

RICERCHE / 144

PSICOLOGIA

Il testo è disponibile sul sito Internet di Carocci editore
nella sezione "PressonLine"

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore
via Sardegna 50,
00187 Roma,
telefono 06 / 42 81 84 17,
fax 06 / 42 74 79 31

Visitateci sul nostro sito Internet:
<http://www.carocci.it>

Tra virtuale e reale: itinerari attraverso le adolescenze

A cura di Giovanni Amodio



Carocci editore



Comune di Bologna



Quartiere San Vitale

1^a edizione, novembre 2006
© copyright 2006 by
Carocci editore S.p.A., Roma

Impaginazione ed editing
Le Varianti, Roma

Finito di stampare nel novembre 2006
dalla Litografia Varo (Pisa)

ISBN 88-430-4118-5

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

Premessa di <i>Carmelo Adagio</i>	7
Introduzione di <i>Giovanni Amodio</i>	9
Parte prima Esperienze territoriali e sviluppo di una cultura di prevenzione in adolescenza	
Identità, protagonismo e disagio: educativa di strada e comunità di <i>Alessandra Giovagnoli, Sandra De Paolis</i>	15
Preadolescenza ed extrascuola: l'esperienza dei Centri Anni verdi e degli interventi socioeducativi del Comune di Bologna di <i>Stefano Bianconi, Marco Gollini</i>	32
Promozione del benessere e sviluppo della rete scolastica di <i>Alfonsina Reggiani, Luisa Formenti, Federica Lovisato, Cinzia Migani</i>	46
Dalle discriminazioni delle ragazze alla valorizzazione dei due generi: esperienza in biblioteca di <i>Liliana Ricci, Chiara Stanzani</i>	59
Spazi d'ascolto e spazi relazionali: l'adolescente si sente ascoltato? di <i>Paola Marmocchi</i>	68

Parte seconda
Reti, comunità e processi relazionali in adolescenza

Reti, smagliature, diritti e rovesci in adolescenza: coordinamento e sviluppo di una cultura per l'adolescenza di <i>Giovanni Amodio</i>	79
Identità, sviluppo e criticità nelle relazioni degli adolescenti con gli adulti di <i>Bruna Zani</i>	87
Dipendenze, comportamenti a rischio e progetti di intervento di <i>Alberto Pellai</i>	102
La mediazione di comunità: una prassi in via di consolidamento di <i>Daniele Calzetti, Paolo Patuelli</i>	112
Abitare le relazioni con gli adolescenti: prevenzione e processi di intervento di <i>Roberto Merlo</i>	125
Conclusioni di <i>Adriana Scaramuzzino</i>	138
Bibliografia	140

Premessa

di *Carmelo Adagio**

Negli ultimi anni è emersa una forte inquietudine, e un crescente allarmismo, nei confronti degli adolescenti, visti come portatori di insicurezza sociale. L'adolescente è diventato una figura di cui ci si occupa sempre in relazione alla sua problematicità – in modi che vanno, di volta in volta, dal paternalismo al sensazionalismo – accentuando concetti che richiamano il disagio e le condotte devianti.

Questo allarme, in definitiva motivato dalla non conoscenza e dalla difficile comunicazione con il mondo giovanile, testimonia il disagio della società adulta di fronte a quel malessere adolescenziale che essa stessa produce e si accompagna a una sostanziale indifferenza nei confronti delle consuetudini dei giovani, dei loro vissuti, dei bisogni espressi spesso sottovalutati, ignorati, o percepiti come problema da contenere.

Ad esempio, i luoghi quotidiani delle nostre città sono tradizionalmente utilizzati dai ragazzi come spazio per la socialità da strappare all'uso originario, spazio il cui uso "improprio" crea spesso conflitti con gli adulti e in modo particolare con gli anziani. In una città che, purtroppo, è sovente poco dotata di luoghi pensati per (o addirittura dai) giovani, i naturali fenomeni di uso spontaneo dello spazio sociale rischiano così di creare attriti. L'obiettivo di una mediazione del conflitto intergenerazionale è dunque centrale nell'azione di un'amministrazione comunale e non può che comportare una profonda riflessione sulla necessità di ripensare al sistema dei servizi e del welfare di comunità alla ricerca di spazi, modalità e occasioni per sviluppare momenti di socialità e di incontro. In tale ripensamento il punto di vista delle ragazze e dei ragazzi dovrà essere valorizzato attraverso modelli di partecipazione che permettano il confronto fra prospettive diverse, come premessa del confronto con gli adulti e dell'auspicato superamento dei conflitti.

Il Consiglio del Quartiere San Vitale, eletto nel 2004, si è posto alcune domande per dare risposte concrete ai tanti bisogni che gli adolescenti e i giovani espongono agli adulti che amministrano la città. Il lavoro che ne è conseguito, orientato alla valorizzazione della soggettività dei ragazzi, ha analizzato con occhi diversi l'ambiente scolastico e urbano sia per dare un

* Presidente del Consiglio del Quartiere San Vitale di Bologna.

contribuito a un nuovo modello di partecipazione e di riprogettazione dei servizi, dei luoghi di incontro e di socialità sia per superare concretamente l'attuale vissuto problematico da parte degli adulti. I diversi progetti messi in campo ("Consiglio delle ragazze e dei ragazzi", "Educativa di strada", "Mediazione culturale", "Coprogettazione di spazi dedicati ai giovani", "Sale prova", "Animazione di strada") vanno in questa direzione. Ma soprattutto, grazie alla collaborazione con i tecnici del Quartiere, è nata un'interessante progettazione territoriale capace di sviluppare condivisione negli obiettivi di lavoro e attenzione alla comunità in generale.

I contributi qui presentati sono quindi il frutto di un complesso lavoro di coordinamento delle varie attività che il Comune di Bologna-Quartiere San Vitale ha realizzato sul proprio territorio.

I seminari e il convegno organizzati dal Coordinamento adolescenza, di cui questo volume è testimonianza, sono i primi tentativi di coinvolgere i vari professionisti in un percorso di aggiornamento e di conoscenza delle pratiche educative e sociali attivate. Questo ci ha permesso di capire che all'interno della città esiste un grande bisogno di sapere e di confrontarsi sui progetti e sui risultati ottenuti, consentendo la costruzione di una rete di conoscenze di supporto per la progettualità dell'amministrazione.

Introduzione

di *Giovanni Amodio*

I testi raccolti in questo volume sono il frutto di un'intensa attività che da diversi anni abbiamo sviluppato in alcune zone del Comune di Bologna.

I complessi interventi proposti sono stati consolidati nel tempo e hanno sviluppato una cultura sociale e di comunità che si è tradotta in un percorso di formazione e di aggiornamento *in itinere*.

L'attivazione di un coordinamento tra tutti i soggetti istituzionali e del privato sociale ha permesso un confronto serrato non solo sulle pratiche sociali ed educative, ma anche e soprattutto sulle metodologie da attivare e sul metodo dei processi di rete da condividere. Le difficoltà sono state tante, principalmente si doveva condividere un linguaggio comune (in alcuni casi associazioni ed enti pubblici non erano abituati a progettare insieme), e la scommessa è stata appunto quella di far parlare tutti la stessa lingua con tutti i vari possibili dialetti, ma con l'intento di poter costruire, all'interno delle differenze, una progettualità comune e condivisibile.

Durante l'anno passato abbiamo sviluppato un percorso di formazione itinerante (nei luoghi della pratica educativa e sociale) da cui sono nati i seminari – aperti a tutti gli operatori sociali, educatori, insegnanti ecc. – che hanno visto una partecipazione molto alta e che in questa sede presentiamo.

I seminari e la giornata di studio conclusiva, organizzati dal Comune di Bologna-Quartiere San Vitale e dal Coordinamento adolescenza, sono stati un modo per confrontare le varie esperienze rivolte alla preadolescenza e all'adolescenza sul territorio del Comune e hanno avuto lo scopo di costruire un percorso con gli educatori e gli operatori sociali e scolastici su tematiche molto delicate e complesse: il benessere scolastico, la rete dei servizi, l'ascolto e il confronto con i genitori.

L'intento è stato quello di iniziare, insieme ai soggetti che partecipano al tavolo di coordinamento, la definizione di una rete che abbia la possibilità di far riflettere, a partire dalla pratica educativa, sulla costruzione di spazi, sull'elaborazione di una metodologia di intervento comune e condivisa tra tutti i soggetti istituzionali sia del pubblico che del privato sociale.

Abbiamo voluto riflettere su alcuni ambiti quali il protagonismo, il disagio, la differenza di genere, l'intercultura e la multiculturalità, la mediazione, la cittadinanza attiva, l'ascolto. Questi temi sono stati trattati dagli ope-

ratori con alcuni “facilitatori” sensibili a queste tematiche e attenti osservatori della pratica educativa e sociale rivolta all’adolescenza.

