusioni di Lisbona si sottolinea la necessità per le società europee di diventare più imprenditoriali, nonché l'esigenza di "creare un ambiente favorevole all'avviamento e allo sviluppo di imprese innovative" e l'esigenza per l'Europa di compiere progressi in generale in questo settore. L'istruzione e la formazione dovrebbero fornire le opportunità di acquisire le competenze necessarie per creare e mandare avanti un'impresa. Lo spirito imprenditoriale va ben oltre l'attività aziendale, esso è uno spirito attivo e reattivo, un valore nel quale la società nell'insieme dovrebbe investire. Le scuole e i centri di formazione dovrebbero pertanto stimolare le capacità degli allievi e lo spirito d'impresa in tutto il loro ciclo di istruzione e formazione. È inoltre per la competitività europea essenziale che i sistemi di istruzione e formazione si integrino sempre più nei sistemi d'innovazione e progresso nazionali ed europei. Si dovrebbe incoraggiare la cooperazione tra istituti scolastici, imprese, istituti di ricerca e principali partner del settore pubblico» (CE, 2001).

dell'apprendimento che si fa strumento di adattamento dei soggetti alle esigenze, mutevoli, del mercato del lavoro.

Che si proponga un ritorno all'educazione degli adulti, inteso come movimento che rimette al centro del pensiero e dell'agire educativo i temi dell'emancipazione, dello sviluppo di pensiero critico, della presa di coscienza, o che si propugni una curvatura educativa del *lifelong learning* (Marescotti, 2014), il punto non è sostituire a una formazione orientata dalle istanze strumentali (che ha come fine la ricerca e il mantenimento del lavoro o l'aumento della sua produttività), immagini e percorsi educativi totalmente sconnessi dall'orizzonte in cui si muovono, depurando l'esistente dalle sue dimensioni di bisogni materiali e di necessità di adattamento – facendo come (ovvero come, erroneamente, si narra abbia fatto) Maria Antonietta con le brioches –, si tratta, invece, di assumere l'educazione permanente (le sue finalità di benessere individuale e collettivo e i valori che la contraddistinguono) come bussola che orienti anche il *lifelong learning*. Le parole di Marescotti permettono di meglio illuminare la questione:

Ribadir[e] la curvatura educativa [del *lifelong learning*], in questa prospettiva, non significa misconoscere la contingenza, quanto, piuttosto, il non rinunciare a coltivare uno spirito di dissenso verso le sue forme passivizzanti e costrittive e una tensione progettuale in vista di assetti maggiormente condivisibili. Significa, in altri termini, incoraggiare a cogliere e ad affrontare “sfide epocali” che non sono quelle di una maggior produttività e competitività, in ossequio a un mercato del lavoro che [...] si sta facendo sempre meno umano ed equo, quanto piuttosto quello di rimuovere le più profonde cause di malcontento e di malessere sociale: dall'irresponsabilità politica delle classi dirigenti [...] a quei simulacri di flessibilità e innovazione che, di fatto, celano interessi di parte, sfruttamenti, e un'idea di progresso fondamentalmente miope e allo sbando. (Marescotti, 2014, pp. 99-100)

Evidente che in questa riflessione su orientamenti, finalità e pratiche educative rivolte all'età adulta e in particolar modo all'area delle nuove povertà ad assumere un ruolo centrale è, ancora, tutto ciò che concerne l'ambito del lavoro.

5.2.3. Ancora il lavoro

Il lavoro rappresenta uno dei nodi centrali dell'educazione degli adulti sin dai suoi albori: è esperienza quantitativamente rilevante nella vita degli adulti e qualitativamente significativa per la costruzione dell'identità e della rappresentazione adulta. Non è possibile, né forse sostenibile, ripercorrere qui la storia del rapporto tra educazione/formazione, lavoro e riflessione pedagogica, ma se – come afferma Daniela Dato (2016) – l'incontro con la

categoria del lavoro rende la fragile condizione adulta ancora più fragile, il tema diviene ancor più stringente nel momento in cui la condizione adulta in oggetto è quella delle nuove povertà.

Il lavoro è stato investito nel corso degli ultimi decenni da trasformazioni profonde, e per certi aspetti radicali, che hanno interessato tanto la sua dimensione organizzativa in termini di spazi, tempi e forme, quanto la sua dimensione sociale e culturale definendo un impatto importante sulle storie di vita dei singoli: la fine dell'industrialismo, prima fra tutte queste trasformazioni, condensa in sé anche il venir meno della prevedibilità dei corsi di vita e il tramonto delle narrazioni collettive, dando avvio ad un mondo del lavoro flessibile che ha segnato cambiamenti importanti per quanto riguarda il lavoro come spazio e tempo, materiale e non, in cui si costruisce l'identità adulta. Il lavoro è così profondamente cambiato nel corso del Novecento da meritare a questo periodo il titolo di «secolo del Lavoro» (Accornero, 1997): un secolo che, seguendo l'interpretazione dello storico Marco Revelli (2001), segna l'avvento della «società del lavoro totale»: «la lenta ma inesorabile marcia di conquista, da parte del lavoro, dell'intero universo sociale, [...] la colonizzazione di ogni mondo vitale, la sottomissione di ogni sfera dell'esistenza da parte di una logica che ha ridotto gli uomini alle loro funzioni produttive e queste al “regime di fabbrica”» (p. X), ma è sempre il Novecento che ha anche dato vita a quelle metamorfosi, segnate secondo l'autore dalla frantumazione e dall'atomizzazione del modello fordista, che sembrano poter «rovesciare radicalmente il paradigma precedente, ed aprire la via sia a una qualche possibilità di liberazione dalla presa mortale del lavoro totale, sia a una sua più pervasiva, capillare penetrazione fin anche negli interstizi più privati dell'esistenza umana» (p. XI). Nelle profonde trasformazioni che lo hanno coinvolto, il lavoro si conferma tutt'ora una delle fondamentali esperienze formative nella storia dei singoli e in quella della collettività, e rivela oggi nuove e inedite dimensioni di criticità laddove si incontra con i processi sociali, economici e culturali che definiscono l'attuale scenario di crisi.

Se, dunque, il lavoro è frontiera di interesse – in particolar modo in relazione alle aree di problematicità rappresentate dall'attuale precarietà – della pedagogia tutta, nell'ambito delle nuove povertà si rivela ulteriore nodo problematico, nel momento in cui – come emerso anche nelle voci degli uomini e le donne coinvolti dai processi di impoverimento incontrati – esso rappresenta il mancato accesso al reddito o a un reddito sufficiente (e dunque diviene fattore di impoverimento), ma continua a ricoprire anche funzioni essenziali in relazione ai suoi aspetti immateriali, simbolici, identitari, che accompagnano e alle volte oltrepassano il

ruolo che esso gioca nella riproduzione materiale: l'impatto delle difficoltà che interessano le dimensioni del lavoro sulle biografie raccolte è ampio e sfaccettato, ricco di ambivalenze, connesso a molteplici sfere della propria identità e a quanto ciò che le persone possono/non possono/desiderano fare e essere³: ancora ambito esistenziale di soggettivazione e assoggettamento.

In questo orizzonte, alla formazione legata al tema del lavoro spetta, inevitabilmente, il compito di farsi strumento di accompagnamento dei soggetti all'entrare, allo stare, al rientrare nel mercato del lavoro, un mercato del lavoro che – non è possibile ignorarlo – mostra il suo lato “cattivo”, perché precario, irregolare, intermittente, scarsamente qualificato, insufficientemente retribuito: più spesso che ambito di realizzazione, orizzonte di fatica e sofferenza. Attrezzare gli uomini e le donne a cercare, trovare, mantenere, ritrovare, cambiare lavoro rappresenta uno dei compiti della formazione: esso può essere perseguito attraverso interventi che permettano ai soggetti di acquisire competenze (trasversali, specifiche, chiave; *hard, soft, life skills*) utili per inserirsi e stare su un mercato del lavoro in costante cambiamento, che consentano loro di acquisire i contenuti, le nozioni, le metodologie funzionali allo svolgimento dell'attività professionale, in vista dell'accesso e del mantenimento della posizione lavorativa intesa come esigenza di riproduzione materiale ma anche come importante dimensione esistenziale. Inoltre, non può non tener conto di tutte quelle dimensioni che non riguardano le competenze professionali ma che assumono un ruolo essenziale nei processi che circondano la fuoriuscita o il mancato accesso al mondo del lavoro: in particolar modo si fa riferimento a tutto ciò che concerne il delicato e ambivalente tema della motivazione. Che essa abbia un ruolo importante nei percorsi di impoverimento, e in particolar per quello che concerne la ricerca del lavoro, è fuori di dubbio, così come lo è il fatto che i vissuti di rassegnazione e i sentimenti di rinuncia che possono costruirsi nel faticoso impatto con l'assenza o l'intermittenza del lavoro ricoprono fattori rilevanti per il permanere nelle condizioni di difficoltà o per un ulteriore scivolamento; la riflessione pedagogica e l'intervento educativo devono quindi interrogarsi su come accompagnare i soggetti a superare la sfiducia in sé e nelle proprie possibilità di rientrare nel mercato del lavoro che nascono spesso da numerosi tentativi fallimentari, su come accompagnare a trovare e ritrovare motivazioni in grado di dar vita a progetti di

³ Si rimanda per questi aspetti alla sezione dedicata all'analisi di quanto concerne il tema del lavoro nelle storie di vita raccolte (par. 4.1.2).

ripartenza, ma non possono farlo in modo ingenuo, come se il problema fosse solo – ancora e sempre – quello del soggetto che ha perso “la voglia” di lavorare o in qualche modo assumendo, pur in buona fede, le istanze del mercato del lavoro come prioritarie e l’adeguamento dei soggetti all’attuale configurazione sociale ed economica come passaggio obbligato e scontato. Anche il fronte che riguarda aspettative, desideri, frustrazioni, vissuti di rassegnazione può dunque essere spazio privilegiato di un lavoro educativo che intende perseguire finalità di emancipazione dei soggetti, che passano anche e necessariamente dalla messa in discussione dell’esistente.

Il fatto è, dunque, che l’orizzonte di finalità dell’educazione degli adulti non può esaurirsi negli obiettivi di equipaggiamento dei soggetti, di conformazione alle richieste del mercato, assumendo le competenze – variamente definite dai documenti programmatici di turno – o la motivazione come valori in sé, come fini ultimi dell’educazione; in questa opzione, la formazione è ridotta alla sua lettura strumentale ed economicista, diviene ancella dell’attuale configurazione del mercato del lavoro, appiattendolo i suoi obiettivi alla (impossibile?) riduzione della disoccupazione.

Alla formazione intorno al lavoro pedagogicamente orientata nella prospettiva dell’educazione degli adulti si apre invece un altro ambito di intervento nel momento in cui si riconosce il compito di fare del rapporto tra il soggetto e il mondo del lavoro uno spazio d’elezione in cui recuperare e coltivare la sua tensione liberatrice. In quest’ottica, scrive Elena Marescotti,

All’educazione dell’adulto in quanto lavoratore [...] spetta una funzione di “catarsi educativa” non diversa, nella sua sostanza, da quella propugnata da un’educazione permanente volta al disincanto e alla penetrazione critica dei meccanismi che regolano il sociale e attribuiscono ad ognuno di noi un posto nel mondo. (2012, p. 127)

Assumere questa prospettiva pedagogica significa fare del lavoro, e soprattutto delle dimensioni problematiche che i soggetti sperimentano nel rapporto con esso, ambito privilegiato di sviluppo di una lettura critica del proprio contesto, che – in linea con l’eredità delle pedagogie socialmente impegnate del Novecento – riconosce centralità alle condizioni di vita materiali dei soggetti, facendone punto di partenza e di arrivo per lo sviluppo di conoscenza su di sé e sul mondo. Le esigenze e le dimensioni materiali connesse al tema del lavoro come problema “reale”, quotidiano, che le persone sperimentano sulla propria pelle, possono così diventare ambito di accesso, tappa iniziale, per lo sviluppo di un processo di acquisizione di sapere e consapevolezza intorno ai sottili nessi che legano le vite individuali

a quelle collettive, e queste ai tempi che abitano, che ha come fine ultimo quello di coltivare pensiero critico sull'esistente, a partire proprio dalle dimensioni di problematicità vissute nella concretezza delle proprie vite.

La formazione intorno al lavoro può rappresentare così anche un ambito privilegiato in cui – orientati da un'intenzionalità educativa – ritrovare e ricostruire dimensioni collettive, grandi assenti nell'esperienza contemporanea, anche in quella della povertà, eppure ancora ambito di ineludibili bisogni e domande aperte degli individui. L'attuale configurazione del mondo del lavoro ha profondamente cambiato anche l'esperienza delle relazioni tra lavoratori, tra questi e i datori di lavoro, e, in ultima analisi, ha modificato l'esperienza stessa del legame tra individui e del rapporto tra individuo e società, divenendo sempre meno spazio e tempo che favorisce relazioni stabili, di solidarietà, di condivisione (e di conflitto) essenziali per la costruzione di appartenenze e di identità individuali e collettive e di progettualità (individuali, sociali e politiche) condivise. Nella consapevolezza che le trasformazioni post-fordiste hanno profondamente ridimensionato l'esperienza del lavoro come ambito di socializzazione, come luogo del “noi”, la formazione al/sul/per il lavoro – orientata dall'educazione – può tornare a essere, se investita di intenzionalità e non lasciata alle istanze aziendali, spazio in cui ritrovare e coltivare dimensioni collettive che passano in primo luogo dalla possibilità di confrontarsi con altri e altre che vivono, anche drammaticamente, sulla propria pelle i problemi che riguardano l'universo del lavoro odierno. In questa direzione, l'iniziativa formativa può essere intesa anche come occasione per fare esperienza di condivisione, confronto, rispecchiamento con le storie altrui, che – come si è delineato anche nella ricerca – rappresenta un aspetto essenziale di un processo di rielaborazione della propria esperienza che permette di accedere a letture meno individualizzate, non iper-responsabilizzanti, che restringono lo spazio della colpa e diminuiscono i vissuti di solitudine. Attraverso un processo che permette di socializzare l'esperienza del lavoro, ovvero di osservare e sperimentare i tratti comuni che caratterizzano l'esperienza contemporanea, e di scoprirsi in condizione comune di difficoltà, è anche possibile coltivare quella tensione a leggere le influenze sociali sulle proprie vite: il lavoro non è esperienza solo individuale ma socialmente, culturalmente definita, e, in prima istanza, conformata dalle esigenze politiche ed economiche.

