

EXORDIUM

“IDENTITÀ IN MOVIMENTO”:
ESPLORARE LE IDENTITÀ ATTRAVERSO LA
NARRAZIONE

“IDENTITY IN MOVEMENT”:
EXPLORING IDENTITIES THROUGH NARRATION

Pietro Corazza (Università di Bologna)

Questo articolo si propone di descrivere il progetto educativo “Identità in movimento”, realizzato con un gruppo di adolescenti che frequentano il centro giovanile “I Cortili” della cooperativa sociale Villaggio del Fanciullo, nel rione Cirenaica di Bologna. Il progetto ha coinvolto gli adolescenti in un percorso di ricerca sul tema dell’identità, fondato sull’intreccio tra momenti riflessivi e momenti di incontro con persone e luoghi del territorio circostante. L’obiettivo primario del percorso è stato quello di promuovere nei partecipanti lo sviluppo di uno sguardo più attento a riconoscere la complessità e la dinamicità delle identità proprie e altrui: uno sguardo che non si limiti a descrivere se stessi e gli altri in modo semplificante, utilizzando solo pochi attributi e caratteristiche distintive, ma si alleni invece a tenere in considerazione le molteplici dimensioni e i mutamenti di cui ogni percorso di vita è composto.

This article aims to describe the educational project “Identity in movement”, which involved a group of adolescents frequenting the youth centre “I Cortili” of the social cooperative Villaggio del Fanciullo, in the Cirenaica district of Bologna. The project engaged the adolescents in a research path on the theme of identity, based on the intertwining of reflective moments and encounters with

people and places of the neighborhood and the city. The main objective of the project was to promote in the participants the development of a gaze capable of recognizing the complexity and dynamism of their own and other people's identities: a gaze that does not represent oneself and others in a simplifying manner, using only a few attributes and distinctive characteristics, but which is instead trained to take into consideration the multiple dimensions and changes of which each life path is composed.

1. Fondamenti teorici

Quella dell'identità è una tematica pressoché sterminata, che è stata affrontata da molteplici discipline. Il progetto qui presentato rappresenta il tentativo di costruire un percorso di educazione alla narrazione delle identità basato sulle riflessioni di Paul Ricoeur e di Jerome Bruner.

La riflessione che Ricoeur (1990/2016) sviluppa sul tema dell'identità prende le mosse da un confronto con le filosofie del soggetto moderne e con le critiche a esse rivolte. L'opera di Cartesio può essere considerata il momento fondativo a partire dal quale si sviluppano tali filosofie del soggetto, le quali sono contraddistinte dalla convinzione che l'unico punto saldo su cui poter fare affidamento per conoscere la realtà non sia più la tradizione con i suoi dogmi, né l'opinione comune o le norme sociali, ma soltanto l'io. L'io rappresenta dunque uno dei fondamenti su cui sono state edificate alcune delle principali filosofie moderne, nonostante esse si distinguano tra loro rispetto al modo di concepire tale io. Questo fondamento ha però iniziato ad essere messo in discussione già a partire dalla celebre critica di Hume, secondo cui quando si tenta di ricercare in se stessi il nucleo della propria identità, tutto ciò che si riesce a incontrare non sono altro che singole percezioni, di caldo o di freddo, di dolore o di piacere, di amore o di odio: ciò spinge il filosofo scozzese a concludere che la credenza nell'unità dell'io sia illusoria, ovvero che l'io sia un concetto puramente astratto che sovrapponiamo a ciò

che in realtà non è altro che un fascio di percezioni differenti e mutevoli (Hume, 1739/2001). Tale attitudine critica è stata in seguito ripresa e ampliata dai tre “maestri del sospetto” – espressione coniata da Ricoeur (1967) per indicare Nietzsche, Marx e Freud – i quali mostrano come sia possibile rivolgere il dubbio, che era stato l’arma utilizzata da Cartesio, contro le verità della tradizione e del senso comune, anche nei confronti dell’io stesso: quest’ultimo non appare quindi più così solido, razionale e unitario come lo si credeva. A partire da tali constatazioni, Ricoeur si domanda: è possibile individuare modi di concettualizzare l’identità che vadano oltre le rappresentazioni monolitiche moderne, le quali non appaiono in grado di resistere alle critiche a loro rivolte, senza tuttavia arrivare a negare totalmente l’unità dell’io, il che implicherebbe una concezione estremamente frammentata dell’identità?