I seminari hanno tracciato alcune linee metodologiche e suggerito ipotesi di lavoro innovative, senza imporre un’uniformità negli interventi che vengono attivati nelle varie realtà; si è tentato di costruire percorsi comuni, tracciare linee visibili alle quali l’adolescente, le famiglie, i cittadini e gli operatori stessi possono fare riferimento.

Il tentativo del Coordinamento adolescenza e delle attività che esso sviluppa è quello di tracciare linee che possano unire, diano senso a una realtà frammentata e inafferrabile e diano coerenza e sicurezza a tutti i soggetti del no profit, della cooperazione sociale, delle istituzioni pubbliche.

I soggetti e gli ultimi destinatari del complesso sistema di iniziative che abbiamo sviluppato in questi anni sono i ragazzi e le ragazze, i minori in generale, le famiglie e i cittadini, ma sono anche gli operatori dei servizi a rendere tali iniziative reali, fruibili, ed è con loro che abbiamo voluto confrontarci e riflettere.

La sfida è senza dubbio difficile. Il nostro intento è quello di far parlare diverse culture del sociale, di farle confrontare, di costruire un linguaggio comune (cosa alquanto complicata in questi tempi), di far convergere le risorse sia umane che finanziarie verso un nuovo modo di ripensare le azioni della prevenzione e della cura, di riflettere sugli adolescenti, e sugli adulti che stanno loro vicino, in modo differente e innovativo. Si è così finalmente sperimentato in piccolo quello che la legge 285/1997 ha voluto con forza: la cooperazione e la condivisione progettuale. Si è trattato, in fondo, di prevedere che la comunità degli adulti, con coerenza, si ritrovasse e discutesse progetti per costruire gli spazi e le condizioni affinché le nuove generazioni potessero crescere ed esprimere tutte le loro potenzialità.

Ma per fare questo si devono possedere gli strumenti per interpretare una realtà complessa, frammentata, a volte molto difficile da capire. In questa realtà la promozione del benessere e la riduzione del disagio passano attraverso la messa in campo di strategie che vanno continuamente riviste e aggiornate e che comportano condivisione fra i vari attori in campo. La realizzazione di questo sistema integrato di interventi richiede – oltre al rinnovamento nel modo di concepire le azioni – di riqualificare le professioni del sociale, comprendendole all’interno di strutture flessibili, poco burocratizzate, attente alle dimensioni relazionali e anche ai sentimenti che agiscono nel lavoro educativo e di prevenzione, spostando la prospettiva dalla logica della “prestazione” alla logica della “relazione”. Come sostiene Vanna Iori, questo implica una riqualificazione degli operatori e (aggiungo io) una nuova visione dell’azione sociale a partire dalla coprogettazione e dalla coresponsabilizzazione di tutta l’azione attivata sul territorio:

La riqualificazione degli operatori che si connota sempre più come “facilitazione”, “promozione”, “accompagnamento” piuttosto che come “adempimento” di una man-

sione o “erogazione” di servizi pensati “altrove” e da altri rispetto a chi li vive nel concreto. Al fine di trasformare i cittadini, dalla dimensione di “passivi fruitori” di prestazioni rigide e standardizzate, in attivi coprotagonisti di risposte adeguate alle diverse situazioni, occorre perseguire una prospettiva di empowerment (Iori, 2006, p. 50).

Il volume è organizzato in due parti: la prima si riferisce ai seminari itineranti e la seconda alle relazioni presentate al convegno conclusivo.

Nella prima parte vengono raccolte le esperienze svolte sul territorio, che in qualche caso abbiamo intrecciato con delle cornici teoriche proposte da alcuni esperti che di volta in volta sono stati invitati ai seminari stessi. Ne è nato un interessante confronto, sia sulla pratica sia su alcune teorie sociali ed educative, che ci ha aiutato a ricalibrare gli interventi o, in taluni contesti, a consolidare la progettualità.

I contributi sono tutti di notevole valore sociale ed educativo, esprimono con chiarezza la concretezza dell’agire sul territorio. Sono, per noi, un grande patrimonio da consolidare e da far conoscere come buone pratiche.

Nella seconda parte del volume l’attenzione è centrata soprattutto sulla definizione dell’identità e della relazione con gli adulti, sui contesti di riferimento, sulle reti e sulla comunità.

Il testo di Bruna Zani affronta con chiarezza e lucidità i vari momenti dell’adolescenza, la costruzione dell’identità, i cambiamenti e, facendo riferimento a diversi autori, sviluppa un percorso attento per lavorare con e per gli adolescenti. Possiamo considerare l’adolescenza come «evento critico normativo» della vita familiare, scrive la Zani, un momento particolare di “crisi” potenziale per l’equilibrio familiare: le modalità abituali di funzionamento sino a quel momento sperimentate risultano infatti inadeguate e occorre operare una riorganizzazione, tramite l’attivazione di nuovi processi di adattamento. In particolare, la famiglia si trova a dover sincronizzare due movimenti antagonisti che si presentano con forte intensità: la tendenza del sistema all’unità, al mantenimento dei legami affettivi e del senso di appartenenza da un lato, la spinta verso la differenziazione e l’autonomia dei singoli membri dall’altro.

Il testo di Alberto Pellai sulla prevenzione delle sostanze in adolescenza e sulle responsabilità della comunità ci introduce in un mondo fatto di pubblicità e di comunicazione che crea dipendenze. L’autore affronta il tema delle dipendenze da più punti di vista – psicologico, sociale, medico – e descrive un quadro che riflette le difficoltà dei genitori, e degli adulti in generale, nell’affrontare le problematiche legate alle nuove dipendenze. Un esempio è il *risk-taking*, che soddisfa anche alcuni bisogni psicosociali e di sviluppo. Durante l’adolescenza, gli importanti cambiamenti che avvengono in modo repentino e drammatico sul versante biologico, cognitivo, psicologico e sociale potrebbero rappresentare per molti ragazzi stimoli assai potenti nei processi di assunzione e messa in atto del rischio. Fattori personali, organici e ambientali possono interagire sia sul piano intrapsichico che

su quello interpersonale, così da facilitare la concretizzazione e la tipologia dei comportamenti a rischio effettivamente messi in atto.

Paolo Patuelli e Daniele Calzetti ci introducono in un'attenta riflessione sui processi che si attivano nell'incontro tra culture differenti e sulla mediazione dei conflitti sia tra le varie comunità presenti nel territorio sia a livello intergenerazionale.

Roberto Merlo si occupa di prevenzione di comportamenti a rischio e, più in generale, di aggancio delle fasce adolescenziali e giovanili, anche per costruire con esse una comunicazione efficace che incida significativamente nei loro comportamenti. Il testo, molto articolato e irruente, ci mette davanti a un mosaico complesso e a una visione poliedrica del fare prevenzione.

Il testo complessivamente ha una linea metodologica chiara e ben strutturata e può essere uno strumento di lavoro e di confronto con altre realtà a livello nazionale.

Permettetemi di ringraziare tutti i partecipanti al tavolo di coordinamento, le cooperative sociali, le associazioni, gli enti pubblici, il presidente del Consiglio del Quartiere San Vitale Carmelo Adagio, i coordinatori delle Commissioni giovani e welfare Fabrizio Mazzetti e Antonio Tosco, il direttore Andrea Sassi. Un ringraziamento particolare ai colleghi Marina Manferrari, Daniela Orsi, Davide Donati, Cristina Rizzoli e Daniela Minelli per avermi aiutato in questo viaggio. Un grazie a tutto il personale del Quartiere San Vitale, che ha lavorato sodo per la riuscita delle varie iniziative.

Parte prima
Esperienze territoriali
e sviluppo di una cultura
di prevenzione in adolescenza

Identità, protagonismo e disagio: educativa di strada e comunità di *Alessandra Giovagnoli, Sandra De Paolis*

Educativa di strada: l'esperienza in una periferia di Bologna*

Gli interventi di educativa di strada assumono una valenza significativa poiché consentono di raggiungere i minori meno visibili, lontani da ogni percorso istituzionale, che trascorrono molta parte del loro tempo libero in strada, nelle piazze, sui muretti, nei giardini o alla baracchina dei gelati. Adolescenti che non ricorrono alle agenzie ludico-culturali del territorio come i Centri di aggregazione giovanile, le realtà sportive, l'oratorio della parrocchia o la biblioteca.

La *coppia di lavoro* è solitamente costituita da un educatore e da un'educatrice per favorire processi di identificazione positiva con l'uno o l'altro sesso nella costruzione della propria identità e per mostrare modelli di relazione uomo-donna positivi. Quest'ultimo aspetto può avere una certa incidenza quando si viene a contatto con minori che vivono in famiglie caratterizzate dalla presenza di modalità comunicative disfunzionali, con la coppia genitoriale in perenne conflitto, o che sono portatori di una cultura o sub-cultura in cui la visione della donna è scarsamente valorizzata.