Attraverso questa fondante attenzione e coltivazione del legame tra condizioni materiali di vita e possibilità di comprensione critica delle dinamiche sociali che in esse sono implicate, si dà forse anche la possibilità di individuare alcuni correttivi ad una formazione umanistica

(Borgato, Capelli, Castiglioni, 2014) che presenta luci e ombre, soprattutto quando declinata in modelli di formazione «di matrice narrativo-autoriflessiva» (Castiglioni, 2015) che se da un lato si propongono di sostenere i soggetti nella costruzione, ricostruzione, attribuzione di senso alla propria esperienza, dall'altro rischiano di ridursi in movimenti introspettivi, solipsistici, che possono alleviare il senso di fatica e spaesamento, ma possono anche contribuire a letture privatistiche delle fatiche e delle responsabilità, dimentiche dello stretto e ineliminabile legame con i fattori storici, sociali, culturali che apparecchiano disparità e diseguaglianze, che danno vita ad un malessere e a una sofferenza profondamente sociali.

In questa direzione è possibile recuperare il senso di una formazione umanistica che è tale solo se critica e problematizzante, come la descrive Matteo Cornacchia (2016):

La formazione rivolta agli adulti, allora, ha il medesimo sfondo umanistico nella misura in cui alle *humanities* viene riconosciuto un valore che non è strumentale, ma esistenziale. La necessità di saper leggere noi stessi e il mondo che ci circonda; il bisogno di comprensione degli eventi, di collegarli fra loro con atteggiamento critico e di alimentare il sano principio del dubbio; la capacità di assumere punti di vista altrui, anche quando appartengono a qualche minoranza; il coraggio di andare contro tendenza e promuovere valori come la gratuità e il disinteresse per contenere la barbarie dell'utile, giunta ormai a corrompere le nostre stesse relazioni sociali e gli affetti più intimi.

La formazione che concerne il lavoro, in questa prospettiva, non può dunque limitarsi a essere “carina”⁴, ovvero piacevole perché in grado di far sperimentare ambiti prima mai incontrati e di spaziare tra esperienze tra loro diverse, ma nemmeno può accontentarsi di essere “utile”, ovvero finalizzata all'acquisizione di quelle competenze indispensabili per stare nel mercato del lavoro: essa deve assumersi il delicato compito di farsi esperienza in grado di accompagnare gli uomini e le donne ad acquisire nuove letture sul mondo e la realtà circostante, ad esercitare pensiero critico, in un costante lavoro di problematizzazione di sé, del mondo, del rapporto tra sé e il mondo, che apre alla possibilità di coltivare spazi e forme di dissenso

[...] perché il progressivo dominio del metacognitivo, della strategia concettuale, della capacità critica di pensiero – appunto perseguito dall'educazione – non solo produce flessibilità, capacità di adattamento e innovazione in linea con il sistema che le richiede e le

⁴ Così definisce ad esempio Teresa, una delle intervistate, i numerosi corsi di formazione da lei frequentati negli ultimi mesi, promossi da un'agenzia del lavoro milanese sui più disparati temi (caffetteria e bakery, business english, fashion stylist, tecniche sartoriali, wedding planner, web design...): esperienze segnate dalla piacevolezza di affacciarsi a universi prima sconosciuti, frequentati forse anche con una certa bulimia come fossero occasioni risolutive, che non solo non sembrano averle fornito ulteriori strumenti per inserirsi nuovamente nel mercato del lavoro, ma non hanno promosso lo sviluppo di una progettualità formativa e professionale vicina alla propria storia, alle proprie esigenze e potenzialità, ai propri limiti, rinforzando al contrario un senso di fallimento personale poiché non hanno condotto a nuove possibilità.

sollecita, ma, potenzialmente, anche e soprattutto non-in-linea con esso, o meglio, in linea con qualcosa che potrebbe essere diverso: un altro sistema, un altro ritmo, un altro obiettivo, un'altra priorità... Come a dire che i possibili (e, nell'ottica qui proposta, auspicabili!) esiti di un autentico e genuino processo educativo come processo di autonomizzazione dell'individuo si pongono come un rischio, un pericolo per uno *status quo* [...] nella misura in cui possono accendere o rinfocolare nell'adulto desideri di cambiamento forte, di trasformazione radicale delle regole, producendo una conoscenza capace di essere anche "impertinente" rispetto al contesto in cui si genera. (Marescotti, 2012, p. 184)

5.2.4. Pratiche formative percorribili

Avviandosi verso la necessaria conclusione di questo lavoro, si ritiene di poter suggerire alcune piste di lavoro educativo, coerenti con le prospettive pedagogiche sin qui esplicitate, in relazione a quanto la ricerca ha messo in luce in tema di bisogni formativi dei soggetti coinvolti da processi di impoverimento. Nella ferma consapevolezza che non è compito della pedagogia quello di indicare soluzioni valide per tutte le situazioni, che le "buoni prassi" lasciano il tempo, veloce, che trovano, e che i documenti programmatici si risolvono spesso in indicazioni ideali che ostacolano la conoscenza contestuale, anche e soprattutto nei termini di limiti e criticità, che sola può aprire spazi d'azione realmente trasformativi, le righe che seguono non intendono offrire metodologie educative da applicare nell'ambito delle nuove povertà, ma spunti per una progettazione educativa che non può che partire dall'analisi, puntuale e locale, di bisogni, risorse, limiti e criticità specifiche del singolo contesto d'intervento.

Un primo e forse, arrivati a questo punto del discorso, evidente ambito di intervento educativo riguarda tutto ciò che concerne un *approccio autobiografico* a esso. Rimandando anche al capitolo dedicato alla metodologia di ricerca per le potenzialità formative della narrazione in esso esplicitate, qui preme allargare lo sguardo oltre alla singola tecnica o didattica biografica/autobiografica, per ribadire il senso che una cornice autobiografica può ricoprire per l'educazione degli adulti nell'ambito delle nuove povertà. Intendendo con il termine "approccio autobiografico" in questa sede non tanto o non soltanto metodologie educative basate sulla scrittura, quanto in senso più ampio il lavoro educativo *con* le storie di vita (più spesso narrate), esso si rivela in particolar modo nell'ambito di storie a rischio di marginalità strumento per «intraprendere un percorso di ricostruzione della propria storia, in cerca di altre interpretazioni, di possibili apprendimenti, di nuove prospettive, per iniziare a scrivere una storia nuova» (Oggionni in Biffi, 2010, p. 134). In quest'ottica, le pratiche

narrative permettono di perseguire quel difficile compito più volte ricordato che riguarda la necessità di rielaborare la propria storia, ricostruire, rintracciare, rileggere le esperienze che hanno condotto ad essere la persona che si è, potendo tornare o cominciare ad abitare la propria storia, anche di impoverimento, con rinnovata consapevolezza, esercitando riflessione intorno alle proprie esperienze e azioni, ricostruendone i significati e aprendo così anche nuove possibili prospettive di sviluppo. Se questo compito si rivela per tutti importanti e dunque quello biografico rappresenta un dispositivo prezioso in molti ambiti formativi, è stato più volte ribadito il senso e il valore aggiunto di questo nell'ambito di situazioni di fragilità. Caterina Benelli promuovendo una riflessione sull'intervento autobiografico per l'inclusione sociale, afferma:

Facendo del suo obiettivo quello di cogliere l'unicità, la soggettività, la vitalità dell'individuo con le sue capacità di apprendimento e di cambiamento, la pratica autobiografica conduce il soggetto narrante a rivendicare il diritto di parola e di coscienza del proprio sé, dell'ascolto partecipe e critico della propria voce verso una riscoperta della propria identità. Uno sguardo retrospettivo sulla propria storia che riesce a ristabilire nel soggetto un ordine delle cose, svelando dettagli che l'occhio dell'immediatezza aveva tralasciato [...]. Scrittura e narrazione di sé riescono a generare e stimolare nel soggetto un processo riflessivo e, dunque, di cura volta all'acquisizione di una nuova consapevolezza di sé e partecipano alla creazione di un viaggio formativo [...] all'interno della propria storia di vita [...]. (Benelli, 2013b, p. 26).

Il dispositivo narrativo si presta dunque ad essere strumento di coscientizzazione e presa di consapevolezza che rivela importanti ricadute formative e auto-formative, nel momento in cui permette di accompagnare i soggetti nella co-costruzione, ricostruzione, attribuzione di senso alla propria esperienza e li sottrae al rischio della frammentazione e dello spaesamento. In questa direzione, la formazione assume anche il valore di fattore protettivo per i soggetti, un'occasione per un possibile ancoraggio di fronte al rischio di disorientamento, in particolar modo di fronte all'esperienza per alcuni spiazzante dell'impoverimento.

Quello narrativo è anche un importante strumento di lavoro educativo perché permette di approfondire la conoscenza dell'altro e della sua storia che offre spunti preziosi di comprensione e intervento: la relazione educativa improntata alla ricostruzione della storia di vita è infatti occasione per incontrare la complessità dell'esistenza dell'altro, stare in questa complessità senza farsi tentare dal dare risposte frammentate ed emergenziali, leggere quanto è racchiuso nella formula della multidimensionalità della povertà nella storia viva di chi si ha di fronte e progettare interventi contestuali, personalizzati, su misura.

Ma le pratiche biografiche possono anche, se intenzionalmente indirizzate a questo fine, promuovere l'accesso a quelle dimensioni sociali e collettive, l'assenza delle quali – come

più volte ripetuto in questo lavoro – lascia bisogni scoperti e domande inevase che spesso trovano espressione in movimenti di iper-responsabilizzazione o di de-responsabilizzazione. In quest’ottica i dispositivi biografici possono rivelarsi strumenti attraverso cui i soggetti coltivino la possibilità di riconnettere le proprie singole esperienze biografiche al più ampio orizzonte storico, sociale, culturale che abitano.

Per coltivare queste finalità educative, il *gruppo* può rivelarsi strumento importante, che se da una parte presenta alcuni limiti al libero racconto di sé e all’intimo lavoro di riflessione che lo accompagna – di cui occorre in fase di progettazione e realizzazione dell’esperienza formativa essere consapevoli –, dall’altra comporta il dispiegarsi di possibilità inedite di socializzazione della propria storia e della propria condizione di impoverimento che non solo possono aprire alla costruzione di relazioni significative e di solidarietà reciproca, ma anche alla costruzione di rappresentazioni e saperi comuni sulla propria condizione, arrivando auspicabilmente a una percezione di essa come questione collettiva, che apre a forme di azione e rivendicazione, appunto, collettiva. La possibilità di progettare e proporre esperienze narrative in gruppo presenta, infatti, alcuni possibili esiti formativi che riguardano le potenzialità insite nello strumento di favorire occasioni di dialogo, confronto e rispecchiamento, che non solo permettono di mostrare e coltivare le proprie molteplici identità, mettere in discussione posizioni e significati individuali, ma possono anche rispondere costruttivamente a quel bisogno di “presa di distanza”⁵ emerso in molte storie raccolte. Il gruppo, in relazione a questo tema, può offrire occasioni in cui da un lato coltivare questo bisogno nei termini di un riconoscimento della propria differenza nel rispecchiamento con l’alterità e di una scoperta delle proprie specifiche potenzialità e caratteristiche, dall’altro può farsi opportunità in cui ridimensionare alcuni aspetti problematici insiti in questa tensione, permettendo di scoprire e coltivare spazi in cui possano emergere oltre alle differenze anche i fili che legano sé all’altro, le ricorrenze, i punti di contatto tra la propria e l’altrui storia, divenendo strumenti per promuovere esperienze di condivisione. In quest’ottica, il bisogno ricorrente nelle storie della zona grigia di distinguere la propria condizione da quella di chi appartiene all’area dell’emarginazione tradizionale, potrebbe essere, da un lato, ridefinito, riconoscendo, esplicitando, elaborando quanto esso sia espressione di una tendenza ad allontanare da sé chi incarna i timori e le paure di definitivo

⁵ Si rimanda al capitolo precedente in cui il tema del “prendere le distanze” è stato analizzato all’interno delle biografie raccolte (par. 4.2.1.).

scivolamento ai margini della società, prevenendo forse in tal modo il fatto che questa tensione si traduca automaticamente in vissuti e atteggiamenti stigmatizzanti e repulsivi dell'alterità interpretata come minaccia. Dall'altro, esso può essere letto come bisogno di riconoscimento di sé e della propria condizione di vulnerabilità sociale che può trovare nel gruppo non solo una prima risposta ma anche una possibile cassa di risonanza che apre alla possibilità di portare questo bisogno di riconoscimento nello spazio pubblico, in primo luogo attraverso l'impegno attivo nella costruzione di una differente rappresentazione sulla povertà, in secondo luogo acquisendo forse una maggior capacità politica che si esprime anche nei termini della difesa dei propri diritti.

In relazione a queste ultime potenzialità, i dispositivi autobiografici possono anche rappresentare uno strumento per estendere l'intenzionalità educativa oltre l'intervento diretto all'area delle nuove povertà, dirigendosi verso compiti educativi rivolti all'intera società, offrendo la possibilità di dare visibilità alle storie di chi abita questa zona grigia e di promuovere una comunicazione differente sul tema della povertà. In queste finalità si intrecciano il valore pedagogico e politico rappresentato dalle storie di vita di dare voce a chi spesso non la ha e di promuovere consapevolezza a livello pubblico intorno a temi e problemi del nostro presente, nell'ottica della sensibilizzazione che può ridurre, avvicinando l'esperienza di chi narra (in questo caso "nuovi poveri") e chi legge o ascolta (i "non poveri"), processi di stigmatizzazione e di esclusione. Progettare, insieme ai protagonisti, modalità di restituire alla collettività le storie narrate, attraverso ad esempio dispositivi artistici, pubblicazioni, incontri pubblici, può dunque presentare risvolti formativi importanti per chi è coinvolto nel processo di narrazione che riguardano la possibilità di estendere la portata della propria voce a contesti più ampi, di riconoscersi come testimoni importanti del nostro tempo, di essere autori della comunicazione su di sé, e può comportare esiti formativi altrettanto rilevanti per il contesto sociale in cui questa narrazione avviene, riducendo l'invisibilità di chi vive la vulnerabilità sociale, promuovendo una comunicazione corretta, rispettosa, profonda e complessa, in alternativa ad una mediatica spesso frettolosa, semplificante, foriera di pregiudizi.

Infine, un'altra pista di intervento che si apre in conclusione di questo lavoro riguarda il tema della *formazione degli operatori e delle operatrici* che intercettano o potrebbero intercettare queste storie di nuove povertà.