Il pensatore francese sostiene che sia possibile individuare una via intermedia tra questi due estremi, a partire dalla distinzione tra due diversi modi di concepire l’identità: identità intesa come *idem* e identità intesa come *ipse*. Il modello *idem* tende a rappresentare l’identità come un qualcosa di fisso, sempre identico a se stesso, che non muta nonostante il passare del tempo: si tratta, in ultima analisi, dell’identità logica $A=A$. È questa la concezione che caratterizza le filosofie del soggetto moderne e che viene messa in crisi dalle critiche a esse rivolte. La concezione dell’identità come *ipse*, al contrario, rifiuta l’idea che esista un nucleo identitario immutabile, ma al tempo stesso tenta di individuare una linea di continuità che permetta di affermare l’unità dell’io nonostante il mutamento: io cambio continuamente, tuttavia sono sempre io. Una situazione concreta che mette in luce cosa si intende per identità-*ipse* è il caso della promessa, del mantenimento della parola data: qui non abbiamo a che fare con la certezza immutabile dell’identità-*idem* (infatti la promessa si distingue dalla certezza proprio perché il suo adempimento non è certo), piuttosto la fede nella promessa si fonda proprio sulla fiducia che chi ha promesso rimarrà coerente con se stesso e con la parola data nonostante il mutamento di circostanze, interiori ed esteriori, che si verificherà

in futuro. L'esempio della promessa suggerisce quindi che l'identità abbia a che fare con la dimensione etica, piuttosto che con quella ontologica (Lévinas & Peperzak, 1989/2001).

L'identità concepita come *ipse* non può essere espressa attraverso una definizione precisa, esaustiva e univoca: rimane un concetto sfuggente. Ciò non significa che non si possa dire qualcosa di essa, o che non sia in grado di fornirci rappresentazioni utili per comprendere meglio noi stessi e orientarci nel mondo. Una delle forme più interessanti attraverso cui è possibile rappresentare l'identità-*ipse* è la narrazione, ed è su questa che si concentra la riflessione qui presentata.

La forma narrativa consente di mantenere l'unità dell'io e la permanenza nel tempo, che sono gli obiettivi principali di una rappresentazione dell'identità, conciliandoli con il mutamento, la diversità, la discontinuità, l'imprevedibilità. Infatti, se si descrive la propria identità non attraverso le categorie statiche del modello *idem* (quali caratteristiche fisiche, tratti di carattere, appartenenze a gruppi, ruoli sociali, ecc.), ma raccontando la propria storia, è possibile menzionare i suddetti elementi statici ma anche le loro trasformazioni (i cambiamenti fisici, le modificazioni caratteriali, l'abbandono di alcuni gruppi e l'ingresso in altri, l'assunzione di diversi ruoli) riconducendo tutte queste trasformazioni a un unico "io". Questo ricondurre ad unità non implica però una negazione delle contraddizioni, o una pretesa che queste siano sempre risolvibili: la forma narrativa è infatti in grado di ospitare al suo interno anche contraddizioni irrisolte.

La riflessione di Ricoeur si lega bene all'invito di Bruner (1997) a promuovere un'educazione alla narrazione e all'interpretazione. Bruner parte dal presupposto che noi esseri umani ci troviamo costantemente immersi in un mondo di narrazioni e che queste costituiscono una delle modalità principali attraverso cui rappresentiamo la realtà, sia a livello individuale che collettivo. E tuttavia spesso, anche a causa della loro sostanziale onnipresenza, tendiamo a dare per scontato le narrazioni e a non riflettere consapevolmente sulle strutture narrative attraverso le quali diamo senso alla realtà, come accade nell'aneddoto del pesce che non si

rende conto di essere immerso nell’acqua. Bruner auspica invece che i metodi narrativi e interpretativi vengano insegnati con lo stesso rigore che dedichiamo all’insegnamento del metodo scientifico, in opposizione al preconcetto implicito e diffuso secondo cui le abilità narrative sarebbero un’inclinazione naturale che non necessita di essere insegnata. Un’educazione di questo tipo risponde a una duplice finalità metacognitiva: diventare maggiormente capaci di interpretare le storie che ci vengono presentate e sviluppare una maggiore consapevolezza rispetto alle strutture narrative che noi stessi riproduciamo quando creiamo le nostre rappresentazioni.