L'intervento in oggetto si basa sui principi della *prevenzione specializzata*: la volontarietà della relazione ("libera adesione del pubblico"); la garanzia ("rispetto") dell'anonimato; l'imprescindibilità della collaborazione con le risorse esistenti ("interistituzionalità") ed, infine, la necessità di un lavoro a termine che ne eviti la cronicizzazione ("non istituzionalizzazione").

Le attività di prevenzione hanno lo scopo di fornire strumenti utili a realizzare percorsi di autonomia, favorendo il riconoscimento e la messa in campo di potenzialità e risorse dei singoli e del gruppo. Gli operatori si connotano come *adulti significativi*, ai quali potersi rivolgere in merito alle tematiche della prevenzione e a difficoltà o esigenze che non possono essere condivise e/o affrontate nel gruppo o in famiglia. Promuovono i rapporti con l'ambiente facilitando l'accesso e la fruizione delle risorse presenti sul territorio.

* Questo paragrafo è stato scritto da Alessandra Giovagnoli, responsabile dell'educativa di strada, Cooperativa La Carovana di Bologna.

L'esperienza in zona Mattei Martelli

La piazza Mattei Martelli, luogo di ritrovo informale su cui si è incentrato l'intervento, si distingue per la presenza di un lungo caseggiato a tre piani, con sotto una serie di spazi inutilizzati, nati per diventare negozi o esercizi commerciali, chiamati "Case Gialle". L'urbanistica, che a prima vista sembra essere strutturata per la socializzazione tra le persone, in realtà crea un vuoto fisico e psicologico per la comunità circostante.

Gli operatori, in un primo momento, hanno mappato i cosiddetti luoghi di ritrovo informale dove le compagnie dei ragazzi si incontrano in strada. Nel Quartiere San Vitale sono stati rilevati tre gruppi spontanei: uno in zona Mattei Martelli, uno in zona Cirenaica e uno a Scandellara.

Dopo una prima *fase di osservazione* delle loro caratteristiche (fascia d'età, genere, *look*, mezzi di trasporto utilizzati, gruppi statici o dinamici), si è passati all'individuazione del gruppo obiettivo. L'intervento si è così focalizzato sulla compagnia ritenuta maggiormente a rischio, ovvero quella individuata in piazza Mattei Martelli. La valutazione è stata fatta in base alle segnalazioni del Servizio minori e famiglie (Comune di Bologna) relative a situazioni di minori in stato di disagio, e a quelle dei referenti delle risorse formali e informali, inerenti ad atti di vandalismo e a episodi di conflittualità con gli adulti del territorio.

In un secondo momento si è passati alla cosiddetta *fase dell'aggancio*, vale a dire della prima conoscenza, avvenuta tramite modalità informali utilizzando, come *medium* relazionale, la giocoleria. Gli educatori si sono presentati come operatori di una cooperativa e si sono resi disponibili a organizzare delle iniziative, grazie ai fondi messi a disposizione dall'amministrazione comunale, per e con i giovani, senza esplicitare gli obiettivi elencati dal progetto in termini di prevenzione del disagio.

Successivamente, durante la *fase di conoscenza e approfondimento della relazione*, partecipando alle attività quotidiane dei ragazzi e rispettando i loro tempi di accettazione riguardo alla presenza di estranei (gli educatori), è stato possibile avere un quadro complessivo del gruppo e di "chi sono" i ragazzi e le ragazze afferenti al medesimo.

La compagnia di piazza Mattei Martelli è composta da una ventina di individui, di età compresa tra i 14 e i 23 anni, prevalentemente di sesso maschile, autoctoni, di origine meridionale o extracomunitaria. Il loro background culturale è di livello medio-basso. Alcuni sono disoccupati e possiedono come titolo di studio la terza media; altri frequentano corsi o istituti professionali e altri ancora sono occupati come operai o artigiani.

Sono prevalentemente stanziali e difficilmente si allontanano dalle "Case Gialle": durante il week-end si spostano con le macchine dei genitori verso le discoteche del bolognese e/o della riviera romagnola, apprezzando la musica *house* e commerciale. Il mezzo di spostamento più usato durante

la settimana è lo scooter, con cui i ragazzi sfrecciano per la piazza, causa di dissidi con gli abitanti della zona.

I ragazzi e le ragazze della compagnia non hanno interessi o *hobbies* in particolare. Tuttavia, rispetto alla gestione del proprio tempo libero, desiderano avere a disposizione uno spazio per poter giocare a ping-pong, a biliardino, per utilizzare Internet e fruire di una CD-teca e di una cineteca. Vorrebbero partecipare attivamente alla programmazione di gite, animazioni e iscriversi a corsi vari (DJ, pittura murale, informatica, fotografia). Contemplano la presenza di adulti di riferimento (l'autogestione è destinata al fallimento) capaci soprattutto di soddisfare i dubbi relativi alle dimensioni della sessualità, dell'affettività e dell'uso di sostanze e di dare sostegno rispetto all'orientamento scolastico e lavorativo.

Il rapporto con la comunità circostante, in seguito all'intervento degli educatori, presenta momenti di interscambio significativi con gli adulti della zona, alternati a episodi di ritorno alle modalità conflittuali del passato. Nel tessuto sociale circostante assistiamo al moltiplicarsi dei cosiddetti "ghetti antropologici" (l'immigrato, l'anziano, l'emarginato, il deviante ecc.) e all'accentuarsi della cosiddetta "segregazione generazionale" che mette insieme gli anziani con gli anziani, i giovani con i giovani vanificando il vincolo pedagogico tra adulti e minori fatto di conoscenze ed esperienze di vita.

Oltre che per il fatto di abitare nella stessa zona, i ragazzi si aggregano in base al ceto, alla cultura, alla professione ("discontinuità sociale"). Autoescludendosi dalla possibilità di rapporti umani più ampi, sottraendosi al rischio del confronto pluralistico e interculturale, diventano luoghi di isolamento sociale, godendo della rassicurante omogeneità del contesto.

L'identità delle ragazze risulta piuttosto debole; hanno difficoltà ad esprimere opinioni "altre" rispetto a quelle dei maschi e vedono il rapporto di coppia come funzionale all'acquisizione di un'identità ("la fidanzata di") riconosciuta socialmente. Il disagio di cui sono portatrici è connesso alla società attuale, definita come società dell'immagine. La loro identità è costruita perseguendo i valori di bellezza estetica trasmessi da mass media, con vissuti di insicurezza e di inadeguatezza rispetto a modelli irraggiungibili. Le problematiche conseguenti sono relative al rapporto con il proprio corpo, alla sessualità e all'alimentazione.

L'identità dei ragazzi si fonda su un'immagine di sé legata all'essere "forti", cui sono sottesi vissuti di noia e apatia, e rafforzata da comportamenti devianti (risse, furti, vandalismo, abuso di sostanze), accompagnati da una scarsa percezione del rischio e del limite. L'etichettamento negativo riferito alle ragazze si traduce in atteggiamenti prevaricatori nei loro confronti. In entrambi i generi, la gestione della vita sessuale è separata dall'affettività; prerogativa dei ragazzi è di agirla senza tenere conto delle esigenze dell'altro per dare priorità ai propri bisogni.

È possibile che la crudeltà da loro mostrata nelle relazioni interpersonali sia generata da un processo di astrazione dalla realtà e dalla confusione tra ciò che è reale e ciò che è virtuale, indotta dai mass media. L'abitudine a visioni cruente (i ragazzi amano la pornografia, amano vedere sui siti Internet immagini di incidenti stradali e di corpi straziati) porta alla scissione tra le proprie emozioni (anestetizzate) e l'impatto che i propri comportamenti e parole (pregiudizi) hanno sull'altro.

Le problematiche mostrate dai ragazzi nel sostenere gli impegni a livello scolastico e lavorativo e la carenza delle cosiddette abilità trasversali (tra cui l'incapacità ad accedere alle risorse presenti sul territorio), si inseriscono all'interno di un fattore di rischio più generale, la mancanza di futuribilità, ovvero la difficoltà a proiettarsi nel futuro sia sul breve che sul lungo periodo. Quest'ultima si traduce, qualora sussista un progetto di vita, in tentativi fallimentari o rimane su un piano utopistico senza che vengano agite concretamente le azioni che possono condurre al conseguimento di determinati obiettivi.

Le famiglie che sia i ragazzi che le ragazze hanno alle spalle sono, in molti casi, problematiche; si caratterizzano per uno scarso background culturale e per un livello economico piuttosto basso, accompagnati dall'instabilità lavorativa di uno dei genitori o di entrambi. Questi ultimi faticano a svolgere sia funzioni di sostegno e supporto rispetto ai propri figli, trascurando il dialogo e il confronto con loro, sia funzioni di controllo e contenimento.