I servizi giocano un ruolo essenziale oltre che nell'offrire possibilità reali di crescita, cambiamento, risalita, anche nel promuovere immagini e rappresentazioni di sé, della propria condizione, dei rapporti tra individuo e società: quest'attenzione deve rappresentare da un punto di vista pedagogico un aspetto essenziale della progettazione di interventi dedicati a chi si trova in difficoltà; una progettazione di servizi e progetti il meno possibile "connotati" da un punto di vista stigmatizzante, e il più possibile aperti al transito della popolazione. Anche su questo tema la formazione degli operatori può, contribuendo al diffondersi di una cultura sulle povertà, offrire importanti strumenti.

Se, come più volte ribadito, le nuove povertà si collocano in una zona grigia che non ha – e non si riconosce – gli stessi caratteri della grave emarginazione, ma che rappresenta una fascia di malessere spesso non intercettato che dice di una sofferenza sociale ben più diffusa e non relegabile alla sola popolazione definita da insufficienza di risorse economiche, un primo ordine di riflessioni si apre intorno a quali sono i soggetti che possono intercettare questa difficoltà prima che essa scivoli ulteriormente e sia costretta a rivolgersi allora ai servizi dedicati alla grave emarginazione. L'individuazione e il coinvolgimento all'interno di percorsi formativi delle realtà informali, e cioè delle figure non professionali che incontrano per prime le situazioni di vulnerabilità, rappresenta una priorità per l'intervento in questo ambito. Le persone colpite da recenti processi di impoverimento, infatti, faticano a portare il loro bisogno all'interno del sistema di aiuti di cui conoscono poco e dalla cui frequentazione temono di essere stigmatizzati: questo significa che lo sguardo deve rivolgersi a tutte quelle realtà di prossimità ancora attive sui territori, a tutti i presidi informali, a tutti gli spazi in cui la difficoltà può essere colta anche dove non detta, perché si presenta nella minuta esperienza quotidiana. Inoltre, i bisogni che muovono le persone a formulare domande di aiuto, riguardano spesso questioni che non possono essere affrontate e risolte dall'intervento educativo, e che di fatto da quello restano escluse perché portate in altri tipi di servizi (da quelli relativi alla casa e al lavoro a quelli sociali): ma in questi luoghi l'educazione – anche se non intenzionale – avviene: si dà nell'incontro tra operatore e destinatario, nelle forme che assume la proposta di aiuto, nei modi in cui il servizio è frequentato, nelle immagini di sé e del proprio problema che questo contribuisce a creare, nelle possibilità di cambiamento che apre. L'educazione dunque accade, non pensata, in ogni progetto, servizio, ente che intercetta queste domande e offre, o meno, risposte: al sapere e ai professionisti pedagogici può spettare il compito di accompagnare operatori e operatrici anche non educativi a svelare queste dimensioni educative implicite e ad acquisire quelle

competenze pedagogiche che permettono di osservare i risvolti formativi delle esperienze e di orientare intenzionalmente le scelte verso finalità condivise e auspicabili. Si tratta inoltre di formare e formarsi ad una sensibilità che permetta di tener conto di alcune specificità di questa fascia di popolazione, importanti per agganciare i soggetti e offrire loro progetti e possibilità contestuali, una sensibilità che passa in primo luogo dalla possibilità di abitare spazi di riflessione, ricerca e conoscenza su un tema spesso lasciato alla sola comunicazione mediatica.

La formazione degli operatori coinvolti in progetti di contrasto alla povertà e insieme la formazione rivolta ai soggetti dei presidi informali che intercettano la difficoltà rappresentano dunque un importante orizzonte di una formazione pedagogicamente orientata: essa può promuovere nei suoi destinatari un sapere sul tema emergente delle povertà che tiene insieme un'attenzione alle dimensioni sociali, economiche, strutturali che continuano a determinare cause di povertà con lo sviluppo di competenze di relazione e di ascolto che permettono di salvaguardare l'unicità delle storie incontrate e di attuare progetti individualizzati in relazione alle singolarità con cui ci si confronta. La formazione pedagogica di chi lavora con (o potrebbe incontrare) questa fascia di popolazione dovrebbe accompagnare i professionisti a coltivare letture complesse del fenomeno in questione, coniugando la consapevolezza della natura fondamentale collettiva dei bisogni in gioco con la capacità di costruire risposte e progetti personalizzati. La prima passa da una conoscenza e da una comprensione critica dei processi in atto, che permette di tenere aperta la riflessione sulle cause (macro) della povertà e di leggere la questione anche in termini di diritti non tutelati, non garantiti, negati: un'attenzione che chiama necessariamente in causa il piano delle politiche (sociali, abitative, del lavoro...) che a questi diritti dovrebbero dare concretezza e che rivendica l'accessibilità e l'universalità dei servizi, in particolar modo a bassa soglia, non specialistici, dedicati all'intera popolazione. La personalizzazione degli interventi, acquisizione pedagogica di vecchia data, risponde invece all'eterogeneità che abita la zona grigia attraverso processi di ascolto e di rilettura della domanda, in cui agli operatori spetta il compito di rielaborare bisogni e richieste, di accedere a quanto si cela dietro il bisogno economico, di formulare le domande inesprese, accompagnando uomini e donne a dare senso alla criticità incontrata, a stare nella propria peculiare storia, a individuare possibili vie d'uscita alla difficoltà. Per perseguire queste due dimensioni, appare evidente quanto la formazione di base e in itinere delle figure coinvolte in quest'ambito sia fondamentale: una formazione appunto che accompagni nella costruzione di quadri

concettuali e teorici all'interno dei quali comprendere il fenomeno povertà, e che permetta di acquisire competenze progettuali, relazionali, operative per incontrare i soggetti, spesso non abituati all'utilizzo dei servizi, nei territori, laddove questi vivono.

Allo sviluppo di attenzioni di tipo promozionale e preventivo può dunque essere finalizzata la formazione: anziché attendere che la difficoltà sia talmente acuta da essere portata, ormai tardivamente, ai servizi, occorre inventare e presidiare nuove modalità di andare alla ricerca di chi si trova in condizione di bisogno sommerso, di chi vive il disagio silenziosamente. Essenziali dunque sono progettazioni e interventi a bassa soglia, per tutti, che diminuiscono i loro effetti stigmatizzanti e intercettano le dimensioni problematiche dell'esperienza contemporanea, quelle che sperimentano gli uomini e le donne delle nuove povertà ma che rappresentano anche cifra dell'orizzonte comune. In questa direzione oggetto di intervento non sono solo le persone in condizione di difficoltà economica, ma i territori stessi, in cui le dinamiche della contemporaneità si intrecciano, non senza ambivalenza, dando vita a bisogni diffusi e dimensioni conflittuali.

Nella formazione degli operatori, occorre anche tener conto di uno dei caratteri di novità delle povertà contemporanee, che sancisce la caduta di una chiara e netta distanza tra chi vive il processo di impoverimento e chi è occupato nei servizi e nei progetti al suo contrasto: la fluidità delle posizioni, la vicinanza tra chi aiuta e chi è aiutato, può, se non presidiata, tradursi anche in vissuti di spaesamento di chi incontra, a titolo professionale o volontario, le nuove povertà, una popolazione nei confronti della quale – a differenza di quanto accade con la grave emarginazione – è più probabile riconoscersi e la cui vicinanza e le possibilità di rispecchiamento che questa comporta richiedono di essere messe a tema, elaborate e gestite affinché non si traducano in movimenti di difesa e di chiusura. Questo labile confine tra chi sta dentro e chi sta fuori, tra benessere sufficiente e malessere sostenibile, può anche costituire un elemento su cui investire nell'ottica dello sviluppo di forme di solidarietà orizzontale, che – lungi dal sostituirsi alla rivendicazione di un intervento pubblico sul tema – possono offrire ai soggetti spunti e stimoli vero la costruzione di progetti e servizi partecipati, che rimettono al centro la qualità di vita dei territori, lo sviluppo di forme di socialità diffusa, di prossimità territoriale, di collaborazione tra servizi e realtà informali.

Conclusioni

Concludere un lavoro di ricerca, e il testo che intende presentarlo, non è mai un'operazione così semplice. Se ci trovassimo in un altro ambito si potrebbero forse ripercorrere le tappe che hanno condotto alla formulazione delle ipotesi iniziali, riassumere i metodi scelti, sottolineare i risultati ottenuti, confrontarli con le tesi che si intendeva sostenere o confutare, esplicitare gli eventuali *bias* del ricercatore e della ricerca e arrivare così alla formulazione di alcune evidenze scientifiche. Non sembra questa una strada percorribile e coerente con il lavoro fin qui svolto: una ricerca qualitativa, pedagogica, biografica, dal carattere fortemente esplorativo, su un tema complesso ed emergente, quello delle nuove povertà, indagate alla luce della cornice teorica della pedagogia sociale, con attenzione, dunque, alle storie di vita e di formazione delle persone interessate dai processi di impoverimento e alle dimensioni educative che concernono l'esperienza della povertà.

I principali nodi concettuali cui il lavoro di ricerca è pervenuto si articolano intorno alle continuità che legano le dimensioni educative implicate nelle nuove povertà a quelle che attraversano lo scenario occidentale contemporaneo di crisi: una crisi radicata nelle grandi trasformazioni che hanno prodotto radicali rotture su differenti piani (economico, produttivo, professionale ma anche culturale, ideologico, sociale, relazionale) dando vita a molteplici forme di disagio (anche) educativo che interessano l'esistenza individuale, le relazioni intergenerazionali, i legami sociali (Palmieri, 2012); una crisi che investe anche la stessa pedagogia laddove essa si trova a confrontarsi con una pervasiva e sempre meno controllabile educazione diffusa le cui direzioni e le cui modalità rischiano di mettere quella intenzionale in definitivo scacco (Tramma, 2015), nel venir meno di orientamenti di senso e di linee di azione progressisti, che avevano orientato tanto la prima quanto la seconda per larga parte del Novecento.

La ricerca intorno alle *dimensioni di vulnerabilità* entro cui si collocano fatiche, criticità ed eventi che giocano un ruolo nei percorsi di impoverimento nelle biografie raccolte ha messo in luce quanto gli ambiti del lavoro, della casa, delle relazioni familiari, del benessere siano attraversati da implicazioni educative ambivalenti che mostrano il permanere di rappresentazioni, visioni e atteggiamenti legati ad una configurazione sociale dai tratti che potremmo definire moderni, insieme all'emergere di nuove e inedite questioni dettate dai

cambiamenti che hanno attraversato l'assetto produttivo, quello familiare e quello del *welfare state*. La ricostruzione dei *percorsi di impoverimento* degli uomini e delle donne incontrati ha mostrato il peso più che di eventi-svolta – che imprimono nelle biografie mutamenti importanti e che sono percepiti dai soggetti stessi come svolte, come rotture nella propria storia – di *microfratture*, variazioni lente, diffuse, caratterizzate da scarsa visibilità, accadimenti a volte del tutto “normali”, frutto, più che di processi decisionali o di eventi determinati da terzi, di scelte obbligate, di storie formative familiari, di continuità intergenerazionali, di comportamenti socialmente promossi, che agiscono in via indiretta nei corsi di vita e si collocano nelle biografie con meno clamore.

I percorsi che conducono all'impoverimento non sono dunque traiettorie lineari: l'intreccio a volte aggrovigliato tra le traiettorie che riguardano singoli ambiti esistenziali (la traiettoria lavorativa, quella familiare, quella abitativa, quella della salute per esempio) fa sì che le ricadute di alcuni eventi e microfratture che interessano una di queste rivelino il loro impatto anche su altre, costruendo difficili nodi che richiedono alti livelli di riflessività per essere districati e numerose e differenti risorse per essere superati. Le dimensioni di vulnerabilità analizzate (lavoro, casa, relazioni familiari, benessere) appaiono ambiti dell'esistenza intorno a cui emerge quel mondo sommerso di sofferenza diffusa che contribuisce ad erodere i precari equilibri nella costruzione della propria vita; la complessità delle traiettorie e delle storie di vita della contemporaneità, che espone tutte e tutti a un fardello ulteriore nell'acquisizione della consapevolezza delle differenti anime della propria storia formativa, del ruolo delle influenze sociali su essa, dei condizionamenti e dei vincoli cui queste sono sottoposte, sembrerebbe per chi vive la vulnerabilità un compito ulteriormente problematico; aspetto di ciò è la difficoltà manifestata dai soggetti incontrati nel ricostruire la propria storia in questi termini, nel leggere gli eventi all'interno di una traiettoria, seppur retrospettivamente ricostruita, segnata da continuità e discontinuità, e di riconoscere ad alcuni accadimenti e ad alcune scelte il ruolo di fattori rilevanti per il definirsi della loro condizione di difficoltà. L'attraversamento della condizione di impoverimento sembra dunque chiedere ai soggetti un'ingente investimento nei termini di capacità di ricostruire la propria storia, riflettere sul proprio ruolo e le proprie scelte, progettare percorsi futuri sostenibili, proprio mentre indebolisce le risorse individuali per sostenere questi compiti e diminuisce le occasioni, gli spazi, i tempi e le relazioni per affrontarli collettivamente.

A partire dall'esplorazione delle dimensioni che caratterizzano l'esperienza dell'impoverimento nelle storie raccolte è stato possibile ricostruire alcuni aspetti di un clima

diffuso che pone alcune fatiche alle biografie formative degli uomini e delle donne contemporanee, ma espone ancor più gravemente chi è meno equipaggiato al rischio di mancare quei compiti precipuamente formativi che hanno a che fare con la rielaborazione della propria storia, la ricostruzione delle influenze che la modellano, l'esercizio di pensiero critico su di sé, il proprio contesto, l'assetto sociale, la possibilità di agire per il miglioramento della propria condizione e per contribuire al benessere collettivo. L'analisi pedagogica del rapporto tra i soggetti e la loro condizione di impoverimento, l'analisi delle rappresentazioni, dei significati, dei vissuti, degli atteggiamenti, dei comportamenti e delle azioni che caratterizzano l'esperienza della povertà per i partecipanti alla ricerca, ha messo in luce, infatti, alcuni nuclei di significato forti, alcuni "discorsi" sulla povertà che incoraggiano alcune letture del fenomeno e ne ostacolano altre, che definiscono determinate possibilità di comprensione e di azione su di sé e sul proprio contesto e ne rendono meno accessibili altre.