A partire da questi riferimenti teorici, il progetto “Identità in movimento” si è posto l’obiettivo di stimolare gli adolescenti a riflettere criticamente sui diversi modi possibili di rappresentare le identità proprie e altrui, a partire dalla distinzione tra identità-*idem* e identità-*ipse*.

In primo luogo, la proposta è stata quella di invitare gli adolescenti a riflettere sulla propria identità, per verificare se una descrizione narrativa di se stessi (identità-*ipse*) potesse risultare più soddisfacente, e maggiormente in grado di esprimere la complessità che li caratterizza, rispetto a descrizioni statiche e semplificanti basate sull’individuazione di poche caratteristiche distintive (identità-*idem*). Essere in grado di produrre una rappresentazione più articolata di se stessi può rivelarsi estremamente utile in vista di un’attività di discernimento, la quale a sua volta favorisce la capacità di fare scelte consapevoli. Infatti una rappresentazione narrativa di sé non cela ma anzi mette in luce i moti contrastanti che ci abitano, le diverse appartenenze sociali che ci condizionano, le varie motivazioni che tendono a indirizzarci in una direzione piuttosto che nell’altra: avere una maggiore consapevolezza di tutto questo significa essere maggiormente in grado di distinguere quali siano i moventi nei quali ci riconosciamo e che vogliamo assecondare, rispetto a quelli che invece percepiamo come un’imposizione o un condizionamento sgradito.

Se il primo obiettivo del progetto era rivolto a sviluppare una maggiore consapevolezza di sé, il secondo ha riguardato invece il

modo in cui vengono rappresentati gli altri e la realtà in generale. Il progetto si è infatti basato sulla speranza che lo sviluppo di una maggiore sensibilità rispetto alla complessità che caratterizza la propria identità potesse favorire la maturazione di uno sguardo analogo anche nei confronti degli altri: se è vero che io sono molto di più delle etichette che mi vengono attribuite, lo stesso potrebbe valere per la persona che ho di fronte. Inoltre, una modalità di rappresentazione narrativa può favorire il riconoscimento di punti di contatto empatici tra la propria storia e quelle altrui: possono infatti essere individuate dinamiche esistenziali analoghe, al di là delle differenze esteriori e di contesto. Per questo il progetto si è proposto di invitare il gruppo di adolescenti a realizzare una serie di incontri con diverse persone e realtà associative del territorio cittadino, durante i quali approfondire la conoscenza attraverso il dialogo, nella convinzione che allenarsi ad assumere un ruolo attivo nel porre domande e ascoltare le storie di vita delle persone incontrate potesse contribuire ad alimentare un atteggiamento di attenzione e curiosità verso la complessità delle esistenze altrui.

2. Svolgimento del progetto

Il progetto “Identità in movimento” ha coinvolto un gruppo di 17 adolescenti di età compresa tra i 12 e i 18 anni, che vivono nelle case popolari del rione Cirenaica e frequentano quotidianamente il centro di aggregazione “I Cortili”, il quale è aperto tutti i pomeriggi ed è animato da una équipe di educatori ed educatrici. Il percorso è stato condotto dall'équipe educativa assieme ad alcuni collaboratori esterni, tra cui un ricercatore dell'università di Bologna, attraverso incontri pomeridiani a cadenza settimanale, svoltisi da febbraio a luglio 2021 (Fabbri, Corazza & Ghini, 2021). La pianificazione e lo svolgimento del progetto sono stati svolti sotto la supervisione di Giorgio Marcello, docente di Progettazione sociale presso l'Università della Calabria.