La mancanza diffusa di relazioni con figure significative si inserisce all'interno di un contesto sociale in cui la frammentazione e la parcellizzazione dei luoghi di socializzazione e apprendimento rendono problematica l'esperienza della *transizione*. Il passaggio da un contesto di vita a un altro, da quelli più immediati (dalla casa alla scuola, alla strada, al gruppo dei pari) alle transizioni più determinanti (dalla scuola al lavoro, dalla famiglia alla propria famiglia), può portare a incontrare difficoltà a ritrovare un'identità unitaria. Il soggetto è a contatto con una pluralità di interlocutori fortemente differenziati e si sente senza radici, senza un centro esistenziale.

Il "pendolarismo tra i gruppi", il sentirsi un "io senza dimora" sfociano nella formazione di *identità istantanee*, che si costruiscono in base al contesto di riferimento in quel dato momento e in quel dato luogo dell'esistenza.

Riprendendo Erickson, lo stato dell'identità in cui si trovano gli adolescenti del gruppo obiettivo non è quello definito dell'*acquisizione dell'identità* in cui, dopo aver esplorato le alternative presenti in diversi ambiti vitali, vi è un'assunzione di impegni seri. Non è neppure quella del *moratorium*, in cui gli impegni non sono assunti, ma è presente uno sforzo rilevante per riuscire a farlo. Per le ragazze è plausibile parlare di *blocco d'identità* o di *immaturità adattata*: sono cioè estremamente impegnate in determinati ambiti senza aver esplorato le alternative disponibili; per i ragazzi, invece, di *diffusione dell'identità* o di *immaturità disadattata*, apatica: vengono effet-

tuati vari tentativi esplorativi, ma in maniera superficiale con una completa mancanza di impegno.

Identità adattate e identità diffuse. Che cosa si nasconde dietro la “maschera” delle ragazze e dei ragazzi? I vissuti di cui sono portatori, che minano la loro autostima e la fiducia in se stessi, sono vissuti di insicurezza, senso di incapacità e inadeguatezza, paura del fallimento e del giudizio dell’altro.

Che fare per aiutarli a ritrovare il loro “volto”, la capacità di riconoscere le proprie potenzialità, il desiderio di mettersi in gioco, di divertirsi insieme agli altri senza temerne il giudizio?

Uno strumento che utilizziamo in strada, per favorire il protagonismo giovanile, è l’animazione, vale a dire l’organizzazione di iniziative costruite insieme ai gruppi informali partendo dai loro interessi e dando loro stimoli.

Costruire momenti di socializzazione e aggregazione, a partire dai sogni e dai bisogni degli adolescenti, ha diverse valenze. Pensare a qualcosa di specifico per loro, evento eccezionale non solo in zona Mattei Martelli ma anche in altri Quartieri del centro di Bologna e dei territori della provincia, significa riconoscere la loro esistenza e fare il primo passo per conferire loro uno status di cittadinanza.

Questa strategia d’intervento stimola nei giovani la disponibilità a mettere in gioco le proprie capacità e “voglie di fare” in ordine all’azione e al diventare i fautori di ipotesi progettuali. In questo senso, la partecipazione sociale si configura come possibilità di sperimentare nuovi legami d’appartenenza e di riconoscimento reciproco; come occasione di individuare spazi di auto-organizzazione in cui creare nuovo pensiero “dal basso”; come momento per uscire dalla quotidianità e poter immaginare altro rispetto al già dato e all’esistente. La partecipazione porta all’incontro sempre più ravvicinato con l’altro, al possibile superamento della difesa dei propri spazi e alla creazione di orizzonti culturali più vasti.

La metodologia dell’animazione può portare, sul lungo periodo, al consolidamento di forme di cittadinanza attiva e al potenziamento, alla valorizzazione e all’integrazione delle realtà giovanili esistenti.

I contesti di festa – con attività come il DJ set, i graffiti, i murales, i tornei sportivi, i giochi di animazione, i banchetti informativi, le proiezioni video, i concerti – sono contenitori aperti in cui si può entrare e uscire secondo i propri tempi e le proprie modalità nel rispetto di quelle degli altri e delle regole del contesto.

Queste caratteristiche consentono l’avvicinamento graduale tra gruppi di giovani e l’incontro con la diversità (anziano, adulto, immigrato). Le rappresentazioni reciproche al negativo – da un lato i ragazzi e le ragazze afferenti ai gruppi informali (visti come “vandali”) e dall’altro gli abitanti della zona (percepiti come “scocciatori”) – si stemperano e si smussano verso una trasformazione al positivo.

Il lavoro in questa direzione, pur richiedendo tempi lunghi, risulta imprescindibile all'interno di un'ottica d'intervento in cui gli adolescenti, con i loro limiti e le loro difficoltà, sono considerati come risorsa e non come problema. Per prevenire il disagio giovanile o intervenire sullo stesso è importante agire anche sugli adulti, per creare un tessuto comunitario accogliente e non espulsivo e accompagnare le nuove generazioni nell'entrata nel mondo adulto.

Nella zona Mattei Martelli, nell'organizzazione delle iniziative sul territorio, sono state coinvolte tutte le realtà presenti: l'Associazione Mattei Martelli, la Polisportiva Gnarro Jet, Casa Rivani (centro di prima accoglienza per immigrati), il Centro sociale Croce del Biacco e lo Spazio giovani ospitato al suo interno, l'Associazione Arc en Ciel, il Centro Anni verdi e la Biblioteca di Scandellara, il Servizio di mediazione di comunità e, infine, la Cooperativa Analisi, progetti, attività per il disagio sociale minorile (APAD), con il Ludobus per le attività rivolte ai bambini.

Nel lavoro su strada, la possibilità di relazionarsi con gli adulti del territorio per la costruzione di reti informali e la creazione di possibili mondi vitali, che potrebbero evolvere in forme di scambio reciproco e in percorsi di auto-mutuo aiuto, è un aspetto da potenziare poiché carente. Ritorna il solito problema delle risorse messe in campo, che obbligano a scelte precise rispetto al target su cui intervenire.

In merito alla costruzione della rete fra i vari attori del territorio, un altro fattore che incide notevolmente, e che si caratterizza come punto di debolezza e limite, è il tempo. Discordanti sono infatti i tempi delle istituzioni, notoriamente lenti, e quelli dei ragazzi, che vivono nel presente, nel qui e ora, che vorrebbero tutto e subito. Se, da un lato, è importante lavorare con loro perché riescano a tollerare un certo grado di frustrazione, dall'altro, di frequente, le risposte istituzionali arrivano quando ormai è troppo tardi; i ragazzi sono cresciuti e le esigenze delle nuove generazioni sono già cambiate. Tempi diversi sono anche quelli previsti da progetto e quelli individuali degli operatori che lavorano sul territorio: educatori di strada, mediatori, volontari, operatori grezzi.

Tuttavia l'obiettivo che rimane e su cui lavorare è quello di creare una cultura della partecipazione sociale, del costruire insieme, come territorio, iniziative congiunte che attivino processi di inclusione nel tessuto comunitario.

È un percorso lungo ma anche molto stimolante, forse proprio perché "contro corrente", all'interno di un contesto che tende a separare e a isolare, nel tentativo di creare aggregazione sociale. È un tracciato pieno di ostacoli che richiede la messa in gioco da parte di tutti gli attori sociali e, che come tutti i processi di cambiamento, si caratterizza per momenti di avanzamento e per momenti di regressione, analogamente a quanto accade nel lavoro sul campo con gli adolescenti.

Gli educatori di strada, partecipando ai momenti di socializzazione informale della compagnia, costruendo relazioni significative con i membri del gruppo, sono gradualmente venuti a connotarsi come adulti di riferimento con cui identificarsi e a cui affidarsi.

I ragazzi e le ragazze si sono rivolti agli operatori per ricevere supporto in materia di sostanze stupefacenti, sessualità, orientamento formativo e lavorativo. Ai Centri per l'orientamento scolastico e professionale, al Centro informazione orientamento professionale, all'Informagiovani e al Centro per l'impiego sono stati attivati dei percorsi di accompagnamento individualizzati. I singoli sono stati sostenuti nella ricerca della prima occupazione attraverso un aiuto nella stesura del *curriculum vitae*, prendendo contatti con le aziende e con l'accompagnamento, se necessario, ai primi colloqui di lavoro.

All'interno del gruppo sono state affrontate discussioni sulle sostanze stupefacenti, stimolando i ragazzi a riflettere sulla motivazione alla base del comportamento di uso e abuso e dando loro informazioni sugli effetti e sui rischi che derivano dall'assunzione di droghe pesanti e leggere.

Nella gestione delle relazioni intergruppi sono state agite pratiche educative di contenimento, tramite modalità autorevoli e non autoritarie, dell'aggressività e violenza espresse dai ragazzi. Si è lavorato con loro sull'interiorizzazione della norma e sull'educazione alla legalità cercando farli riflettere sul come mai (per noia, passività, perché si sentono vuoti, perché nessuno dà loro attenzione) hanno bisogno di compiere atti di vandalismo e di prendere consapevolezza rispetto alle conseguenze che le loro azioni possono avere.