Un primo nucleo di significati si addensa intorno a quel "*bisogno di prendere le distanze*" che si sostanzia in primo luogo come necessità di distinguere la propria condizione da quella di altri soggetti in carico ai servizi, in particolar modo a quelli dedicati alla grave emarginazione. Questa distinzione dice per prima cosa che le persone coinvolte nel fenomeno delle nuove povertà si percepiscono in una condizione differente da quella del disagio conclamato e "visibile" che colloca i soggetti ai margini dello scenario sociale, si rappresentano in un'area di fragilità che non ha gli stessi caratteri attribuiti a quella fascia di popolazione definita dall'emarginazione e dalla devianza: una zona grigia, appunto, che ha nella percezione di chi la abita caratteristiche differenti. Di questo bisogno di distinguere la propria condizione occorre necessariamente tener conto nella riflessione teorica sulle nuove povertà, nella progettazione di politiche e di servizi in grado di intercettare questa fascia, nella realizzazione degli interventi sociali ed educativi: un'espressione di distanza che dice anche di un bisogno di riconoscimento di sé, della propria condizione, che se investiti da intenzionalità educativa potrebbero forse prevenire lo sfociare in forme di ostilità contro l'ultimo di turno e rappresentare chiavi di accesso ad una conoscenza critica del contesto contemporaneo e delle sue fatiche. D'altro canto, infatti, la percezione forte di una distinzione tra la propria condizione e quella dell'emarginazione tradizionale rappresenta anche una presa di distanza da chi si ritiene abiti l'ultimo gradino della scala sociale che potrebbe forse essere anche interpretata come bisogno di allontanare da sé l'immagine che concretizza in qualche modo le ansie, i timori, le paure di ulteriore scivolamento della propria

condizione, già percepita come a rischio di caduta rovinosa verso le aree della grave emarginazione; è dunque anche un movimento che risponde alla percezione di profonda incertezza, al rischio di drastico peggioramento della propria condizione, che produce e rinforza atteggiamenti stigmatizzanti che allontanano un'alterità vissuta come minacciosa e di volta in volta identificata con lo straniero, il diverso, l'indigente: una reazione che non solo ostacola ogni forma di solidarietà e di condivisione ma apre la strada al diffondersi di rancori, razzismi, reazioni d'intolleranza, a volte mediaticamente restituiti nell'immagine della "guerra tra poveri" ma diffusi ben oltre i confini della povertà.

L'immagine stigmatizzante che circonda chi è considerato ai margini della società, e il bisogno di prendere le distanze da quella rappresentazione condivisa che identifica povero con deviante e colpevole che abita anche le narrazioni raccolte, non può non essere presa in carico dalla ricerca pedagogica e dall'azione educativa nell'ambito delle nuove povertà poiché – come la ricerca ha messo in luce – questo sembra un aspetto rilevante di questa fascia di popolazione che sperimenta nuove forme di malessere sociale. Ma queste dinamiche, occorre ricordarlo, non possono essere relegate alle sole nuove povertà e a cause intrinseche ai percorsi di impoverimento: esse richiedono anche di interrogare pedagogicamente il clima diffuso e il ruolo del più ampio scenario economico, sociale e culturale attuale nel dar vita a nuove e diffuse forme di rancore, un orizzonte in cui accanto al venir meno di quei corpi intermedi e quelle forme di organizzazione collettiva che avevano contribuito a dare un senso, collettivo appunto, ai fenomeni sociali, si rafforzano altre esperienze e altri climi che rivelano la loro presa in tema di educazione (perlopiù informale) dei soggetti orientandola verso poli e fini più o meno dichiaratamente lontani e contrapposti a quelli democratici e progressisti. In questo caso in particolare, tra questi occorre annoverare le esperienze, le riflessioni e le attività in cui si promuovono dimensioni educative che hanno a che fare con l'incertezza e la traducono nella sua versione securitaria: in timori, paure e moti espulsivi di ogni alterità.

Rilevante, inoltre, per questa riflessione è l'attenzione a tutte quelle didattiche, figlie dell'ideologia neoliberista, che promuovono l'enfasi sulla costruzione individuale di sé, iper-responsabilizzando i soggetti rispetto ai loro percorsi di vita (restituendo loro l'unica responsabilità tanto del proprio merito quanto del proprio fallimento), de-responsabilizzando il contesto sociale e promuovendo letture colpevolizzanti di quanti, per varie ragioni, incontrano degli intoppi nella loro (auto)realizzazione. Nelle storie di vita e di formazione raccolte questi processi sembrano risuonare con maggior intensità, mostrando il lato meno

nobile e più faticoso dell'individualizzazione dei corsi di vita (Beck, 2000a, 2000b) e le complesse sfide che essa pone all'identità adulta. Risuona in questa direzione quanto emerso dall'analisi delle argomentazioni e delle rappresentazioni che circondano il tema delle cause e dei fattori di impoverimento: accanto a sporadici, embrionali, molto spesso fallimentari, tentativi di accedere a letture che ricomprendono fattori macro-sociali nella definizione della povertà, tentativi che si risolvono perlopiù in letture iper-semplificanti, a risultare vincenti sono invece le narrazioni che legano la povertà a stretto giro con i temi del “*darsi da fare*”, dell’“*essere attivi*”, del “reagire”, del “tirarsi su le maniche”, che nascono da una rappresentazione della povertà e, di conseguenza, della propria povertà come problema totalmente individuale. Di nuovo dunque la povertà sembra associarsi ad uno stato individuale del soggetto che “non ha voglia” di fare niente, di attivarsi, di reagire, che richiama i vissuti della colpa, e contribuisce – parafrasando le parole di Sennett in relazione alla concezione della vita e della società contemporanea (2006) – ad una visione intimistica della povertà. Il bisogno di smarcarsi da immagini di povertà intesa come incapacità di agire ritorna nel bisogno di rivendicare per sé l'immagine di “persone attive”, che se da un lato apre alla possibilità di attribuire a sé la responsabilità della propria vita, di riconoscersi un ruolo attivo, appunto, nella costruzione del proprio percorso, dall'altro sembra anche risuonare di un clima educativo diffuso che dell'insistenza sulle politiche attive ha fatto uno slogan, ereditando quella lunga tradizione che ha distinto tra poveri meritevoli e poveri non meritevoli, sottintendendo che la povertà ha un legame con la colpa, e che nella sua edizione più attuale prosegue nell'educare poveri (e non) ad assumersi in toto la responsabilità delle loro vite, oscurando il ruolo delle diseguaglianze strutturali e delle scelte politiche nel definire margini di possibilità dei soggetti e facendo di ogni questione sociale e politica una questione esclusivamente individuale.

La pervasività dell'imperativo dell’“essere attivi” che attraversa larga parte delle narrazioni sulla povertà lega strettamente la possibilità di incappare/permanere/attraversare/uscire da una condizione di difficoltà economica ad un'attitudine personale che ha a che fare con la responsabilità e la capacità dei singoli di darsi da fare. È da questa lettura che nascono spesso vissuti di inadeguatezza, colpa e fallimento rispetto alla propria situazione, che anziché ampliare i margini di azione sulle proprie vite, contribuiscono a esporre i soggetti ad un'ulteriore fatica, quella di trovare senso agli eventi: un compito che all'interno di una cornice di senso che attribuisce totalmente a sé la responsabilità della propria condizione di

impoverimento genera spaesamento e sofferenza che in un circolo vizioso trovano solo nell'ulteriore responsabilizzazione di sé una spiegazione sostenibile.

È forse in questa direzione che è anche possibile leggere quanto emerso in relazione al *rapporto problematico con il mondo dei servizi* che gli uomini e le donne di questa fascia di nuove povertà raccontano. Uno dei primi segni di questa problematicità risiede nei vissuti di *vergogna*: un sentimento che circonda, e spesso ostacola, i primi incontri con il sistema di aiuti e che mette in luce il nesso tra utilizzo dei servizi e percezione di riduzione di indipendenza. L'associazione diretta tra l'usufruire di aiuti, la percezione che questi siano una forma di "carità" e la connotazione negativa che da questa lettura ne discende, che si traduce nel peso dello stigma è, da un punto di vista pedagogico, esito di apprendimenti: non solo frutto di dinamiche individuali e psicologiche che riguardano il rapporto tra l'essere adulti e attraversare forme di fatica, dover chiedere aiuto e sperimentare la dipendenza, ma esito di un più ampio e pervasivo clima culturale che trova espressione e causa anche nel processo di smantellamento del *welfare* e nelle sue importanti ricadute educative sui soggetti, le loro possibilità di vivere e praticare la cittadinanza, di pensarsi cittadini (Tramma, 2015). Il vissuto di vergogna che circonda il tema dell'impoverimento ha dunque anche uno stretto legame con la retorica del "farcela dal soli", o meglio, forse, ne rappresenta l'altra faccia della medaglia: questo aspetto centrale della cultura educativa dell'autorealizzazione individuale è frutto ambivalente di processi culturali, e prettamente educativi, che nel rimandare al soggetto la responsabilità della costruzione di sé (Beck, 2008) invocando l'indipendenza, l'autosufficienza, l'autonomia, finiscono per caratterizzare tutto ciò che ostacola il raggiungimento e l'esercizio di queste come problema individuale: è così che l'utilizzo di forme di sostegno, originariamente nate proprio per arginare e contrastare questi ostacoli, finisce per essere associato al rischio di parassitismo e passivizzazione che discendono da una lettura stigmatizzante della dipendenza. Il ribaltamento dei termini in cui è letta la questione (i servizi dall'essere strumenti originari di promozione di autonomia e di contrasto a vincoli e limitazioni dettati da fattori fisici, sociali, culturali, diventano luoghi che alimentano dipendenza e passività e riducono i margini di iniziativa individuale) dice molto dei processi di trasformazione in corso, che impattano inevitabilmente anche sulle vite individuali e sui modi di pensare e di agire delle persone. In questo clima, il *welfare* e i servizi appaiono non più come presidi che tutelano e garantiscono l'accesso ai diritti di cittadinanza di tutti, ma come strumenti che non fanno che incentivare in chi li utilizza il rischio di dipendenza: la retorica – anche pedagogica – contro l'assistenzialismo, per

l'attivazione dei soggetti, per un *welfare* di comunità, capacitante, generativo, rischia di partecipare a questo clima e richiede uno sguardo lucido e critico che miri a disvelare le continuità più o meno intenzionali tra il progetto neoliberista di smantellamento definitivo del *welfare* pubblico e la proposta di nuove – più moderne, meno onerose, più fantasiose – configurazioni di esso.

La tensione al “farcela da soli”, emersa nella ricerca come discorso rilevante di chi si trova a fronteggiare una difficoltà anche economica, spesso complica la formulazione di una domanda di aiuto, senza la quale – per l'attuale configurazione dei servizi – questi ultimi perlopiù non possono intervenire. In relazione a questo tema, per la pedagogia e l'educazione si aprono differenti punti di attenzione, che hanno a che fare tanto con le politiche sociali ed educative che definiscono possibilità, limiti, interventi dei servizi, quanto con l'intervento educativo individuale nei confronti di uomini e donne coinvolti nell'esperienza della povertà, un'esperienza da cui è anche possibile ripartire, ripensarsi, riprogettare e riprogettarsi, reinvestire. In relazione all'agire educativo rivolto alle nuove povertà, il tema del “farcela da soli” sembra sollecitare due direzioni di intervento, dal momento che esso può rappresentare da una parte una leva importante, una motivazione interna dei soggetti verso l'autodeterminazione di sé, dall'altra – laddove il contesto rivela la sua centralità del definire l'impossibilità dell'autosufficienza – è connessa ai temi del fallimento, della colpa individuale ma anche della colpevolizzazione di tutti quanti “non ce la fanno da soli” e del sistema di aiuti pensato per intervenire a sostegno di quelle fasce. Se dunque è forse indirizzabile verso un compito, prevalentemente autonomo e adulto, di cura di sé, dall'altra potrebbe giovare di un ridimensionamento e dell'acquisizione di nuove idee e concetti di dipendenza. Inevitabile, infatti, è connettere questo anelito al “farcela da soli” con il tema dell'autonomia intesa come uno degli orizzonti di finalità essenziali di ogni progetto educativo, che diventa potenziale risultato di un processo formativo laddove declinata e personalizzata in relazione alla singola e concreta situazione, ma che può anche rivelarsi collusivo con quell'atteggiamento diffuso che nella stigmatizzazione del bisogno e l'esaltazione dell'autosufficienza finisce per indebolire ulteriormente il sistema di protezioni sociali, facendo dell'autonomia la bandiera dietro cui nascondere pratiche e politiche di abbandono dell'altro.

Tornando alle criticità che interessano il rapporto con i servizi di questa fascia di popolazione che si trova a rivolgersi spesso per la prima volta, esse oltrepassano il solo aspetto della vergogna (nei suoi legami con l'imperativo di darsi da fare e di farcela da soli): si

concretizzano anche nella forte percezione dell'*incapacità/impossibilità dei servizi di dare risposte*. Non solo i progetti e i servizi sociali ed educativi e l'intero sistema degli aiuti e dei sussidi sono circondati da scarse, frammentate, imprecise conoscenze, ma i criteri che ne regolano l'accesso e l'utilizzo sono spesso vissuti come incomprensibili, oscuri, inadeguati, escludenti: le "porte chiuse" che molti sperimentano quando si rivolgono ai servizi con una domanda di aiuto spesso molto faticosamente formulata e da essi non sono presi in carico – perché la loro condizione non raggiunge quei livelli di malessere, economico e non, stabiliti come soglie per accedere a servizi e sussidi – rivelano nelle voci raccolte importanti effetti e implicazioni per i soggetti, divenendo spesso fonte di apprendimenti informali. In particolare, questo aspetto si presta a divenire circolo vizioso per varie ragioni: in primo luogo poiché se i criteri selettivi dei servizi danno effettivamente accesso all'intervento solo quando la situazione di disagio è giunta ad un livello di grave criticità, si rinforza nei soggetti la percezione che essi non siano interlocutori validi per le proprie esigenze, necessità e bisogni e dunque la domanda di aiuto viene posta solo quando non esistono proprio più "altre spiagge" non solo per reticenza delle persone a dichiarare il proprio bisogno ma perché inascoltata in altri momenti; inoltre il mancato investimento in politiche e interventi promozionali e preventivi, insieme alla tardiva richiesta di aiuto dei soggetti, fanno sì che l'intervento avvenga in una condizione di ridotte risorse e capacità dei soggetti, ormai consumate nel periodo di scivolamento, e che debba fare i conti con situazioni più gravi, che richiedono maggiori risorse e che non necessariamente possono (ancora) evolvere positivamente. Infine, la percezione che l'essere cittadini non si associ alla possibilità di utilizzare strumenti e supporti che tutelano i propri diritti e le proprie possibilità in quanto tali – che discende dal vedersi rifiutate le proprie domande di aiuto quando non accompagnate da estrema e comprovata gravità – può rivelare impatti educativi importanti, che riguardano il rapporto con la politica e il pubblico, ma che investono anche il piano delle relazioni personali tra persone in stato di bisogno, tra sé – cittadino "abbandonato dal suo stato" – e quanti invece a quei sostegni e sussidi hanno accesso – guardati con sospetto specie se di origine straniera. La percezione di ricevere rifiuti alle proprie domande di aiuto da parte dei servizi sociali non rende questi agli occhi di chi vi si rivolge interlocutori cui portare i propri bisogni, confermando vissuti di ingiustizia che si concretizzano nella percezione che "i diritti di alcuni valgono più di altri"; è nei confronti di queste categorie che appaiono più tutelate che si esprimono sentimenti di invidia e di ostilità. Nei vissuti di chi è investito da recenti difficoltà economiche sembra emergere il circolo vizioso che lega lo smantellamento

del *welfare* (che definisce anche una sua sempre maggior selettività e che dunque definisce criteri di accesso ai servizi sempre più restrittivi e sempre meno universalistici) non tanto al trionfo della capacità e dell'iniziativa individuale quanto al diffondersi di rancori e malessere sociale.