Il progetto originariamente prevedeva di dedicare il primo mese a una serie di incontri volti a introdurre la riflessione sul tema

dell’identità, per poi iniziare a realizzare incontri di conoscenza con persone e realtà del territorio, avviando in seguito un’alternanza continua tra incontri riflessivi svolti all’interno del gruppo e incontri conoscitivi aperti verso l’esterno. Tuttavia, alcuni avvenimenti hanno reso necessario un ripensamento delle attività programmate: in primo luogo il lockdown dovuto alla pandemia di Covid-19, che ha impedito lo svolgimento di attività in presenza durante i mesi di marzo e aprile. In secondo luogo, le resistenze manifestate dagli adolescenti nei confronti delle attività proposte, che hanno indotto l’équipe di ricercatori ed educatori a ripensarle e riadattarle in corso d’opera.

Durante gli incontri del mese di marzo sono state proposte attività che inizialmente invitavano gli adolescenti a descrivere la propria identità partendo da categorie statiche (affini al modello dell’identità-*idem*), e in seguito cercavano di introdurre variazioni che aumentassero il livello di complessità (muovendosi in direzione dell’identità-*ipse*). Ad esempio, si cominciava chiedendo a ragazzi e ragazze di descrivere sé stesse utilizzando solo cinque aggettivi, poi progressivamente si proponeva loro di stilare ulteriori liste di cinque aggettivi ciascuna, ognuna delle quali offriva l’opportunità di descriversi in contesti differenti (come sono in casa, come sono a scuola, come sono con gli amici...) e in diversi momenti della propria vita (come sono ora, come ero cinque anni fa, come mi vedo nel futuro...). Attività analoghe sono state riproposte utilizzando diversi linguaggi espressivi, quali la musica (scegliendo canzoni capaci di rappresentare diversi aspetti di sé) e il teatro (creando immagini di se stessi attraverso statue mute e piccole rappresentazioni teatrali). Tali attività sono state realizzate rielaborando diversi giochi-esercizi del Teatro dell’Oppresso (Boal, 2020), pensati per permettere ai partecipanti di attivarsi sviluppando un ragionamento critico che non fosse limitato soltanto al piano della speculazione razionale, ma emergesse dall’espressione e dal riconoscimento dei propri vissuti emozionali e della propria esperienza corporea.

In alcune occasioni, gli adolescenti hanno manifestato resistenze rispetto alla proposta di svolgere queste attività in

maniera formalizzata. Ciò ha spinto l'équipe educativa a ripensarne la modalità di realizzazione, adattandosi all'informalità che caratterizza solitamente i pomeriggi passati nel centro aggregativo: educatori ed educatrici hanno scelto di dividersi e avvicinare i ragazzi e le ragazze in piccoli gruppi, partendo dal dialogo informale per cercare di proporre le attività quando venivano colti in loro segnali di interesse e disponibilità a mettersi in gioco.

Dopo il primo mese, l'arrivo del lockdown ha impedito lo svolgimento di attività in presenza, perciò si è deciso di proseguire il percorso attraverso videochiamate svolte da educatori ed educatrici con gli adolescenti, che si collegavano singolarmente o in piccoli gruppi. Oltre al costituire un momento di condivisione della quotidianità e di vicinanza durante il periodo di isolamento, tali chiamate hanno rappresentato un'occasione per condurre conversazioni in forma di intervista ai ragazzi e alle ragazze, invitando ciascuno/a a raccontare se stesso/a in maniera più approfondita e, quando le chiamate coinvolgevano piccoli gruppi, anche a descriversi a vicenda. Anche gli educatori si sono poi sottoposti a interviste in coppia basate su domande analoghe a quelle rivolte agli adolescenti: tali interviste sono state registrate e in seguito condivise con ragazzi e ragazze, allo scopo di divertire, incuriosire e mostrare che anche educatori ed educatrici erano disposti/e a mettersi in gioco nel raccontarsi.

Al termine del lockdown, nel mese di maggio, visti il poco tempo rimasto a disposizione e la difficoltà di organizzare incontri con realtà situate in altre zone della città, si è deciso di concentrare l'attività di contatto con il territorio sul rione Cirenaica, nel quale gli adolescenti vivono. Ciò ha permesso di ribaltare in un certo modo la prospettiva nel rapporto tra adolescenti ed équipe: se inizialmente si era pensato di invitare gli adolescenti a incontrare realtà a loro sconosciute, ponendoli così nel ruolo di esploratori, lo spostare il focus sul loro quartiere li ha collocati invece nel ruolo di “esperti”, ovvero di coloro che possono condividere informazioni ed esperienze rispetto a luoghi che conoscono meglio degli educatori e dei ricercatori. Una delle pratiche adottate per fare questo è stata la tecnica del *photovoice* (Wang & Burris, 1994),