Un'attenzione specifica è stata data alle ragazze che utilizzano il loro corpo, inteso come corpo sessuato, come unico strumento per relazionarsi con gli altri. È stata offerta loro, concretamente, la possibilità di porsi in un modo diverso, di dare un'altra immagine di sé, attraverso la partecipazione alle varie attività (corso di murali, rassegna video, animazioni, feste ecc.). Pur essendo la sessualità oggetto e argomento di discussione nel quotidiano, è stato contattato lo Spazio giovani di via Sant'Isaia per avere una consulenza al riguardo, oltre che su temi legati, più in generale, allo sviluppo e alla crescita.

Il lavoro degli educatori di strada, tuttavia, ha presentato alcune difficoltà. Una è quella di far comprendere all'esterno il lavoro che viene svolto sul campo con l'utenza. Le aspettative degli adulti e, talvolta, anche delle istituzioni, sono quelle di riscontrare negli e nelle adolescenti dei cambiamenti, dal nostro punto di vista, improbabili.

Ad esempio, il desiderio di vedere un gruppo informale trasformarsi in gruppo formale, strutturato, con obiettivi e scopi da raggiungere va contro la definizione stessa di gruppo spontaneo o naturale.

Il gruppo informale dei pari [...] rappresenta un contesto di vitale importanza per l'acquisizione e l'apprendimento di abilità e strategie sociali da parte dell'adolescente che

risultano irrinunciabili per condurre e gestire i processi di rappresentazione di sé e degli altri (identificazione/differenziazione) (Rizzardi, Moschin, 1999, p. 90).

Le aggregazioni spontanee consentono di sperimentare relazioni, di identificarsi con il gruppo dei pari; nel momento in cui generano regole considerate devianti rispetto al contesto sociale necessitano di un intervento di prevenzione secondaria.

Un'altra aspettativa emergente è che la presenza degli educatori incida in maniera evidente rispetto agli atteggiamenti trasgressivi degli adolescenti (gli schiamazzi notturni, il non rispetto delle regole), annullando *in toto* il sintomo, ovvero il "comportamento deviante". D'altra parte, è tipico di questa fascia d'età assumere atteggiamenti provocatori per chiedere aiuto, testare la "tenuta" dell'altro per potergli dare fiducia, per ricevere contenimento e acquisire il senso del limite.

Gli educatori hanno lavorato su questi aspetti; i risultati sono visibili in alcuni momenti, che si alternano ad altri di regressione, con un aumento delle provocazioni e del conflitto sul piano relazionale. Il cambiamento si caratterizza per la presenza di "passi in avanti" e di ritorni al passato, prima che possa essere acquisito un nuovo equilibrio.

A volte, le istituzioni esprimono anche l'esigenza di incontrare i giovani, di avere degli incontri *face to face*. In questa direzione sono stati fatti alcuni tentativi, sia nell'intervento in oggetto sia in altri. La riflessione nata da queste esperienze è relativa alla necessità di lavorare, all'interno delle istituzioni, con i tecnici e i politici perché siano preparati ad accogliere e ad ascoltare i ragazzi e le ragazze, a utilizzare un linguaggio comune che porti alla reciproca comprensione. L'ipotesi è che tali problematiche connesse all'intervento su strada siano dovute alla scarsa visibilità dello stesso, basato sulla costruzione e tessitura di relazioni informali che richiedono modalità di comunicazione efficaci (ascolto attento e non giudizio), con cui, raramente, gli adolescenti entrano in contatto.

Un quesito, che accompagna non solo gli educatori di strada ma anche molti operatori sociali, è: come poter intervenire in situazioni altamente complesse e cronicizzate, dove il malessere è radicato e di origine familiare? È soprattutto di fronte a situazioni di forte disagio che l'onnipotenza degli educatori, il pensare di poter risolvere o cambiare la vita delle persone, viene immediatamente a cadere. Scontrandosi con i limiti di una realtà estremamente difficile e di problematiche talvolta delicate (abuso sessuale tra minori o intrafamiliare), il pensiero va sulla necessità di un intervento a più livelli (sistemico), che purtroppo pare impossibile da implementare. Questo non solo per la "ricorrente" carenza di fondi ma anche per la mancanza, all'interno dei servizi, di un'ottica intersettoriale nella realizzazione di progetti integrati.

Di fronte a situazioni gravi, gli educatori si sentono inefficaci. A questo proposito è importante ricordare loro che per i minori che non vengono

“visti” la loro presenza si configura come grande opportunità, che può essere colta oppure no, ma che almeno esiste.

Lavorando nella quotidianità del tempo libero, inteso come tempo della sperimentazione, della scoperta e della creatività, è possibile essere catalizzatori di microprocessi di cambiamento e lasciare lungo la strada, nella memoria, tracce (ricordi/vissuti) che potrebbero diventare per i ragazzi determinanti nei momenti di crisi o di scelte importanti.

Riprendendo Lazarus e Rutter, le relazioni con figure significative, le opportunità di sostegno nell'ambiente rientrano tra i fattori protettivi che riducono l'impatto con le condizioni di rischio e alimentano i sentimenti di autostima ed efficacia personale.

Educativa di strada a Bologna*

Il lavoro di strada nella mia storia professionale ha occupato, e occupa ancora oggi, un posto molto speciale. Intorno alla metà degli anni Ottanta, il servizio sociale della USL del Comune di San Lazzaro di Savena (BO), in cui allora lavoravo, fu infatti fra i primi a sperimentarlo nella nostra provincia e, credo, in ambito regionale. Ne sapevamo pochissimo – attraverso qualche notizia indiretta da Torino, che era sicuramente all'avanguardia, e pochissime letture –, ma un insieme di situazioni e di fatti accaduti che coinvolgevano adolescenti e l'interesse di un assessore ci convinsero a partire.

Per il lavoro sul campo scegliemmo, fra quelle disponibili, una giovane cooperativa che si occupava di viaggi e di avventura e che aveva da poco incominciato a cimentarsi nel lavoro socioeducativo con adolescenti: la stessa che, un po' meno giovane e con altri operatori, oggi lavora anche nel nostro Quartiere. Quello con la Cooperativa La Carovana fu incontro felice: condividevamo l'idea che quest'esperienza avrebbe potuto assumere un significato per il nostro servizio e per la loro voglia di sperimentarsi in un nuovo lavoro solo se fosse stata accompagnata da un percorso di riflessione e di verifica in grado di produrre apprendimento dall'esperienza, di tradurre l'agire in un campo così nuovo e inesplorato in nuove conoscenze e in nuove ipotesi di lavoro. Per questo includemmo nella convenzione un tempo settimanale che chiamammo “supervisione”, ma che in realtà rappresentava un tempo e un luogo per pensare, in cui far convergere intorno al lavoro con i ragazzi le conoscenze che avevamo e la ricerca di nuove conoscenze, le nostre competenze, le curiosità, i dubbi, i timori, tenuti insieme dalla disponibilità di tutti a metterci in discussione.

Prima di proseguire penso che sia doverosa una precisazione: se in questo contributo ho scelto di ripercorrere a grandissime linee la storia del lavoro di strada facendo riferimento alla mia storia professionale non è

* Questo paragrafo è stato scritto da Sandra De Paolis, psicologa, Facoltà di Scienze politiche dell'Università di Bologna.

certo per il gusto di un personale “amarcord”, totalmente privo di interesse per chiunque se non per me, ma perché, attraverso una riflessione su una storia vissuta all’interno dei servizi pubblici, è forse più facile rilevare contraddizioni e nodi critici che ancora oggi sono presenti nel rapporto fra Istituzioni e Servizi – le maiuscole sono intenzionali – e questa tipologia di interventi.

Qualche anno dopo avemmo l’opportunità di partecipare a un progetto nazionale sugli interventi di prevenzione rivolti agli adolescenti promosso dal ministero degli Interni con i fondi per la lotta alla droga. Il progetto prendeva in considerazione a trecentosessanta gradi, attraverso diversi gruppi di lavoro, che convergevano in momenti comuni di confronto e di sintesi, gli interventi nella scuola, con le famiglie, nei luoghi di aggregazione e così via; noi, operatori sociali e della Cooperativa La Carovana, fummo inseriti nel gruppo che si occupava del lavoro con i gruppi naturali di adolescenti.

Fu un’esperienza importante di incontro e di scambio fra realtà diverse, ma assai vicine per gli orientamenti che guidavano il nostro lavoro, che consentì di riflettere su alcuni concetti fondamentali, validi ancor oggi, che con maggiore o minore chiarezza ciascuno aveva colto attraverso il lavoro con i ragazzi. Sul piano del metodo: la conoscenza del territorio, l’osservazione dei gruppi, le modalità del cosiddetto “aggancio”, la costruzione e lo sviluppo della relazione, la progettazione e la realizzazione con i ragazzi, a tempo debito senza cedere alla tentazione dell’“offerta” frettolosa, di azioni e iniziative condivise.