Un ulteriore tema centrale per la riflessione pedagogica riguarda quanto emerso in relazione ad un'area in cui risiedono bisogni formativi e carenze, ma anche domande, risorse e potenzialità, degli uomini e delle donne coinvolti da processi di impoverimento, un compito che accomuna le biografie adulte ma che per le nuove povertà sembra assumere rilevanza ulteriore. Si tratta di quanto si è delineato nel corso delle narrazioni raccolte intorno all'importanza di *rielaborare la propria storia*, di intrecciare i fili di passato, presente e futuro, di leggere la propria traiettoria di vita, compresa quella di scivolamento in povertà, ricostruendone lo svolgimento, acquisendo consapevolezza delle proprie scelte e delle proprie responsabilità, disvelando i limiti e i vincoli in cui queste si sono compiute e si compiono, ripercorrendo la propria esistenza attribuendo senso a quanto avvenuto. È un compito, questo, che rivela tutta la sua difficoltà nel contesto contemporaneo, per uomini e donne tutti, esposti a una molteplicità di influenze sulle proprie storie che si articolano dal locale fino al globale; ma è un compito in particolar modo arduo per chi attraversa processi di impoverimento segnati, come si è visto, da una molteplicità di fattori, in cui ad avere rilevanza non sono solo eventi facilmente identificabili come svolte ma una serie di micro-eventi e micro-apprendimenti, non per forza eccezionali, i quali assumono conseguenze differenti che non dipendono solo dall'evento in sé ma da molteplici fattori di contesto: questo rende ulteriormente difficile ricostruire la propria storia, traiettoria di impoverimento compresa, individuare limiti, risorse, criticità in essa ed esercitare, così, anche possibilità di autoapprendimento. In un clima culturale ed educativo diffuso che non facilita e più spesso ostacola ogni lettura sociale delle condizioni individuali, esso resta un passaggio essenziale, da cui discende la possibilità per i soggetti di accedere a una narrazione di sé sostenibile, coerente, unitaria, e di dare vita a possibilità trasformative che necessitano di orientamenti di senso e direzioni d'azione. Nel caso delle nuove povertà, è tramite questo delicato passaggio che sembra possibile acquisire maggior consapevolezza delle cause e delle condizioni che hanno definito la propria situazione di difficoltà economica, del proprio ruolo in essa, ma è attraverso esso che è anche possibile iniziare a intravedere e immaginare corsi di azione e possibilità per il proprio futuro. La possibilità di poter rielaborare la propria storia rappresenta infatti anche un fattore di protezione, che garantisce un rapporto con il futuro

segnato dalla progettualità anziché dalla rassegnazione, e che soprattutto permette di accedere ad una lettura di sé che non si colloca sui poli estremi della iper-responsabilizzazione o della de-responsabilizzazione, come uniche risposte disponibili, ipersemplificate ma le sole accessibili, alle domande di senso sollevate, modalità che appaiono entrambe disfunzionali perché non in grado di orientare e sostenere l'azione in vista del miglioramento della propria condizione. Se l'iper-responsabilizzazione di sé conduce a quella sensazione di fallimento e di colpa individuale che non aiuta nel comprendere il ruolo effettivo delle proprie scelte e delle proprie azioni – proprio perché i loro esiti e le loro conseguenze sono in larga parte dettati da quel contesto sociale, politico, istituzionale, che risulta assente in questa lettura –; il secondo approccio, la totale de-responsabilizzazione e il mancato riconoscimento di svolte e fratture dettate anche dalle proprie scelte, assume spesso i contorni della colpevolizzazione delle istituzioni (lo Stato, i servizi) che possono associarsi a sentimenti di ostilità nei confronti di chi, nella narrazione diffusa, sembra invece ottenere risposte ai propri bisogni: i più fragili ed in particolare gli stranieri.

È dalla rielaborazione della propria storia che diviene invece possibile accedere ad un consapevolezza adulta che ricostruisce i nessi, i fili, le svolte, le continuità, gli apprendimenti che nel proprio corso di vita individuale hanno condotto alla propria condizione attuale, collocando la propria peculiare storia in storie collettive più ampie, riconoscendo i fattori che legano e accomunano le biografie contemporanee e leggendo dinamiche, contraddizioni, ambivalenze all'interno delle quali si collocano anche cause e responsabilità della propria povertà. Da questo non semplice movimento, potrebbero forse aprirsi piste di azione trasformativa individuale e collettiva: è infatti dalla tessitura del complicato intreccio tra influenze sociali, economiche, politiche sulla propria vita che è possibile accedere ad un pensiero critico su di sé e sul contesto che restituisce margini di azione ai soggetti, non più schiacciati sul senso di fallimento individuale o sulla colpevolizzazione dell'altro (i servizi, la politica *in toto*, lo straniero), ma consapevoli dei nessi che legano la propria singolare e peculiare biografia all'orizzonte storico, sociale, culturale in cui essa prende forma.

Dalla ricerca qui presentata sembrano dunque delinearsi alcune possibilità tanto della pedagogia come riflessione teorica quanto dell'educazione come prassi che nascono da una lettura della povertà come dimensione esistenziale e insieme come questione sociale, e che si articolano intorno al compito di disvelare ed affrontare le implicazioni educative dell'impoverimento. In quest'ottica non si può solo invocare un intervento di sistema che contrasti la povertà, senza che esso si coniughi a un intervento educativo in grado di piegarsi

sulle singole soggettività e sulle individuali esperienze di povertà per accompagnare i soggetti a rielaborare la propria storia e a costruire nuove progettualità esistenziali, per promuovere quelle capacità riflessive che permettendo di riagganciare le esperienze individuali alla complessità dei nostri tempi aprono alla possibilità di azioni trasformative individuali e collettive. Ma, contemporaneamente, non è pensabile un agire educativo rivolto all'ambito delle nuove povertà che non prenda le mosse anche da una ricerca e una riflessione intorno al piano "macro" che connette la povertà alla configurazione sociale che la produce e la riproduce, che si interroga sulle cause e i fattori che non pertengono al piano dell'individuo ma a quello della società, della politica, dell'economica, della cultura, che rendono il fenomeno della povertà prima che un "problema" individuale una questione sociale, politica, economica e culturale complessa.

In ultimo, sembra infine importante dedicare un breve spazio alle nuove e ulteriori piste di riflessione e di ricerca che sulla scorta di questo lavoro si aprono, considerando anche alcuni limiti che necessariamente l'hanno caratterizzato. Essi non sono individuati tanto nel rischio di "inquinamento" dei dati causato dalla soggettività del ricercatore, piuttosto nascono dalla necessità di compiere delle scelte; in questo tipo di ricerca, qualitativa, pedagogica, biografica, infatti, la soggettività del ricercatore è considerata non solo dato ineliminabile, impossibile da epurare, ma anche non degno di essere espulso, presenza costitutiva della ricerca così come dell'azione educativa, strumento esso stesso di conoscenza e di intervento. Certamente però occorre anche tener conto di questa soggettività, provare a leggere il posizionamento da cui osserva e dal quale partecipa al campo di indagine, le sue premesse, da cui derivano anche scelte relative alle direzioni e ai metodi della ricerca: in questo senso, la ricerca qui presentata si è esplicitamente collocata all'interno di una tradizione pedagogica democratica ed emancipativa, ed è da quell'orizzonte che ha attraversato il complesso rapporto tra educazione e povertà; essa ha orientato sia gli indirizzi di ricerca, i temi esplorati, le domande iniziali, sia la metodologia scelta, gli strumenti adottati, il processo analitico e, infine, la formulazione di alcune piste di ricerca e di intervento alla luce di quanto esplorato. È in questo quadro concettuale che la condizione di impoverimento è stata letta e interrogata nel suo collocarsi all'intreccio tra dimensioni individuali e dimensioni sociali, questione politica e insieme esperienza formativa, ed è all'interno di questa cornice che assumono senso anche le possibili linee di progettualità educativa esposte nel corso dell'ultimo capitolo del testo.

Le nuove povertà – come la ricerca ha permesso di illuminare – rappresentano una zona grigia del nostro orizzonte, una popolazione che non presenta caratteri distintivi così netti come quelli che avevano permesso di identificare un'area di benessere e una di conclamato malessere, delimitando il campo dell'intervento a quest'ultima, la grave emarginazione. Investiti con ulteriore intensità dalle ricadute delle trasformazioni della società post-fordista, coloro i quali si trovano ad abitare per un periodo o per lungo tempo la zona grigia delle nuove povertà sembrano sperimentare in prima persona i limiti, i vincoli, il lato problematico della contemporaneità, in un clima educativo e culturale diffuso che sempre più scoraggia l'accesso ad una lettura sociale e politica della propria condizione, e la collocazione della propria storia individuale in storie collettive. È alla luce di queste premesse che può forse darsi l'intervento educativo nell'ambito della povertà, un intervento in grado di smarcarsi dalla funzione salvifica attribuitagli che lega a stretto giro l'educazione con l'occupabilità, la competitività, lo sviluppo economico – l'assoggettamento, in estrema sintesi, degli uomini e delle donne all'attuale configurazione sociale, economica, politica, culturale; un intervento, al contrario, in grado di costruire spazi di pensiero critico, di accompagnare i soggetti a leggere i nessi tra le proprie vite e l'attuale scenario, di offrire occasioni per mettere in discussione l'esistente, che contemplino anche la possibilità di non accettare alcune delle sue sfaccettature, di coltivare forme di dissenso e di azione trasformativa.

È un'intenzionalità pedagogica forte questa, che può ancora orientare la progettazione e l'offerta di opportunità formative per i soggetti, e che deve necessariamente essere declinata localmente, in forme, spazi, tempi, occasioni in grado di intercettare le persone là dove vivono, nella quotidianità delle loro esigenze esistenziali, nei bisogni anche di formazione che l'attraversamento della nostra contemporaneità comporta. In questo senso, l'orientamento non può che essere ai territori, in cui le dinamiche globali ed epocali si traducono in opportunità concrete di vita e di formazione per le persone, in cui le trasformazioni generali si intrecciano con le specificità locali, le storie minute con la grande Storia, dando vita a quella particolare esperienza esistenziale in cui prendono forma i soggetti. In relazione a questa attenzione, si aprono ulteriori ipotesi progettuali proprio a partire dalla centralità del *territorio* come luogo in cui i soggetti si formano, da investire in prima istanza, dunque, di un'attenzione di ricerca, in vista della sua esplorazione e conoscenza approfondita, dell'individuazione delle dinamiche educative e delle didattiche che in esso risiedono; in secondo luogo, alla luce di questa esplorazione, è in questa dimensione territoriale che diviene necessario progettare e realizzare interventi contestuali,

in grado di incontrare i bisogni diffusi prima che diventino storie di scivolamento e di caduta. Il coinvolgimento dei destinatari sin dalla fase di ricerca (ad esempio attraverso quelle metodologie biografiche ricordate nel capitolo quinto di questo lavoro) potrebbe rivelarsi essa stessa occasione formativa nel momento in cui invita e permette di riflettere sul proprio contesto di vita, su di sé, sulle prospettive di cambiamento di entrambi, facendosi occasione di coltivazione di quel pensiero critico sulla propria storia e sul mondo in cui essa prende forma, assunto come finalità ultima del lavoro educativo. In questa direzione, possibili piste di ricerca nascono dal mettere al centro un singolo territorio, sufficientemente delimitato (un quartiere, una zona), attraversandolo nella sua complessità, con attenzione alle dimensioni relative alla sua popolazione, all'ambiente geografico-naturale e urbanistico, alle condizioni socio-economiche, alle forme della mobilità, alla dimensione aggregativa e relazionale, alla presenza, assenza, qualità dei servizi, alla storia del luogo (Tramma, 2010, pp. 89-111) e all'intersezione tra queste mappe e il delinearsi di nuove forme di vulnerabilità: da questa approfondita lettura – specie se compiuta attraverso il coinvolgimento attivo dei cittadini e delle realtà locali – è possibile immaginare intenzionalità educative in grado di promuovere trasformazioni e miglioramenti, di rispondere ai bisogni diffusi prima che questi si traducano in criticità più acute per chi si trova in condizione di difficoltà, anche economica.

Questo lavoro ha scelto di concentrarsi sulle storie di chi vive in prima persona l'esperienza dell'impovertimento: una scelta di tipo etico, politico e conoscitivo che ha assegnato priorità all'esplorazione del fenomeno attraverso la voce di chi lo vive personalmente, una voce raramente raccolta e ascoltata sia in ambito di ricerca che di politiche sociali. Altre possibili piste di ricerca riguardano il *coinvolgimento di altri importanti interlocutori*, rappresentati dal mondo di chi è a vario titolo occupato nell'ambito del contrasto alla povertà e da quanti sono impegnati in altri progetti e servizi, presidi informali compresi, ovvero dalla partecipazione in progetti di ricerca e di intervento di tutti gli attori che incontrano le persone coinvolte dai processi di impoverimento, anche prima e oltre le domande di aiuto formulate agli interlocutori istituzionali. Dal coinvolgimento di questi testimoni non soltanto potrebbero derivare preziose riflessioni per cogliere saperi e rappresentazioni di questi e per comprendere bisogni, risorse, linee di intervento nei confronti delle nuove povertà: la partecipazione dei professionisti, dei volontari e dei cittadini in progetti di ricerca partecipata potrebbe anche costituire un'importante esperienza formativa per tutti i soggetti coinvolti, promuovendo spazi di pensiero e di interrogazione su un fenomeno complesso e sulle proprie conoscenze, aprendo a possibilità di ripensare e riprogettare il proprio operato in vista di

interventi sempre più contestuali. Dalla collaborazione tra ricercatori, professionisti, cittadini potrebbero inoltre delinearsi alcuni bisogni formativi su cui progettare e realizzare percorsi formativi specifici per chi, operatori e non, incontra le storie di nuove povertà, e – adeguatamente attrezzato – può iniziare percorsi di accompagnamento in rete con altre realtà e servizi.