attraverso la quale gli adolescenti sono stati invitati a muoversi autonomamente per il quartiere in piccoli gruppi, realizzando foto e video per raccontare i luoghi da loro considerati più significativi. Ciò ha permesso non soltanto di produrre una testimonianza di come appare il quartiere ai loro occhi, ma anche di aggiungere una ulteriore dimensione alla descrizione delle loro identità, attraverso il racconto di come le loro storie personali si intrecciano ai luoghi del rione, verso il quale provano un forte senso di appartenenza.

La riflessione sulle diverse dimensioni delle identità è proseguita nella forma di conversazioni collettive, nelle quali il gruppo si è confrontato su diverse tematiche: sono stati gli adolescenti stessi che, stimolati dalle domande dell'équipe educativa, hanno scelto su quali questioni soffermarsi, spesso a partire da vissuti personali. Uno degli argomenti affrontati è stato quello dell'appartenenza religiosa: si è parlato delle caratteristiche dell'Islam e del cristianesimo, delle differenze tra le varie confessioni cristiane, dei vissuti sperimentati durante il Ramadan e dei significati ad esso attribuiti, del rapporto coi dogmi e del ruolo delle influenze familiari rispetto alle convinzioni personali. Un'altra tematica avvertita come particolarmente significativa è stata quella relativa alla nazionalità e alle migrazioni: le ragazze e i ragazzi si sono confrontati su cosa significhi essere o sentirsi immigrati, sulle differenze tra vivere la migrazione in prima persona e averla vissuta indirettamente attraverso l'esperienza di genitori migranti, sui vissuti di solitudine e di ambivalenza rispetto al paese in cui si vive, sull'impatto che le leggi sulla cittadinanza hanno sulla vita delle persone, su quali siano i paesi migliori in cui crescere i propri figli, sugli episodi di discriminazione vissuti sul mondo del lavoro, sulla paura di non riuscire a trovare un lavoro dignitoso.

Parallelamente ai dialoghi collettivi, educatori e ricercatori hanno anche realizzato interviste individuali con i ragazzi e le ragazze, nelle quali sono stati ripresi i principali interrogativi che hanno guidato il progetto: «Chi sei/come ti descriveresti?», «Come cambi in base ai contesti?», «Come e dove ti vedi nel futuro?», «Come sei cresciuto e cambiato in questi anni?», «Qual è una cosa (un evento, una persona, quello che vuoi...) che senti come

particolarmente significativa nella tua vita, che ha portato un cambiamento?» (Fabbri et al., 2021, pp. 95-108). Si è deciso di ritornare su questi interrogativi, che erano già stati posti in varie forme nei mesi precedenti, per consentire agli adolescenti di approfondire ed eventualmente variare le proprie risposte.

Per quanto riguarda la dimensione di esplorazione e di incontro con realtà esterne, il momento più significativo è stata la conclusione del percorso: un’escursione di tre giorni a Monte Sole, luogo memoriale di uno dei più gravi eccidi nazifascisti compiuti contro la popolazione civile durante la Seconda guerra mondiale. Durante queste giornate il gruppo ha partecipato a due momenti di incontro. Il primo è stato con uno dei monaci della Piccola Famiglia dell’Annunziata, comunità che vive a Monte Sole: a partire dal racconto dei fatti storici che lì hanno avuto luogo, è stato avviato un dialogo sui temi della violenza, della giustizia e della riconciliazione, affrontandoli sia in prospettiva storico-politica che da un punto di vista delle relazioni interpersonali. Il secondo incontro è stato con un ospite che ha raccontato la storia della propria vita (narrata anche nel documentario di Santarelli, 2016): Samad Bannaq ha parlato della propria infanzia in Marocco, di come sia riuscito a raggiungere ruoli di rilievo nel traffico internazionale di stupefacenti, dell’arresto e della vita in carcere, di come la conoscenza con alcuni operatori incontrati in un progetto all’interno del carcere lo abbia motivato a iscriversi all’università e a raggiungere la laurea in giurisprudenza, delle difficoltà attraversate per riuscire a ottenere un lavoro degno una volta uscito dal carcere, del proprio rapporto con la religione islamica e delle proprie relazioni familiari. Questo incontro ha suscitato un notevole interesse da parte dei ragazzi e delle ragazze, stimolandoli a fare domande e a condividere vissuti personali che erano entrati in risonanza con quelli raccontati.