Condividemmo la centralità del valore del fare insieme con i ragazzi, un fare pensato e finalizzato all’interno di relazioni emotivamente significative e fiduciarie, e dell’esperienza negli universi cognitivi ed emotivi dei ragazzi.

Lavorammo intorno alla necessità della valutazione degli interventi, tema allora molto poco frequentato, e sui modi possibili di fare valutazione in un campo così complesso, assumendo riferimenti originali, interni al paradigma del sociale; il che voleva dire accettare che per costruire indicatori realistici occorreva individuare e scegliere alcune fra le molteplici variabili in campo, rinunciando alla pretesa di un controllo impossibile senza tuttavia rinunciare a un’attenzione minuziosa soprattutto a quelle più imprevedibili e imprevedibili.

Affrontammo anche i problemi di deontologia professionale che si presentavano in un lavoro fuori dagli schemi tradizionali, “senza rete”, privo cioè delle protezioni che offrono le strutture fisiche dei servizi e le prassi consolidate. Senza rete ma non senza regole, un lavoro che proprio per questo richiedeva la costruzione e la cura di un *setting* mentale – faccio fatica a trovare un equivalente italiano per questo termine – in cui sono essenziali «la presenza costante, la continuità della frequenza, l’intensità del coinvolgimento emotivo. Insomma l’affidabilità del rapporto» come ebbe a dire Donald Meltzer in occasione di un seminario con operatori di strada del

Comune di Venezia (Petrilli, Scavo, 1989, p. 132). Ricordo in particolare due intense discussioni: una intorno alla difficoltà di lavorare a volte in situazioni in cui la linea di confine fra il rischio di apparire, o di essere, collusivi con comportamenti illegali e quello di apparire, o divenire, degli “infami” è estremamente sottile; l'altra che vide contrapposta la maggior parte del gruppo, che sosteneva l'assoluta necessità di presentarsi per quello che si era, operatori con un mandato pubblico, e una minoranza che proponeva una posizione più soft, meno esplicita, ritenuta più facilitante nell'approccio. Queste due questioni sono legate da un filo conduttore comune. Oggi non vi sono dubbi, almeno lo spero, che gli operatori debbano “manifestare”, nelle forme più adatte e comprensibili, la loro identità, non solo per ovvie ragioni deontologiche, ma per un insieme di implicazioni professionali il cui esame richiederebbe uno spazio che va molto al di là dei limiti di questo contributo: solo un cenno per sottolineare che lavorare con la “trasgressione” – e l'adolescenza è l'età in cui, in forme più lievi o più marcate, la trasgressione rappresenta una tappa fisiologica dello sviluppo – è necessario che vi siano regole, poche, chiare e conosciute, e che gli adulti che le incarnano abbiano la necessaria amichevole autorevolezza.

Rimane invece in tutta la sua problematicità, in larga misura lasciata alla capacità, alla creatività e alla responsabilità degli operatori, la gestione delle situazioni di confine: il filo conduttore a cui accennavo, che lega i due argomenti, riguarda il mandato istituzionale sulla base del quale gli operatori lavorano, ancor oggi spesso implicito e non sufficientemente approfondito nelle dimensioni che assume nelle diverse situazioni operative. Questo tema, insieme a quello, sostanziale, del riconoscimento e della stabilizzazione di questi interventi, di tutti gli interventi che si svolgono sulla strada, siano essi rivolti agli adolescenti e ai giovani o a fasce marginali di popolazione, è oggi all'attenzione dell'Assessorato alla salute della Regione Emilia-Romagna. Ancora oggi, infatti, dopo vent'anni, la maggior parte di questi interventi vive ancora finte condizioni di sperimentaltà, che in realtà mascherano la precarietà economica e la loro dipendenza da finanziamenti *ad hoc*, al di fuori cioè dei normali canali di finanziamento degli enti.

Non è sicuramente questa la sede per ripercorrere la storia di questi vent'anni, è forse sufficiente sottolineare che nella maggior parte dei casi la fase sperimentale è stata ampiamente superata con esiti positivi, senza nascondere che accanto alle luci vi sono state e vi sono ancora delle ombre: non sarebbe utile né costruttivo negare che, anche in Emilia-Romagna, accanto ad esperienze importanti e significative hanno convissuto altre di assai dubbia utilità, o perlomeno non iscrivibili nell'ambito degli interventi di promozione/prevenzione: iniziative piacevoli, spesso divertenti, ma ininfluenti nei percorsi di vita dei ragazzi e scarsamente giustificabili dal punto di vista dell'uso di denaro pubblico.

In questi ultimi anni la Regione, da un lato, proprio per affrontare il problema dei progetti scarsamente credibili e, dall'altro, per definire alcuni

punti fermi che caratterizzano la qualità degli interventi, si è impegnata in un importante lavoro sulla valutazione che ha coinvolto un numero cospicuo di operatori rappresentativi dei diversi territori regionali¹. Oggi, dunque, la situazione, per quanto riguarda gli aspetti istituzionali, appare dinamica, orientata al riconoscimento del valore di questi interventi, riconoscimento che si fonda sulla valutazione del lavoro svolto e su una riflessione approfondita che ha consentito di ricavare dalla prassi, o forse meglio dalle “buone prassi” alcuni requisiti essenziali che ne delineano la specificità.

Innanzitutto la “prossimità” ai luoghi di vita, requisito che può apparire ovvio agli operatori di strada, ma che non lo è sicuramente per la maggior parte degli operatori che lavorano negli altri servizi, sociali, sanitari e sociosanitari. Vorrei, al riguardo, fare di nuovo riferimento al passato e all’esperienza vissuta nel servizio in cui allora lavoravo. Quando decidemmo di avviare il lavoro di strada, non lo pensammo solo come la sperimentazione di un nuovo percorso operativo fra i molti possibili nel lavoro sociale, ma anche come la concretizzazione di un salto di qualità nel modo di intendere il servizio che da qualche tempo, e non senza fatica, andavamo cercando; e forse anche come un modo, non del tutto consapevole, di reagire a un processo involutivo che già nella seconda metà degli anni Ottanta stava coinvolgendo i servizi sociali e sociosanitari. Per un insieme di ragioni, il cui esame ci porterebbe troppo lontano dall’oggetto di questo contributo, i servizi che la riforma del Servizio sanitario (legge 833/1978) aveva immaginato integrati e vicini al territorio, si stavano al contrario rinchiudendo in loro stessi, arroccandosi all’interno degli ambulatori e degli uffici. I servizi sociali, che allora erano gestiti per alcune importanti materie in regime di delega obbligatoria dei Comuni all’interno delle USL, correvano sia il rischio dell’isolamento che quello di percorrere la stessa strada².

Per contro, pensavamo che “il lavoro con il territorio”, che per alcuni anni era stato una parola d’ordine che ora rischiava di trasformarsi in un luogo comune, fosse appena iniziato e che fosse necessario attenuare le distanze con le persone con cui lavoravamo, caso mai reinterprestando, alla luce dei cambiamenti avvenuti, l’idea di territorio e ripensando le modalità per intervenire. Il lavoro di strada rappresentava, quasi simbolicamente, la prima tappa di un percorso che avrebbe dovuto coinvolgere, anche se in modi diversi per le diverse professionalità, l’intero servizio.

Oggi credo che vi sia una consapevolezza diffusa che quel processo involutivo, sicuramente favorito dalla contrazione delle risorse, ha pervaso con intensità diversa la maggior parte dei servizi sociali e sociosanitari, ma contemporaneamente si fanno strada anche molti segnali di reazione, proprio a partire da quei servizi che più degli altri hanno a che fare quotidianamente, in contesti microsociale, con i grandi mutamenti che in questi ultimi anni hanno coinvolto e stanno coinvolgendo il nostro paese e, più in generale l’intero mondo occidentale. Penso in particolare alle trasformazioni avvenute nelle famiglie, nel mondo del lavoro, negli stili di vita, fra questi anche il

forte orientamento ai consumi, compresi quelli di droghe, legali e illegali, in tutte le fasce di età, ma con conseguenze ancora tutte da verificare soprattutto nelle giovani e giovanissime generazioni; penso ancora ai fenomeni migratori e all'emergere di nuove forme di povertà e di marginalità, anche in città "benestanti" come la nostra.

Credo che si stia facendo strada, anche se faticosamente, la consapevolezza che per intercettare i nuovi bisogni e i problemi che queste trasformazioni producono, occorra rivalutare l'importanza della "prossimità ai luoghi di vita" valorizzando le funzioni e i servizi che in quei luoghi già lavorano da anni. Il segnale che viene dalla Regione mi sembra incoraggiante e significativo.