Infine, un'attenzione ulteriore meriterebbe l'ideazione e la realizzazione di modalità e occasioni per restituire pubblicamente alla cittadinanza quanto emerge dalla ricerca e dall'intervento nell'ambito delle povertà: essa risponderebbe all'esigenza pedagogica di *promuovere cultura e conoscenza* intorno alle dinamiche del nostro presente, dando volti e storie a temi, fenomeni, soggetti che spesso restano esclusi dai mezzi di comunicazione, o, in altri casi, vengono ammantati di una sensazionalità che non conduce a una conoscenza autentica, ma più spesso a visioni stereotipate. Promuovere una comunicazione non solo rispettosa ma anche fedele alla complessità, dando visibilità alle zone grigie del nostro presente, potrebbe anche rappresentare un compito specifico di una più ampia tensione al contrasto delle sempre più diffuse forme di ostilità sociale che abitano i nostri territori e alla promozione di nuove e rinnovate forme di solidarietà e partecipazione.

È con questa consapevolezza che si è scelto di concludere questo lavoro di ricerca con le parole di un acuto monologo dell'attrice e scrittrice Gianna Coletti, "Povero sarà lei!", che prova con ironia a raccontare una storia di impoverimento contemporaneo e il clima diffuso in cui si dipana, mettendo in scena pensieri e vissuti di chi si trova investito da nuove fragilità:

Salve. Permettetemi di presentarmi sono Bianca Fiduciosa, di nome e di fatto. Fiduciosa in che? In tutto. La vita mi sorride. Oddio, forse sto esagerando, comunque se lei non sorride a me, io sorrido a lei. È importante sorridere, non solo per noi. Anche per gli altri. Di persone tristi la gente non ne vuol vedere. Io stessa, per esempio, quando prendo il tram e sto per sedermi, guardo chi mi sta di fronte. Se ha un'espressione abbacchiata, infelice, piuttosto sto in piedi. Però ogni tanto gli butto un occhio, e gli sorrido. La gentilezza innanzi tutto. Lo diceva anche quel monaco scozzese che non ricordo come si chiama... "Ogni persona che incontri sta combattendo una battaglia di cui non sai nulla. Sii gentile. Sempre".

E io è ben quel che faccio. Sono gentile perché spero che gli altri lo siano con me. Anch'io sto combattendo la mia battaglia, come tutti del resto. Ma non voglio lamentarmi. Come diceva mia madre "Meglio fare invidia che compassione" e aveva ragione.

Io per esempio da giovane invidiavo le donne senza peli. Una vita di raso e cerette non la auguro a nessuno. Comunque pare che l'invidia faccia bene, ci evita l'apatia e ci mantiene vivi. Va come sono viva io. Con un fegato così, ma viva. Per quanto... non saprei.

Sapete cosa ho fatto a Ferragosto? Sono andata alla Rinascente, ho preso l'ascensore e sono salita al settimo piano. C'è quel famoso bar... proprio di fronte al Duomo, puoi quasi toccare le guglie con un dito. Quanti turisti! Erano lì che parlavano, ridevano, bevevano. Li ho invidiati. Io non ho preso neanche un caffè, non era il caso. Mi sono limitata a guardare la Madonnina, così vicina... Oh Madonna indorada del Domm, fin tant che te vedi a lusi, mi sto ben, sont allegher, foo i tomm. Oh Madonna indorada del Domm. È una giaculatoria del Vespasiano Bignami. Poeta milanese... defunto quasi un secolo fa. Io per non cedere alla tristezza le studio tutte. Avrete sentito, parlare dello Yoga della risata? Fa benissimo. A cosa? Al morale. Però bisogna farlo in gruppo perché così ci si contagia. Avete mai provato? All'inizio non è spontaneo, ma poi scatta un qualcosa, ci si abbandona, si liberano le endorfine e... si è felici. Più o meno. Dai forza! Tutti insieme. Ah! Ah! Ah! (il pubblico non ride) Vi vedo entusiasti. Comunque, brutta bestia l'invidia. Ma chi non ce l'ha? Pensate che io avevo un'amica che mi invidiava perché avevo un marito. Grazie a Dio ora non ce l'ho più: non è morto, si è messo con la mia amica. Anch'io invidio, ci mancherebbe altro. Mica chi ha i macchinoni, i gioielli, quelle balle lì. Invidio chi ha un lavoro, sarà perché il mio l'ho perso. Non l'avrei mai detto che a una certa età mi sarei trovata così. Così come? Col culo per terra. È che basta così poco delle volte... Perdi il lavoro, non hai una casa di proprietà, una famiglia che ti aiuta, cosa fai? Vi prego non venite a dirmi anche voi che questa è un'opportunità, che così si diventa resilienti... Sarà anche vero, ma nel frattempo come le pago le bollette? L'affitto? Questo è il nocciolo della questione! Io di queste opportunità ne avrei fatto volentieri a meno. Non so perché ma da un po' di tempo in qua tutte le sfighe di sto mondo sono diventate delle opportunità. Ma va a dar via i ciapp! Fortunatamente ho un mio metodo di sopravvivenza. Giorno dopo giorno ho incominciato a privarmi di un qualcosa. Quando andavo a lavorare, alle sette e trenta in punto entravo nel bar "Cappuccio e brioche!". Da quando ho perso il lavoro, vado sempre al bar alle sette e trenta, ma ho eliminato la brioche. Meglio così, è un veleno per il colesterolo. Per la verità ho eliminato anche il cappuccio, ora prendo solo il caffè, sempre alle sette e trenta in punto, e sempre nello stesso bar. Voi direte: ma se non lavori più cosa continui ad andare al bar? È vero! È che io mi vergogno. Mi vergogno di far vedere che ho perso il lavoro. Non so, mi da quel senso di fallimento... A proposito, sto vendendo dell'oggettistica: antichità. Della mamma, della nonna, della zia. Tutte cose inutili, però alla fine uno si affeziona e meno male che ci sono. Vi interessa un candelabro in ferro battuto, primi Novecento? No? Immaginavo. Si vede che non siete gente da candelabro. Ma non c'è nessuno qui di qualche chiesa? Un prete, una perpetua, un chierichetto? Perché sull'altare starebbe da Dio. Comunque, per il momento tiro avanti così. Sapete come si dice in milanese? Fin quand ghe n'è viva el Re, quand ghe n'è pù se raccumandum al buon Gesù. A me basta pochissimo per vivere. Alla fine uno si rende conto che le vere necessità si contano sulle dita di una mano. Da qui la decrescita felice. Felice un corno. Per mangiare spendo una stupidata. Non vado mica alla mensa dei poveri, ci mancherebbe altro! Mi ci vedete in quell'ambiente? Mi metterebbe una tale depressione... capirai io non mi siedo in tram perché quello davanti è abbacchiato, figurati se vado a mangiare in un posto pieno di barboni, con rispetto parlando. Invece ho saputo che in fondo a Piazza Tirana c'è un ristorante mica male, Ruben, prezzi modici: un euro. Roba da poveri, direte voi. Nossignore. Quando si paga non è mai da poveri. Un euro è una cifra simbolica, però è un costo. E poi basta parlare di poveri. Anche l'altro giorno ero lì nella sala d'aspetto del dottore, c'era un vecchio che dopo averci intrattenuti un'ora e venti sulla sua prostata, a un certo punto fa: "Perché noi poveri..." Non ci ho più visto: "Ma povero sarà lei!". Me ne sona andata. Sapete perché non mi sono ancora rivolta al Comune? Che se sei proprio a bolletta sparata un qualche aiuto te lo dà? Per lo stesso motivo per cui non mi sono rivolta neanche in chiesa. Non mi va di chiedere l'elemosina. Io

voglio lavorare. Per me la cosa difficile... è varcare la soglia. Che poi alla fine che cos'è? Un passo. Dovrei fare semplicemente un passo. Come quello che ho fatto l'altro giorno al mercato, quello delle bancarelle. Quando smontano lasciano sempre delle cassette per terra con dentro un po' di frutta, verdura... Oramai qui si scarta che è un piacere. Avevo adocchiato una cassetta con dei pomodori. Mi sono guardata intorno che non ci fosse nessuno e... ho fatto il passo. Mi inchino per raccogliere due pomodori, tracchete! Mi si infila sotto gli occhi una mano nera come il carbone.

“Oe bella! Guarda che li ho visti prima io”

“Questi sono miei. Siamo noi che li raccogliamo a 3 euro all'ora”

“A me me lo dici? Se pensi di farmi venire i sensi di colpa ti sei sbagliata di grosso”

La cosa grave è che mi ha fregato i pomodori. Ma tu guarda se io devo mettermi a discutere con una nigeriana. La politica è stata grande! È riuscita a farci scannare tra noi poveri! Chi ha detto poveri? Io! Ho letto che la soglia di povertà per un adulto che vive solo in una città tipo Milano, è pari a 826,73 euro mensili. Ma io con quei soldi ci farei un sacco di cose... ogni tanto potrei permettermi un cinema, un teatro, una pizzeria, mi comprerei uno straccio nuovo! A me mi rovina l'affitto, la luce, il gas. È da un bel po' di tempo che non pago niente. Prima o poi mi butteranno fuori. È che a me non mi danno neanche una casa popolare, perché c'è sempre qualcuno più disgraziato di me. E quello c'ha il disabile, e quella c'ha sei figli...

Fin quando c'era mia madre, una mano me la dava. Ma ti pare che una di cinquanta anni abbia bisogno della pensione della madre? Comunque è morta, problema risolto. Ora vado a vedere una mostra. È gratis. La bellezza mi aiuta a vivere. A sopravvivere.

(Se ne va cantando) Vivere senza malinconia, vivere senza più gelosia, vivere finché c'è gioventù, perché la vita è bella la voglio vivere sempre più.¹

¹ Il monologo di Gianna Coletti è stato pronunciato in occasione di una tavola rotonda sulle nuove povertà tenutasi presso Ruben, Fondazione Pellegrini, il 10 novembre 2018. Il testo integrale è inserito nel Bilancio Sociale 2018 della Fondazione Ernesto Pellegrini Onlus (2019).

Bibliografia

- Accornero, A. (1997). *Era il secolo del Lavoro*. Bologna: il Mulino.
- Adelman, I., & Negri, N. (1996). Povertà. In *Enciclopedia delle Scienze Sociali* (Vol. VI, 754-763). Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana. Tratto da [http://www.treccani.it/enciclopedia/poverta_\(Enciclopedia-delle-scienze-sociali\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/poverta_(Enciclopedia-delle-scienze-sociali)/)
- Alessandrini, G. (A cura di). (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- American Psychological Association. (2003). Resolution on poverty and socioeconomic status. *Roeper Review*, 25(3), 103-105.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bagnall, R. G., & Hodge, S. (2018). Contemporary adult and *lifelong* education and *learning*: An epistemological analysis. In M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, & P. Jarvis, *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (13-34). London: Palgrave Macmillan.
- Bagnasco, A. (2004). Quasi poveri e vulnerabili. *il Mulino*, 53 (2), 278-289.
- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Baldacci, M. (2009). Un approccio problematicista alla pedagogia sociale. *Pedagogia più didattica*, 1, 13-22.
- Baldacci, M. (2010). La ricerca empirica in pedagogia. *Studi Sulla Formazione/Open Journal Of Education*, 12(1/2), 15-21.
- Baldacci, M. (2010). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Barcellona, P. (2000). *L'individuo e la comunità*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Barry, M. M., & Friedli, L. (2008). *The influence of social, demographic and physical factors on positive mental health in children , adults and older people. Foresight Mental Capital and Wellbeing Project. State-of-Science Review: SR-B3*. London, UK: Government Office of Science and Innovation.
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.
- Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Bauman, Z. (2002). *Il disagio della postmodernità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bauman, Z. (2004). *Lavoro, consumismo, nuove povertà*. Tronina: Città Aperta.
- Bauman, Z. (2005a). *Fiducia e paura nella città*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bauman, Z. (2005b). *Vite di scarto*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U. (2000a). *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*. Bologna: il Mulino.
- Beck, U. (2000b). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Beck, U. (2000c). *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro. Tramonto delle sicurezze e nuovo impegno civile*. Milano: Einaudi.
- Beck, U. (2008). *Costruire la propria vita. Quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio*. Bologna: il Mulino.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Benassi, D. (2002). *Tra benessere e povertà: sistemi di welfare e traiettorie di impoverimento a Milano e Napoli*. Milano: FrancoAngeli.
- Benelli, C. (2006). *Philippe Lejeune: una vita per l'autobiografia*. Milano: Unicopli.

- Benelli, C. (2011). *Storie di nessuno, storie di tutti. I giovani alla ricerca dell'identità perduta*. Roma: Aracne editrice.
- Benelli, C. (A cura di). (2013a). *Diventare biografia di comunità. Prendersi cura delle storie di vita nella ricerca pedagogica*. Milano: Unicopli.
- Benelli, C. (2013b). *Autobiografando. Interventi formativi per l'inclusione sociale*. Roma: Aracne editrice.
- Benelli, C. (2015). *Danilo Dolci tra maieutica ed emancipazione: memoria a più voci*. Pisa: Edizioni ETS.
- Benelli, C., & Schachter, C. (2017). Paulo Freire e Danilo Dolci: connessioni metodologiche. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, (1), 193-204.
- Bertaux., D. (1999). *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*. (R. Bichi, A cura di) Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. (C. Palmieri, & P. Barone, A cura di) Milano: FrancoAngeli.
- Biasin, C. (2016). Adulthood, reflection critical and transformative learning. *MeTis Special Issue. L'educazione degli adulti nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia*.
- Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.
- Biesta, G. (2012). Philosophy of education for the public good: Five challenges and an agenda. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 581-593.
- Biffi, E. (2010). *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bonica, L., & Cardano, M. (A cura di). (2008). *Punti di svolta. Analisi del mutamento biografico*. Bologna: il Mulino.
- Borgato, R., Capelli, F., Castiglioni, M. (2014). *Per una formazione umanistica*. Milano: FrancoAngeli.
- Bosco, N., & Negri, N. (2004). *Corsi di vita, povertà e vulnerabilità sociale. Metodi per lo studio dinamico dei rischi di povertà*. Milano: Guerini Scientifica.
- Bourdieu, P. [1993] (2015). *La miseria del mondo*. Milano: Mimesis.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Brambilla, L. (2016). *Divenir donne. L'educazione sociale di genere*. Pisa: Edizioni ETS.
- Brambilla, L., & Palmieri, C. (A cura di). (2010). *Educare leggermente. Esperienze di residenzialità territoriale in salute mentale*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Callari Galli, M. (A cura di). (2013). *Vedere la povertà. Una ricerca sui processi di impoverimento a Bologna*. Milano: Unicopli.
- Camarlinghi, R., & d'Angella, F. (A cura di). (2013). Lavorare con il sogno di una felicità urbana. Senza un'utopia rimane il poco che viviamo quotidianamente, intervista a Benedetto Saraceno. *Animazione Sociale*, 276, 3-11.
- Cambi, F. (2005). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Bari: Laterza.
- Cambi, F., Certini, R., & Nesti, R. (2010). *Dimensioni della pedagogia sociale: struttura, percorsi, funzione*. Roma: Carocci.