Tutte le conversazioni avvenute durante il progetto sono state registrate e alcuni degli estratti più significativi sono stati pubblicati in un volume che descrive il percorso (Fabbri et al., 2021). È stato inoltre realizzato un documentario che racconta le attività svolte,

soffermandosi in particolare sulla quotidianità di ragazzi e ragazze durante il periodo di lockdown (Ben Rabia & D’Onofrio, 2021).

3. Riflessioni conclusive

In conclusione, è possibile proporre alcune considerazioni relative a tre aspetti del percorso svolto: la crescita, tra gli adolescenti, della tendenza a utilizzare la forma narrativa per descriversi, l’importanza del rispecchiamento negli altri per la definizione della propria identità e le modalità attraverso cui l’équipe è stata in grado di trasformare le resistenze degli adolescenti in un’occasione per ripensare l’attività educativa.

Rispetto alla prima questione, durante lo svolgimento del percorso è stato possibile osservare, tra i ragazzi e le ragazze del gruppo, un progressivo incremento della disponibilità a raccontarsi e della propensione a farlo utilizzando modalità narrative affini al modello dell’identità-*ipse*, piuttosto che categorie statiche e semplificatorie tipiche dell’identità-*idem*. Infatti, durante i primi incontri la maggioranza dei ragazzi e delle ragazze ha manifestato resistenze o difficoltà nel trovare parole per descriversi: nessuno di loro ha acconsentito a rilasciare interviste individuali con gli educatori per raccontare di sé, si sono invece espressi soltanto all’interno di conversazioni condotte in presenza di piccoli gruppi di amici. Inoltre, quasi tutti gli adolescenti, nel descriversi, si sono limitati a usare pochi semplici aggettivi, come ad esempio “marocchino”, “simpatica”, “irascibile”, “bravo a calcio”, “furbo”. Invece, alla fine del percorso, la maggioranza dei partecipanti si è dimostrata disponibile a realizzare interviste individuali di durata prolungata (tra i 15 e i 20 minuti), durante le quali si è mostrata in grado di elaborare una descrizione più sfaccettata e complessa di sé, facendo riferimento ai cambiamenti vissuti nel corso del tempo (infanzia, adolescenza, aspirazioni future), nonché alle diverse parti di sé che emergono a seconda dei contesti (in

famiglia, a scuola, con gli amici, ecc.) e delle specifiche relazioni in cui si trovano.

Nonostante questa tendenza generale, occorre notare che fin dall’inizio del percorso sono state riscontrate significative differenze tra i membri del gruppo rispetto alle modalità di esprimere la percezione di sé. Infatti, mentre la maggior parte degli adolescenti coinvolti ha mostrato difficoltà nel descriversi, tre persone hanno dimostrato fin da subito notevoli capacità espressive e di auto-analisi. Queste ultime hanno inoltre manifestato una attitudine spontanea ad abbandonare l’utilizzo di categorie riferite a caratteristiche personali, preferendo piuttosto descriversi a partire dai diversi modi di stare in relazione con persone specifiche, usando espressioni del tipo: “io in generale sono così, però dipende dalle situazioni, ad esempio in questo contesto e con queste persone...”. Questo aspetto appare interessante perché testimonia una tendenza a relativizzare la pretesa che le identità siano definibili attraverso caratteristiche stabili e indipendenti dalla situazione (come vorrebbe il modello dell’identità-*idem*), sottolineando invece come sia necessario focalizzare l’attenzione sugli elementi relazionali che favoriscono l’espressione di determinati atteggiamenti o tratti personali (in linea con la concezione dell’identità-*ipse*).

Nel corso del progetto sono anche aumentate le occasioni in cui ragazzi e ragazze hanno spontaneamente avviato dialoghi su tematiche connesse alle loro identità, così come sono aumentate le dimensioni dei gruppi in cui sono riusciti a svolgere tali conversazioni: infatti, mentre nei primi incontri si riusciva a parlarne soltanto in coppie o in terzetti, negli ultimi è stato possibile sviluppare dialoghi approfonditi e prolungati a cui ha partecipato la quasi totalità del gruppo.