Ho già accennato alla centralità della relazione nel lavoro di strada, requisito che del resto è proprio, o dovrebbe esserlo, di tutto il lavoro sociale, ma vale la pena di sottolineare alcuni aspetti peculiari di questo singolare tipo di relazione che si costruisce e si vive in luoghi insoliti: deve tener conto del gruppo e dei singoli nel gruppo e, inevitabilmente, delle insidie che gli adolescenti sono capaci di inventare soprattutto attraverso i comportamenti, a volte meditati e a volte inconsapevoli; nasce da una proposta degli operatori anziché, come generalmente avviene, da una richiesta di chi si rivolge a un servizio; non deve fare i conti con l'inevitabile asimmetria, propria dei rapporti di aiuto, e con la necessità di ridurla per creare le premesse di un rapporto di fiducia, ma piuttosto con i rischi della confusività con i ragazzi e della scarsa definizione dei ruoli; i suoi contenuti non prevedono, anche per tempi molto lunghi, la definizione di "compiti": la fretta di "fare", di "proporre" è pericolosa e difficilmente recuperabile più che in altre attività del sociale, e serve spesso a mascherare l'ansia o l'impotenza degli operatori. Potrei continuare, ma queste poche indicazioni credo che siano sufficienti a render conto di un lavoro difficile.

Per introdurre brevemente un terzo requisito, vorrei di nuovo fare riferimento al passato e alle vicende del mio servizio. Fin da allora ci rendemmo conto che gli esiti degli interventi dipendevano in buona misura da variabili che non avevano a che fare con la qualità della relazione fra il gruppo e gli operatori o con le caratteristiche del gruppo, variabili che potevano addirittura influire sulla stessa qualità delle relazioni: prima fra tutte, il rapporto con le amministrazioni locali. In altri termini, ci accorgemmo molto presto che le cose funzionavano, pur con tutte le difficoltà, quando era buono il rapporto con il Comune e quando gli amministratori e i responsabili dei servizi credevano in questo lavoro, non solo per le concrete condizioni favorevoli che potevano derivarne, ma per ragioni molto più complesse: quelle che oggi ci fanno ritenere l'approccio comunitario un requisito essenziale del lavoro di strada. La ricerca e la promozione di condizioni per sviluppare situazioni di benessere, per offrire opportunità di crescita, per migliorare le capacità critiche nell'affrontare i compiti di sviluppo e i rischi che inevitabilmente i ragazzi incontrano nei loro percorsi evolutivi – o per affrontare i

problemi di quelli fra loro che, per una molteplicità di ragioni, vivono già particolari situazioni di rischio – non possono essere soltanto compiti di operatori, per quanto professionalmente qualificati, ma sono responsabilità della comunità nel suo insieme e delle diverse parti che la compongono, ciascuna per il ruolo che le compete: famiglia, amministratori, insegnanti, operatori di altre agenzie educative, gestori di locali ecc. Quella stessa comunità che produce il benessere e il malessere.

Ad un certo punto della storia dei servizi sociali, durante gli anni Settanta, sembrò esser chiaro per tutti che le cause dei problemi di persone, di gruppi, o di fasce di popolazione andavano ricercate nei contesti in cui le persone vivevano e che vi era una relazione inscindibile fra i problemi dei singoli e dei gruppi e gli squilibri della comunità, e in senso ampio della società nel suo insieme, persino i problemi più squisitamente sanitari.

Questa consapevolezza diffusa, o che avevamo creduto tale, rendeva evidente agli addetti ai lavori che non era sufficiente affrontare i problemi del singolo, in realtà ultimo anello, il più fragile, di una catena di disfunzioni o di disuguaglianze, ma che insieme al singolo occorreva considerare i suoi luoghi di vita, e le sue relazioni nei luoghi di vita; tener conto di come i problemi, le sofferenze e i disagi erano in larga misura il riflesso di problemi più vasti che sicuramente gli operatori non potevano risolvere, ma non potevano neanche ignorare. Questa consapevolezza non ebbe lunga vita per un insieme di ragioni che non è possibile esaminare in questa sede, ma che si potrebbero in estrema sintesi riassumere nel concetto che le buone idee, per affermarsi, hanno bisogno di gambe, nel nostro caso di contesti amministrativi e organizzativi capaci di sostenerle affinché si possano tradurre in percorsi operativi e in azioni concrete. Occorre anche notare che quella che molti avevano ritenuta una consapevolezza diffusa era forse soltanto la rappresentazione di una parte degli addetti ai lavori e di pochi amministratori. Finita la spinta iniziale, che del resto produsse grandi risultati – si pensi solo a tutti i processi di deistituzionalizzazione – il pensiero che occorreva lavorare in un rapporto vitale con le comunità e che i problemi sociali non possono essere delegati a qualcuno, ma debbono essere affrontati con il concorso di forze, conoscenze e competenze diverse, incominciò a perdersi nella separazione fra i servizi e nel distacco dai luoghi in cui si lavorava e anche nelle prassi e nelle routine, spesso faticose ma anche rassicuranti.

Oggi, in una società sempre più individualizzata, in cui ciascuno è considerato autore di se stesso e in cui si dà per scontato che ciascuno debba essere capace di costruire la propria vita senza tenere conto dei legami, della propria storia e dei vincoli che si porta dietro; una società sempre più frammentata in cui le ragioni e i diritti di ciascuno, ragioni e diritti spesso solo presunti o autodefiniti, tendono ad affermarsi in modo autoreferenziale diventa sempre più difficile trovare spazi di incontro, di confronto e di mediazione. In una società in cui dobbiamo misurarci quotidianamente, e i giovani in particolare, con l'incertezza e l'ambivalenza, non è casuale che

trovino nuova voce e nuovi significati le funzioni e i servizi più vicini alle persone e che questi servizi più degli altri si interrogano sul ruolo dei servizi sociali oggi e siano impegnati a sperimentare nuovi percorsi operativi. Dice Bauman (2005, p. 129):

[...] per quanto un essere umano possa risentirsi di essere stato lasciato solo e di doversi affidare alla propria capacità di giudizio e senso di responsabilità, è precisamente tale solitudine che contiene la speranza di un'aggregazione impregnata di moralità. La speranza, non la certezza.

Mi chiedo, se non è troppo azzardato, se non sia un pensiero come questo che guida implicitamente il lavoro degli operatori di strada e che ha contribuito a definire l'approccio comunitario condizione indispensabile non solo ai fini dell'efficacia del loro lavoro, ma della sua stessa ragione di esistere. Un'azione anche professionalmente qualificata degli operatori unicamente rivolta ai ragazzi, che non coinvolga, attraverso un mandato esplicito degli amministratori locali, i soggetti pubblici e privati che in forme e con intensità diverse hanno a che fare con gli adolescenti e i giovani, che non coinvolga le famiglie, cercando convergenze e collaborazioni, è destinata a non lasciar tracce o a rischiare la ghettizzazione intorno ad attività che non incidono sulla responsabilità collettiva e su quella dei ragazzi.

L'approccio comunitario, che ha radici antiche nella storia del servizio sociale nel nostro paese, ovviamente ripensato e attualizzato e con nuovi strumenti a disposizione, si pone come mezzo di promozione e socializzazione cercando di agire in profondità in un territorio, riscoprendo e attivando risorse e favorendo una nuova visibilità dei gruppi giovanili, detentori di capacità e di risorse prima che di problemi.

Fra i requisiti oggi ritenuti essenziali nel lavoro di strada, vorrei ancora segnalare la trasversalità e la continuità che specificano e valorizzano la natura sistemica di questi servizi e che li collocano in un ruolo di ponte tra le istituzioni e le realtà informali. Si aprirebbe a questo punto un ampio capitolo sul lavoro in rete e sul lavoro di rete di cui tanto si parla: la rete è oggi una parola di moda, spesso presente nei discorsi degli operatori e in parte anche degli amministratori, che rischia, come altre parole in passato, di rimanere un auspicio o peggio un'esercitazione verbale. Gli operatori effettivamente impegnati a promuovere un lavoro in rete intorno a progetti specifici o che utilizzano sul campo strategie di rete ne evidenziano le difficoltà, accanto agli indubbi risultati positivi; sottolineano inoltre la pazienza, la costanza e la continuità che le strategie di rete richiedono anche per contrastare i criteri burocratici, settoriali e gerarchici oggi prevalenti. Ancora una volta si tratta di un tema che ci porterebbe troppo lontano. Mi limiterò pertanto a sottolineare il ruolo di connessione fra i diversi nodi della rete, fra i servizi, fra le realtà informali e fra queste e i servizi, a cui gli operatori non possono sottrarsi, insieme a un altro aspetto della trasversalità eviden-

ziato dalla riflessione sulle esperienze e oggi ancora poco praticato, ma che occorre promuovere e sperimentare in tutte le situazioni in cui sia possibile. Il lavoro di prossimità oggi si svolge in diversi ambiti di vita dei ragazzi: la strada, i luoghi del divertimento, la scuola, altri luoghi di aggregazione; accade spesso che gli stessi ragazzi incontrino in questi diversi contesti operatori diversi, non solo, accade anche che questi interventi siano pensati e realizzati ciascuno per sé, separati gli uni dagli altri e forse, nei casi peggiori, non proprio coerenti fra di loro. Oggi, attraverso i Piani di Zona, è possibile innanzitutto una progettazione degli interventi che consenta di prefigurarli come un insieme coordinato, ciascuno con le proprie specificità ma coerente negli orientamenti e negli obiettivi generali, e un'organizzazione del lavoro che tendenzialmente veda gli stessi operatori attivi in contesti diversi, garantendo continuità di presenza nei luoghi e continuità di relazione con i singoli e con i gruppi.