- Caritas Diocesana di Torino (A cura di). (2009). *In precario equilibrio. Vulnerabilità sociali e rischio povertà. Un'osservazione a partire dal quartiere San Salvario di Torino*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Caritas Italiana. (A cura di). (2015). *Povertà plurali. Rapporto 2015 sulla povertà e sull'esclusione sociale*. Roma: Caritas Italiana.
- Caritas Italiana e Fondazione Zancan. (A cura di). (2007). *Rassegnarsi alla povertà? Rapporto 2007 su povertà ed esclusione sociale in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Caritas Italiana e Fondazione Zancan. (A cura di). (2011). *Poveri di diritti. Rapporto 2011 su povertà ed esclusione sociale in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Caritas Italiana e Fondazione Zancan. (A cura di). (2018). *Povertà in attesa. Rapporto 2018 su povertà e politiche di contrasto*. Sant'Arcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Caronia, L. (1997). *Costruire la conoscenza: interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Castel, R. [1995] (2019). *Le metamorfosi della questione sociale: una cronaca del salariato*. Milano: Mimesis.
- Castel, R. (1996). Le insidie dell'esclusione. *Assistenza sociale*, 2, 37-51.
- Castel, R. (1997). Diseguaglianze e vulnerabilità sociale. *Rassegna italiana di sociologia*, 38(1), 41-56.
- Castel, R. (2004). *L'insicurezza sociale. Che significa essere protetti?* Torino: Einaudi.
- Castiglioni, M. (A cura di). (2011). *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.
- Castiglioni, M. (2015). È ancora possibile educare e formare nell'età adulta? *MeTis*, V(1).
- Catarci, M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*. Milano: FrancoAngeli Edizioni. *La povertà in Italia*.
- CE (2001) Consiglio dell'Unione Europea. *Relazione del Consiglio (Istruzione) al Consiglio europeo "Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione"*. Bruxelles
- CE (2016) Commissione Europea. *Una Nuova Agenda per le Competenze per l'Europa. Lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività*.
- CE (2016a) Bacigalupo, M., Kamylylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *Entrecomp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- CE (2018) Consiglio dell'Unione Europea. *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea.
- CENSIS. (1979). *Sondaggio sulla povertà*. Roma: Censis.
- Cervia, S. (2014). *Nuove povertà. Vulnerabilità sociale e disuguaglianze di genere e generazioni*. Pisa: Pisa University Press.
- Charmaz, K. (2011). Grounded Theory Methods in Social Justice Research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (A cura di), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (IV ed., 359-380). Thousand Oaks: SAGE.
- Charmaz, K., Thornberg, R., & Keane, E. (2017). Evolving Grounded Theory and Social Justice Inquiry. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (A cura di), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (V ed., 411- 443). Thousand Oaks: SAGE.
- Chicchi, F. (2000). Approccio biografico e Grounded Theory: una proposta metodologica per l'analisi delle nuove forme di debolezza sociale. *Sociologia del lavoro*, 78-79(1/2), 28-56. Tratto da <http://digital.casalini.it/10.3280/SL2000-078003>
- Chicchi, F. (2012). *Soggettività smarrita. Sulle retoriche del capitalismo contemporaneo*. Milano: Bruno Mondadori.

- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education - VII edition*. New York: Routledge.
- Colclough, C. (2012). Education, poverty and development – mapping their interconnections. *Comparative Education*, 48(2), 135-148.
- Commissione di Studio sulla Povertà istituita presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri (1985). *La povertà in Italia*. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory, third edition*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cornacchia M. (2016). Educazione degli adulti e formazione umanistica. *MeTis, Special Issue L'educazione degli adulti nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia*.
- Cornacchia, M., Tramma, S. (A cura di) (2019). *La vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*. Roma: Carocci.
- Cosenza, D., Recalcatti, M., & Villa, A. (A cura di). (2006). *Civiltà e disagio. Forme contemporanee della psicopatologia*. Milano: Bruno Mondadori.
- Cristofanelli, P. (1975). *Pedagogia sociale di don Milani*. Bologna: EDB.
- Dato, D. (2016). La responsabilità dell'adulto lavoratore tra eccellenza ed engagement. *MeTis, Special Issue L'educazione degli adulti nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia*.
- Davico, L., & Mela, E. (2002). *Le società urbane*. Roma: Carocci.
- de Casterlé, B., Gastmans, D. C., Bryon, E., & Denier, Y. (2011). QUAGOL: a guide for qualitative data analysis. *International journal of nursing studies*, 49(3), 360–371.
- Delbono, F., & Lanzi, D. (2007). *Povertà, di che cosa?* Bologna: il Mulino.
- Demazière, D., & Dubar, C. (2000). *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (1988). *Lavoro sociale e competenze educative. Modelli teorici e metodi di intervento*. Roma: Carocci Editore.
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (1996 2003). Un'adulta ritualità. L'autoformazione attraverso la memoria di sé. *Adultità: rivista semestrale sulla condizione adulta e i processi formativi*(4), 7-12.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (A cura di). (1999). *L'educatore auto(bio)grafo*. Milano: Unicopli.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (A cura di). (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (IV ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (A cura di). (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (V ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- D'Ignazi, P. (2013). L'intervista biografica come metodo di ricerca pedagogica. In F. Frabboni, & M. Baldacci, *Manuale di metodologia della ricerca educativa* (245-280). Milano: UTET.
- Dovis, P., & Saraceno, C. (2011). *I nuovi poveri: politiche per le disuguaglianze*. Torino: Codice.
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatica di essere se stessi. Depressione e società*. Torino: Einaudi.
- Ehrenberg, A. (2010). *La società del disagio. Il mentale e il sociale*. Torino: Einaudi .
- Engels, F. [1845] (1973). *La situazione della classe operaia in Inghilterra*. Roma: Editori Riuniti.

- Federighi, P. (2018). (A cura di). *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi*. Firenze: Firenze University Press.
- Ferrario, P. (2001). *Politica dei servizi sociali. Strutture, trasformazioni, legislazione*. Roma: Carocci.
- Fiori, E. M. (2002). Postfazione. In P. Freire, *La pedagogia degli oppressi* (L. Bimbi, Trad.). Torino: Gruppo Abele.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (A cura di), *The SAGE handbook of qualitative research* (IV ed., 301-316). Thousand Oaks: SAGE.
- Fondazione Ernesto Pellegrini Onlus (2018), Bilancio Sociale 2017.
- Fondazione Ernesto Pellegrini Onlus (2019), Bilancio Sociale 2018.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini e Associati.
- Forsman, A. K., Ventus, D. B., van der Feltz-Cornelis, C. M., & Wahlbeck, K. (2014). Public mental health research in Europe: a systematic mapping for the ROAMER project. *The European Journal of Public Health*, 24(6), 955–960.
- Forsman, A. K., Wahlbeck, K., Aarø, L. E., Alons, J., Barry, M. M., Brunn, M., (2015). Research priorities for public mental health in Europe: recommendations of the ROAMER project. *The European Journal of Public Health*, 25(2), 249-254.
- Francesconi, C. (2000). Vulnerabilità sociale e processi di impoverimento: un possibile ambito di ricerca. *Sociologia urbana e rurale*, 62(2), 17-31.
- Francesconi, C. (2003). *Segni di impoverimento: una riflessione socio-antropologica sulla vulnerabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Freud, S. [1929] (2010). *Il disagio nella civiltà*. Milano: Einaudi.
- Fullin, G. (2004). *Vivere l'instabilità del lavoro*. Bologna: il Mulino.
- Fullin, G., & Magatti, M. (A cura di). (2002). *Percorsi di lavoro flessibile. Un'indagine su lavoratori interinali e collaboratori coordinati e continuativi*. Roma: Carocci.
- Galea, S., & Vlahov, D. (2005). Urban health: evidence, challenges, and directions. *Annual Review of Public Health*, 26, 341-365.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Gallino, L. (2001). *Il costo umano della flessibilità*. Roma-Bari: Laterza.
- Gallino, L. (2007). *Globalizzazione e disuguaglianze*. Roma-Bari: Laterza.
- Gallino, L. (2008). *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*. Roma-Bari: Laterza.
- Gallino, L. (2014). *Vite rinviate. Lo scandalo del lavoro precario*. Roma-Bari: Laterza.
- Geremek, B. (1986). *La pietà e la forza: storia della miseria e della carità in Europa*. Roma-Bari: Laterza.
- Giddens, A. (1994). *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*. Bologna: il Mulino.
- Giorgetti Fumel, M., & Chicchi, F. (A cura di). (2012). *Il tempo della precarietà. Sofferenza soggettiva e disagio della postmodernità*. Milano: Mimesis.
- Giustini, C., & Tolomelli, A. (2012). *Approssimarsi alla povertà tra teorie, esperienze e buone prassi. Riflessioni di pedagogia sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. [1967] (2009). *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca sociale*. (A. Strati, A cura di) Roma: Armando Editore.
- Gnocchi, R., & Mari, G. (2016). *Le vecchie e le nuove povertà come sfida educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Gramigna, A., & Righetti, M. (2006). *Pedagogia solidale. La formazione nell'emarginazione*. Milano: Unicopli.
- Grosso, L. (2014). Disagio. In S. Tramma, & W. Brandani, *Dizionario del lavoro educativo* (130-134). Roma: Carocci.

- Guidicini, P., & Pieretti, G. (A cura di). (1993). *Le residualità come valore. Povertà urbane e dignità umana*. Milano: FrancoAngeli.
- Guidicini, P., & Pieretti, G. (A cura di). (1995). *I nuovi modi del disagio giovanile: ricerche mirate sul disagio sommerso dei giovani ad Udine*. Milano: FrancoAngeli.
- Harrison, G., & Callari Galli, M. (1997). *Né leggere né scrivere*. Roma: Meltemi.
- Iori, V., & Rampazi, M. (2008). *Nuove fragilità e bisogni di cura*. Milano: Unicopli.
- Iorio, G. (2001). *La povertà: analisi storico-sociologica dei processi di deprivazione*. Roma: Armando Editore.
- ISAE (2009). *La povertà soggettiva in Italia*. Roma.
- Isaia, G. (2011). *L'educazione irripetibile. Una riflessione sull'unicità del contesto pedagogico e della relazione educativa attraverso le figure di don Lorenzo Milani e Danilo Dolci*. Roma: Gruppo Albatros Il Filo.
- ISTAT (2017). *Rapporto ISTAT. Condizioni di vita, reddito e carico fiscale delle famiglie*.
- ISTAT (2018). *La povertà in Italia. Anno 2017*.
- ISTAT (2019). *La povertà in Italia. Anno 2018*.
- Jenkins, R., Baingana, F., Ahmad, R., McDaid, D., & Atun, R. (2011). Social, economic, human rights and political challenges to global mental health. *Mental health in family medicine*, 8(2), 87–96.
- Kanizsa, S. (1993). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Roma: Carocci.
- Kanizsa, S., & Tramma, S. (2011). *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Kleinman, A., Das, V., & Lock, M. M. (1997). *Social suffering*. Berkley: University of California Press.
- Kumar, K. (2000). *Le nuove teorie del mondo contemporaneo. Dalla società post-industriale alla società post-moderna*. Milano: Einaudi.
- Laffi, S. (A cura di). (2007). *Forme della vulnerabilità sociale a Bolzano. Uno studio di casi attraverso una ricerca di tirocinio*. Quaderni dell'Osservatorio per le Politiche Sociali e la Qualità della Vita del Comune di Bolzano.
- Learning and Work Institute. (2016). *Skills and poverty: building an anti-poverty learning and skills system*.
- Leccardi, C. (2009). *Sociologie del tempo. Soggetti e tempo nella società dell'accelerazione*. Roma- Bari: Laterza.
- Lejeune, P. (1986). *Il patto autobiografico*. Bologna: il Mulino.
- Liberati, P. (2009). Povertà. *Rivista di Politica Economica*(1), 249-352.
- Lipperini, L., & Murgia, M. (2013). "L'ho uccisa perché l'amavo". *Falso!* Roma-Bari: Laterza.
- Lucchini, M., & Sarti, S. (2005). Il benessere e la deprivazione delle famiglie italiane. *Stato e mercato*, 25(2), 231-266.
- Lytard, J. (1981). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Maestripieri, L. (2009). I giovani tra flessibilità e precariato . In R. Rauty, *La ricerca giovane. Percorsi di analisi della condizione giovanile* (271-279). Calimera (LE): Edizioni Kurumuny.
- Manfredi, S. M., & Reggio, P. (2007). Educazione e coscienza critica. Note sul concetto di "coscientizzazione" in Paulo Freire. *Animazione Sociale*(5 maggio 2007), 11-20.
- Manfredi, S. M., & Reggio, P.(2011). Prefazione. In P. Freire, [1968], *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Mangano, A. (1992). *Danilo Dolci educatore. Un nuovo modo di pensare e di essere nell'era atomica*. San Domenico di Fiesole (FI): Edizioni Cultura della Pace.