Per quanto riguarda invece il ruolo del rispecchiamento negli altri all’interno del processo di definizione della propria identità, occorre in primo luogo rilevare che fin dall’inizio del percorso i ragazzi e le ragazze hanno mostrato di essere particolarmente sensibili alle opinioni dei coetanei rispetto alla definizione di sé. In

svariate occasioni, infatti, i membri del gruppo hanno modificato le proprie auto-descrizioni in base ai commenti degli amici. Oppure, trovandosi in difficoltà nel definirsi, hanno chiesto di essere descritti dagli amici, esibendo in generale una maggiore facilità nel descrivere le caratteristiche altrui piuttosto che le proprie. Nel corso del progetto, i dialoghi in piccoli gruppi e, in seguito, nel gruppo allargato, sembrano aver favorito notevolmente l'approfondimento della riflessione su di sé e il manifestarsi di una maggiore capacità di raccontarsi, confermando l'idea che, all'interno del processo mai concluso di conoscenza di se stessi, il riconoscimento negli altri e attraverso gli altri gioca un ruolo cruciale, in particolar modo durante l'adolescenza (Copley, 1996).

Infine, dal punto di vista del lavoro svolto dall'équipe educativa, è interessante soffermarsi sulle resistenze manifestate dagli adolescenti rispetto alle attività proposte. Un primo elemento da considerare è che il progetto si è svolto in contesto non formale: le ragazze e i ragazzi sono abituati da molti anni a trascorrere quasi tutti i pomeriggi nel centro aggregativo, spesso non partecipando ad attività organizzate dagli educatori ma semplicemente chiacchierando o giocando a calcio. Ciò significa che non si sentono in dovere di accogliere le attività proposte, come potrebbe accadere in un ambiente educativo formale: ciò rende chiaramente più difficoltoso sviluppare attività educative strutturate, ma, al tempo stesso, il lato positivo di questa attitudine è che quando gli adolescenti partecipano a una attività è perché sono realmente interessati. Nel corso del progetto i membri del gruppo hanno mostrato livelli di interesse altalenanti, alternando momenti di entusiasmo e partecipazione ad atteggiamenti di disinteresse, opposizione e sfida. Pertanto, il primo passo fondamentale per i membri dell'équipe è stato quello di riuscire a tollerare la frustrazione, accettando il fatto di non poter sviluppare il progetto per come era stato pensato e cimentandosi invece nello sforzo di andare a incontrare gli adolescenti là dove si trovavano.

In questo processo, un ruolo cruciale è stato svolto dall'attività di supervisione, che ha accompagnato il progetto sia durante la pianificazione che durante lo svolgimento: essa ha infatti

consentito ai membri dell'équipe di soffermarsi sul lavoro in corso, per elaborare le difficoltà incontrate e trasformarle in un'occasione costruttiva di ripensamento della metodologia e dell'approccio educativo adottato, sperimentando la fecondità di quella che Schön (1993) definisce «riflessione nel corso dell'azione». In particolare, è possibile osservare come le resistenze manifestate dagli adolescenti abbiano svolto il ruolo di «eventi critici» (Sicora, 2010, p. 28), ovvero piccoli incidenti di percorso che hanno spiazzato i membri dell'équipe educativa, spingendoli a mettere in discussione il proprio operato: la supervisione ha svolto un ruolo cruciale nel far sì che tali criticità non si traducevano in una perdita di motivazione, bensì in una occasione di ripensamento che ha contribuito in modo significativo a modificare l'andamento del progetto e la sua riuscita. La profondità di questo ripensamento è stata messa in luce dalle parole del supervisore stesso, secondo il quale

gli eventi critici non solo hanno determinato l'interruzione o la rimodulazione degli interventi programmati, ma sono stati anche interpretati come altrettanti segnali rivelatori dell'inadeguatezza dei frame teorici sottesi all'azione (Marcello, 2021, p. 141).

Infatti, in prima battuta l'attività riflessiva ha convinto l'équipe della necessità di rallentare il ritmo, sforzandosi di rispettare i tempi degli adolescenti e aspettare che nascesse in loro la curiosità di andare in profondità nella riflessione sulle proprie identità e su quelle altrui. Inoltre, a un livello più profondo, la supervisione ha rafforzato nell'équipe educativa uno sguardo teso a riconoscere e valorizzare le risorse di ragazzi e ragazze: le loro resistenze sono state interpretate non soltanto come un'espressione di sfida, ma anche come una rivendicazione, seppur implicita, della loro volontà di non essere considerati semplicemente come beneficiari passivi del progetto educativo, bensì come soggetti capaci di contribuire alla sua co-costruzione, negoziandone modalità e contenuti. Uno degli esiti più evidenti di questa rinnovata consapevolezza da parte degli educatori è stato il ripensamento delle attività di esplorazione del territorio: invece che condurre gli adolescenti alla scoperta di luoghi a loro sconosciuti, si è deciso di focalizzare l'attenzione sul

quartiere Cirenaica, per consentire loro di ricoprire il ruolo di “esperti” e mettere in luce aspetti del territorio sconosciuti a educatori ed educatrici.

In sintesi, il progetto sembra aver rappresentato per gli adolescenti una buona occasione per allenarsi a raccontarsi, individualmente e insieme al gruppo, e a dedicare attenzione all’ascolto di storie di vita diverse dalla propria.

Dopo la conclusione del progetto, l’équipe educativa che opera nel centro di aggregazione ha deciso di dare un seguito al lavoro iniziato, proponendo un nuovo percorso incentrato sulla realizzazione di podcast e video in cui i ragazzi e le ragazze possano, da un lato, continuare a raccontare le proprie identità e, dall’altro, esprimere la loro percezione rispetto al progetto “Identità in movimento”. Si tratterà non soltanto di un esercizio di narrazione, ma anche di meta-narrazione, in quanto gli adolescenti riguarderanno il documentario e rileggeranno il testo che raccontano quanto accaduto durante il progetto, per poi commentarli: lo scopo è fornire un’occasione in cui soffermarsi a riflettere attivamente sulla forma narrativa, sulle impressioni che può suscitare e sui suoi possibili usi, al fine di sviluppare maggiori consapevolezza e padronanza rispetto a questa modalità espressiva. Tenendo a mente la riflessione di Bruner (1997), secondo cui l’obiettivo fondamentale di un’educazione alla narrazione e all’interpretazione è quello di sostenere e potenziare una modalità di pensiero che aiuti le persone a creare una versione del mondo in cui possono immaginare un posto per sé.

Bibliografia

- Boal A. (2020). *Giocchi per attori e non attori. Introduzione al Teatro dell’Oppresso* (edizione a cura di Alessandro Tolomelli). Roma: Audino.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Copley B. (1996). *Il mondo dell’adolescenza*. Roma: Astrolabio.

- Fabbri L., Corazza P., & Ghini F. (2021). #Cire40138. *Identità in movimento*. Bologna: Edizioni Zikkaron.
- Hume D. (2001). *Trattato sulla natura umana*. Milano: Bompiani. (I edizione 1739).
- Lévinas E., & Peperzak A. (2001). *Etica come filosofia prima*. Milano: Guerini e Associati. (I edizione 1989).
- Marcello G. (2021). La supervisione come pratica riflessiva. In L. Fabbri, P. Corazza & F. Ghini, #Cire40138. *Identità in movimento*. Bologna: Edizioni Zikkaron.
- Ricoeur P. (1967). *Dell'interpretazione. Saggio su Freud*. Milano: Il Saggiatore.
- Ricoeur P. (2016). *Sè come un altro*. Milano: Jaca Book. (I edizione 1990).
- Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Sicora A. (2010). *Errore e apprendimento nelle professioni di aiuto*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Wang C., & Burris M.A. (1994). Empowerment through Photo Novella: Portraits of Participation. *Health Education Quarterly*, 21(2), 171-186.

Altre fonti

- Ben Rabia H., & D'Onofrio L. (2021). *Covid Youth – Cronache di Cortili*. Documentario (60'). Italia.
- Santarelli M. (2016). *Dustur*. Documentario (74'). Italia: Zivago Media e Ottofilmmaker.