- Mantovani, S. (A cura di). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Marcialis, P., Orsenigo, J., Faucitano, S., & Prada, G. (2010). Ritrovare lo sguardo pedagogico. Uno, nessuno, centomila ruoli per l'educatore. *Animazione Sociale*(240), 20-29.
- Marescotti, E. (2012). *Educazione degli adulti. Identità e sfide*. Milano: Unicopli.
- Marescotti, E. (2013). A quale ruolo "adulto" formerà la scuola? Riflessioni a partire dalla strategia europea Rethinking Education. *Studi sulla formazione*, 16(2).
- Marescotti E. (2014). Per una curvatura educativa del *lifelong learning*. *Studium educationis*, 2, 95-105.
- Marescotti, E. (2015). *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*. Milano: Mimesis.
- Marescotti, E. (2018). Una scuola chiamata vita. L'educazione adulta in Paulo Freire tra rischio e sforzo fantastico. *Ricerche Pedagogiche*(207), 62-76.
- Marsico, F., & Scialdone, A. (A cura di). (2009). *Comprendere la povertà. Modelli di analisi e schemi di intervento nelle esperienze di Caritas e Isfol*. Sant'Arcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Martini, E. R., & Torti, A. (2003). *Fare lavoro di comunità. Riferimenti teorici e strumenti operativi*. Roma: Carocci.
- Maslow, A. H. [1954] (1973). *Motivazione e personalità*. Roma: Armando Editore.
- Mayo, P. (2007). Critical approaches to education in the work of Lorenzo Milani and Paulo Freire. *Studies in Philosophy and Education*, 26(6), 525-544.
- Mazzoli, G. (2012). Cittadini invisibili in esodo silente dalla cittadinanza. Costruire partecipazione nel tempo della vulnerabilità. *Animazione Sociale, Supplemento*(259), 1-145.
- Meo, A. (2000). *Vite in bilico. Sociologia della reazione a eventi spiazzanti*. Napoli: Liguori.
- Merrill, B., & West, L. (2012). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo.
- Micheli, G. (2011). Dieci precisazioni su quel che significa povertà. In D. Mesini, & E. Ranci Ortigosa (A cura di), *Povertà, esclusione sociale e politiche di contrasto. Prospettive sociali e sanitarie, i Quid n 10* (13-27). Milano.
- Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to *lifelong learning*. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 103-117.
- Milana, M., Holford, J., Hodge, S., Waller, R., & Webb, S. (2017). Adult education and *learning*: endorsing its contribution to the 2030 Agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 36(6), 625-628.
- Milani, L. (1958). *Esperienze pastorali*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Morlicchio, E. (2012). *Sociologia della povertà*. Bologna: il Mulino.
- Morrone, A., & Reynaudo, M. (A cura di). (2011). *Impoverimento e povertà. Percorsi di vita e servizi a Roma e Torino*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). La ricerca empirica in educazione: questioni aperte. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 12 (1/2), 33-46.
- Murgia, A. (2010). *Dalla precarietà lavorativa alla precarietà sociale. Biografie in transito tra lavoro e non lavoro*. Bologna: I libri di Emil.
- Negri, N. (1995). I concetti di povertà e di esclusione sociale. *Polis*(1), 5-22.
- Negri, N. (A cura di). (2002). *Percorsi e ostacoli. Lo spazio della vulnerabilità sociale*. Torino: Trauben.

- Negri, N. (2006). La vulnerabilità sociale. *Animazione sociale*, 7, 14-19.
- Negri, N., & Saraceno, C. (2000). Povertà, disoccupazione ed esclusione sociale. *Stato e mercato*, 59(2), 175-210.
- Nussbaum, M. C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics*, 9(2/3), 33-59.
- Olagnero, M., & Saraceno, C. (1993). *Che vita è: l'uso dei materiali biografici nell'analisi sociologica*. Roma: Carocci.
- Olivetti Manoukian, F. (2011). Ma il lavoro sociale che lavoro è? Alcune ipotesi a margine del Laboratorio "Ci si può affezionare al lavoro sociale?". *Animazione Sociale*(255), 23-35.
- ONU, UN General Assembly. (2000). *United Nations Millennium Declaration, Resolution Adopted by the General Assembly*.
- ONU, UN General Assembly. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Paglia, V. (1994). *Storia dei poveri in Occidente*. Milano: Rizzoli.
- Palmieri, C. (A cura di). (2012). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2016). L'educatore nei servizi: marginalità, svantaggio, disabilità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8(11), 85-97.
- Paugam, S. (1996). *L'exclusion, l'état des savoirs*. Paris: Éditions La Découverte.
- Pozzo, M. (2017). Appunti pedagogici sull'esperienza del lavoro flessibile. *MeTis*, VII(1).
- Preece, J. (2010). Adult Education and poverty. In The European Association for the Education of Adults (EAEA) (A cura di), *The Role of Adult Education in Reducing Poverty*. EAEA Policy Paper.
- Quaranta, I. (2008). Introduzione. La sofferenza sociale. *Antropologia*, 8(6), 5-15.
- Raffo, C., Dyson, A., Gunter, H., Hall, D., Jones, L., & Kalambouka, A. (2009). Education and poverty: mapping the terrain and making the links to educational policy. *International Journal of Inclusive Education*, 13(4), 341-358.
- Ranci, C. (2002a). Fenomenologia della vulnerabilità sociale. *Rassegna italiana di sociologia*, 43(4), 521-552.
- Ranci, C. (2002b). *Le nuove disuguaglianze sociali in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Ranci, C. (2008). Vulnerabilità sociale e nuove disuguaglianze sociali. *Sociologia del lavoro*, 110, 161-171.
- Ravazzini, M., & Jacchetti, G. (2013). Domande e risposte di cura. Percorsi di accesso ai servizi sanitari delle persone vulnerabili che abitano la grande città. *Ricerca & Pratica*, 29(5), 197-207.
- Ravazzini, M., & Saraceno, B. (A cura di). (2012). *Souq 2012. Le sfide della felicità urbana*. Milano: Il Saggiatore.
- Reggio, P. (2017). *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*. Milano: FrancoAngeli.
- Revelli, M. (2001). *Oltre il Novecento. La politica, le ideologie e le insidie del lavoro*. Torino: Einaudi.
- Revelli, M. (2010). *Poveri, noi*. Torino: Einaudi.
- Rifkin, J. (1997). *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post-mercato*. Milano: Baldini & Castoldi.

- Roghi, V. (2017). La scuola buona, a cinquant'anni da Lettera a una professoressa. *Internazionale*. <https://www.internazionale.it/opinione/vanessa-roghi/2017/04/16/lettera-a-una-professoressa>
- Rossetti, S. A. (2009). *La prevenzione educativa*. Roma: Carocci.
- Sabates, R. (2008). *The impact of lifelong learning and poverty reduction. Inquiry into the Future for Lifelong Learning I*. Leicester: NIACE.
- Salomon, A. M. (2011). In difesa della pedagogia. Attualità di don Milani. *Quaderni di Intercultura, Anno III*, 37-41.
- Santoni Rugiu, A. (2007). *Don Milani. Una lezione di utopia*. Pisa: Edizioni ETS.
- Saraceno, B., & Barbui, C. (1997). Poverty and mental illness. *The Canadian Journal of Psychiatry, 42*(3), 285-290.
- Saraceno, B. (2008). Dalla “sofferenza urbana” alla cittadinanza diffusa. Non una città “senza diversi”, ma una diversa città. *Animazione Sociale, XXXVIII*(219), 26-32.
- Saraceno, B. (2010). Il paradigma della sofferenza urbana. *I Quaderni di Souq*(1). http://www.souqonline.it/home2_2.asp?idtesto=690&idpadre=869&son=1
- Saraceno, B. (2014). *Discorso globale, sofferenze locali: analisi critica del movimento di salute mentale globale*. Milano: Il Saggiatore.
- Saraceno, C. (2013a). Esclusione Sociale. In A. Campanini (A cura di), *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale* (249-253). Roma: Carocci.
- Saraceno, C. (2013b). *Il welfare. Modelli e dilemmi della cittadinanza sociale*. Bologna: il Mulino.
- Saraceno, C. (2015). *Il lavoro non basta. La povertà in Europa negli anni della crisi*. Milano: Feltrinelli.
- Sarpellon, G. (A cura di). (1982). *La povertà in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Sarpellon, G. (1983). Emarginazione e povertà: problemi di concettualizzazione e misura. *Studi di Sociologia, 4*, 392-406.
- Sarpellon, G. (1992). *Percorsi di povertà e reti di servizi*. Milano: FrancoAngeli.
- Scandizzo, P. L., Atella, V., & Sarpellon, G. (1994). Povertà. In *Enciclopedia Italiana - V Appendice*. Treccani. http://www.treccani.it/enciclopedia/poverta_%28Enciclopedia-Italiana%29/
- Schmitt, J. C. (1980). La storia dei marginali. In J. Le Goff (A cura di). *La nuova storia*. Milano: Mondadori, 257-287.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Scuola di Barbiana. [1967] (2017). *Lettera a una professoressa. Il senso di un manifesto sulla scuola*. (M. Gesualdi, A cura di) Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, IV*, 97-106.
- Sen, A. (1993). *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*. Venezia: Marsilio.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (1979). Equality of what? *The Tanner Lecture on Human Values. Stanford University, 22 maggio 1979*.
- Sennett, R. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.
- Sennett, R. (2004). *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*. Bologna: il Mulino.
- Sennett, R. (2006). *Il declino dell'uomo pubblico*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sensoy, O., & DiAngelo, R. (2017). *Is everyone really equal?: An introduction to key concepts in social justice education*. (J. A. Banks, A cura di) New York: Teachers College Press.

- Sgritta, G. B. (A cura di). (2010). *Dentro la crisi. Povertà e processi di impoverimento in tre aree metropolitane*. Milano: FrancoAngeli.
- Sgritta, G. B. (2011). Nuovi poveri, vecchie povertà. *La Rivista delle Politiche Sociali*(2).
- Simmel, G. [1903] (1995). *La metropoli e la vita dello spirito*. Roma: Armando Editore.
- Simmel, G. [1906] (2001). *Il povero*. (G. Iorio, A cura di). Roma: Armando Edidorre.
- Siza, R. (2003). Povertà stabili e povertà temporanee: tra precarietà diffusa e processi di esclusione sociale. In R. S. Pete Alcock (A cura di), *La povertà oscillante*. Milano: FrancoAngeli.
- Siza, R. (2009). *Povertà provvisorie. Le nuove forme del fenomeno*. Milano: FrancoAngeli.
- Siza, R. (2019). Il reddito di cittadinanza fra neoassistenzialismo e condizionalità. *Prospettive sociali e sanitarie*, XLIX(2), 1-4.
- Spanò, A. (1999). *La povertà nella società del rischio: percorsi di impoverimento nella tarda modernità e approccio biografico*. Milano: FrancoAngeli.
- Stranges, M. (2007). Il divario tra percezione e condizione di povertà in Italia. *Rassegna italiana di sociologia*(48), 315-342.
- Striano, M. (2005). La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico. *Rivista elettronica di Scienze Umane e Sociali M@GM@*, 3(3).
- Striano, M., & Maltese, S. (2014). Esclusione sociale. In W. Brandani, & S. Tramma. (A cura di). *Dizionario del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Tarabini, A. (2010). Education and poverty in the global development agenda: Emergence, evolution and consolidation. *International Journal of Educational Development*, 30(2), 204-212.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Tarozzi, M. (2017). Educazione alla giustizia sociale. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera (A cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: Edizioni ETS.
- Tomarchio, M., & Ulivieri, S. (A cura di). (2015). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori. Atti del 29° convegno nazionale SIPED. Catania 6-8 novembre 2014*. Pisa: ETS.
- Torres, C. A. (2013). The secret adventures of order: globalization, education and transformative social justice learning. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(238), 661-676.
- Townsend, P. (1973). *The social minority*. London: Allen Lane.
- Tramma S. ([1997] 2003b). *Educazione degli adulti*. Milano: Guerini.
- Tramma, S. (2005). *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2008). La sicurezza come questione di pedagogia democratica. La terza via, oltre la richiesta di ordine e la negazione dei problemi. *Animazione Sociale*(228), 33-38.
- Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2010). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini scientifica.
- Tramma, S. (2011). Problematicità dell'educazione democratica. Localismi, educazione non virtuosa, soggetti collettivi deboli. *Studium Educationis, Anno XII*(2), 23-34.
- Tramma, S. (2014). Una lettura pedagogico-sociale dell'inclusione: prospettive e criticità. *Civitas educationis : education, politics and culture*, 3(1), 19-34.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2016). Adulità, trasformazioni sociali ed educazione. *MeTis Special Issue. L'educazione degli adulti nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia*.
- Tramma, S. (2017a). La radicalità necessaria e il conflitto salutare. *L'indice dei Libri del Mese*. <https://www.lindiceonline.com/osservatorio/cultura-e-societa/don-lorenzo-milani-tutte-le-opere-2/>

- Tramma, S. (2017b). L'inattuale attualità di Anton Semenovic Makarenko. *Ricerche Pedagogiche, Anno LI(203)*, 27-34.
- Tramma, S. (2017c). Il pensiero critico come àncora di salvataggio nella tempestosa bonaccia dell'educare nella contemporaneità. *PAIDEUTIKA*, 25.
- Tramma, S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Ulivieri, S. (A cura di). (1999). *L'educazione e i marginali. Storia teorie luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- UNESCO, UNICEF, World Bank, UNFPA, UNDP, UN Women, UNHCR. (2015). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote *lifelong learning* opportunities for all. ED-2016/WS/28. Incheon, Korea. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Vettorato, G. (2013). Disagio giovanile e insuccesso scolastico. 29(1). 45-62. *Rassegna Cnos, Anno 29(1)*, 45-61.
- Villa, F. (2000). *Dimensioni del servizio sociale: principi teorici generali e fondamenti storico-sociologici*. Milano: Vita e pensiero.
- Vlahov, D., Freudenberg, N., Proietti, F., Ompad, D., Quinn, A., Nandi, V., & Galea, S. (2007). Urban as a determinant of health. *Journal of Urban Health*, 84(1), 16-26.
- Volpato, C. (2013). *Psicosociologia del maschilismo*. Bari: Laterza.
- Wahlbeck, K. (2015). Public mental health: the time is ripe for translation of evidence into practice. *World Psychiatry: official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 14(1), 36-42.
- West, L. (2016). *Distress in the City: Racism, Fundamentalism and a Democratic Education*. London: Trentham Books.
- World Health Organization. (2010). *Mental health and development: targeting people with mental health conditions as a vulnerable group*. Switzerland, Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization. (2013). *Mental Health Action Plan 2013-2020*. Geneva, Svizzera: WHO Document Production Services.
- World Health Organization; Calouste Gulbenkian Foundation. (2014). *Social determinants of mental health*. Switzerland, Geneva: World Health Organization.
- Zannini, L., & Gambacorti Passerini, M. (2016). La coerenza tra metodo di raccolta dati e modalità della loro analisi nella ricerca qualitativa. Un'esperienza di ricerca basata su narrazioni di giovani sopravvissuti alla leucemia. *ENCYCLOPAIDEIA*, 20(44), 89-105.

Filmografia

- De Sica, V. (1948). *Ladri di biciclette*. Italia.
- De Sica, V. (1951). *Miracolo a Milano*. Italia.
- Loach, K. (1991). *Riff-Raff*. Regno Unito
- Loach, K. (1993). *Piovono pietre*. Regno Unito.
- Loach, K. (2000). *Bread and Roses*. Regno Unito-Germania-Spagna.
- Loach, K. (2016). *Io, Daniel Blake*. Regno Unito-Francia-Belgio.
- Scola, E. (1976). *Brutti sporchi e cattivi*. Italia.
- Visconti, L. (1960). *Rocco e i suoi fratelli*. Italia.