Vorrei concludere soffermandomi su un problema a mio avviso decisivo per il futuro del lavoro di strada, e più in generale di tutti gli interventi di promozione e di prevenzione, e insieme a questi di tutti i servizi che si occupano di famiglie, di bambini, di adolescenti e di giovani. È noto a tutti che l'attuale suddivisione dei servizi per aree di intervento ha avuto origine dalla legittima necessità di qualificarli, ma raramente sono state trovate forme organizzative in grado di coniugare questa esigenza con quella altrettanto importante (o forse ancora più importante) di considerare in maniera unitaria la natura dei problemi dei territori di riferimento. Questo vuoto ha finito col reintrodurre, in forme più o meno striscianti, quelle categorie che la legislazione degli anni Settanta aveva tentato, almeno nello spirito, di eliminare e con inventarne delle nuove via via che si affacciavano nuovi fenomeni, nuovi bisogni e nuovi problemi. La legge 328/2000, nelle sue parti più convincenti, ha ripreso con forza il tema dell'integrazione, ma la difficoltà di tradurre gli indirizzi in processi operativi deriva in maniera credo consistente dalla frammentazione dei servizi e in particolare dalla separazione fra le "aree" che si occupano della "normalità", della promozione e della prevenzione e quelle che si occupano del disagio, dei problemi e della sofferenza. In altri termini, scelte organizzative che separano le persone e le famiglie secondo criteri legati alla domanda esplicita o ai compiti prescritti dalle normative vigenti – penso in particolare al complesso rapporto fra i servizi e il Tribunale per i minorenni – rendono difficile, se non impossibile, una lettura dei fenomeni circolare che tenga conto delle trasformazioni che riguardano tutti e che non necessariamente diventano problemi, ma che a tutti, tranne pochi privilegiati, richiedono revisioni e riorganizzazioni dei tempi e dei modi di vivere la quotidianità e della stessa qualità delle relazioni. Una lettura capace di tener conto dei riflessi che questi fenomeni hanno, negli specifici contesti territoriali, sulle persone, sui gruppi e sulle fasce sociali più fragili, più esposte a subirne le conseguenze negative, consentirebbe almeno di provare a non arrivare quasi sempre troppo tardi; consentirebbe

di immaginare nuovi percorsi per avvicinare le persone e le famiglie in difficoltà con proposte credibili che non le confermino nella loro situazione.

È solo attraverso una riflessione sulle condizioni che contribuiscono a produrre le diverse forme di disagio, sulle interazioni fra queste condizioni e sui processi che tendono a perpetuarle che è possibile prefigurare azioni promozionali o preventive credibili, ed è attraverso queste azioni che è possibile introdurre elementi di discontinuità nei circoli viziosi del disagio che si riproduce. Diversamente, il rischio è che i servizi socioassistenziali “tradizionali” e “istituzionali” – quelli che si occupano dei problemi duri e che quotidianamente hanno a che fare con i tribunali, le separazioni, gli allontanamenti di bambini, la povertà – continuino a inseguire le vicende distruttive in cui sembrano impigliate le persone e le famiglie di cui si occupano senza trovare punti di discontinuità significativi, e che le azioni promozionali e preventive si riproducano in maniera autoreferenziale, distanti da queste vicende, o che si svolgano su percorsi paralleli quando i ragazzi con cui gli operatori lavorano sulla strada sono gli stessi di cui si occupano i servizi. Se questo è sempre stato vero, lo è ancora di più in una situazione come quella attuale in cui i confini fra la cosiddetta normalità e il malessere sociale sono sempre più fragili e in cui le diverse forme di disagio spesso rappresentano i segnali più vistosi, le punte di un iceberg, di malesseri più diffusi.

Il Quartiere, in una città come Bologna, credo che rappresenti una sede tecnica appropriata per l'incontro fra servizi e professionalità diverse per la costruzione condivisa di nuove forme di conoscenza sulle realtà microsociali che compongono il territorio, con il contributo di tutti gli attori sociali presenti: quelli formali (come la scuola) e quelli informali (associazioni, gruppi sportivi, parrocchie, gestori di locali frequentati dai ragazzi). E la sede per un dialogo significativo con gli amministratori e insieme a questi, senza confondere i ruoli, ma anche senza temere inevitabili e spesso felici contaminazioni, per la ricerca di un rapporto reale con i cittadini, con quelli che si rivolgono ai servizi e con quelli che li sfuggono, gruppi di strada compresi.

Note

1. Per la documentazione di questo percorso cfr. *Valutare le prevenzioni*, in “Itaca”, n. monografico, gennaio-aprile 2002 e Pancaldi (2001).
2. Per un approfondimento di questo tema cfr. Olivetti Manoukian (1998).

Preadolescenza ed extrascuola: l'esperienza dei Centri Anni verdi e degli interventi socioeducativi del Comune di Bologna

di *Stefano Bianconi, Marco Gollini*

I Centri Anni verdi a Bologna*

Il mio compito è presentare i Centri Anni verdi (CAV), inquadrandoli sotto il profilo progettuale e metodologico. Per gli Istituti educativi – che sono l'ente committente – è un momento importante, non solo come occasione per illustrare questa esperienza dell'extrascuola, ma soprattutto come una prima opportunità per confrontarci sui contenuti progettuali. Nei prossimi mesi, infatti, i CAV saranno coinvolti in un percorso di riprogettazione complessiva, legato sia alla necessità di rendere attuale un progetto che ha quindici anni di vita, sia alla prevista apertura di tre nuovi centri nei Quartieri Borgo Panigale, Porto e Savena; esso non potrà prescindere dall'ascolto delle realtà cittadine che nei Quartieri, nelle scuole, nei servizi si occupano di preadolescenza.

Parlare dei CAV significa spendere due parole anche sugli Istituti educativi, non per fare promozione all'ente, ma per dare alcuni elementi di chiarezza in merito a quello che sono e a ciò che fanno. Spesso, nei vari tavoli e incontri a cui partecipiamo, ci vengono chieste informazioni sugli Istituti educativi e magari scopriamo di essere considerati un ente religioso, un'associazione di privati facoltosi che fa beneficenza.

I Pii Istituti educativi nascono a metà dell'Ottocento, come fusione di diverse Opere pie della città che da alcuni secoli si occupavano di orfanotrofi maschili e conservatori femminili. Attraverso vari passaggi e grazie a nuove normative relative al settore assistenziale e di beneficenza, nel 1987 l'ente supera la dizione di Pii Istituti educativi e si trasforma in Istituzione pubblica di assistenza e beneficenza, adottando la nuova denominazione di Istituti educativi in Bologna. Oggi gli Istituti educativi sono un'istituzione pubblica comunale – posta quindi sotto il controllo pubblico – che si autofinanzia con le proprie rendite patrimoniali; c'è infatti un considerevole patrimonio immobiliare che si è accumulato nel tempo, frutto di lasciti testamentari e donazioni. È guidata da un Consiglio di amministrazione nominato dal Comune di Bologna e ha come finalità la realizzazione

* Questo paragrafo è stato scritto da Stefano Bianconi, educatore, responsabile dei servizi educativi, Istituti educativi in Bologna.

di servizi e interventi educativi per minori, residenziali o no, individuali o collettivi.

Il processo di deistituzionalizzazione, che all'inizio degli anni Settanta formalizzò il superamento dei ricoveri istituzionali per minori, pose gli Istituti educativi nella condizione di poter aiutare i ragazzi in difficoltà solo attraverso l'erogazione di assegni mensili ad alcune famiglie. Da qui nacque l'esigenza di ripensare gli interventi dell'ente, aprendosi a nuove progettualità, come ad esempio i servizi di prevenzione del disagio rivolti a gruppi formali di preadolescenti. All'inizio degli anni Novanta nacquero quindi i Centri Anni verdi, prima nel Quartiere San Donato, in zona Pilastro, poi alla Barca (Quartiere Reno), nel Quartiere Navile e a San Vitale. I CAV vennero gestiti inizialmente da due diverse cooperative sociali in regime convenzionale e dal 1997 sono stati affidati alla gestione unica della Cooperativa Attività sociali.

Per evitare il rischio di essere prolisso con noiose elencazioni di quello che si fa al loro interno, ho pensato di descrivere i CAV in un'ottica di processo, seguendo cioè il filo del pensiero educativo per come si è evoluto nel corso degli anni nel contesto di questa esperienza; parlare di sviluppo del pensiero educativo e di come è stato declinato sul campo significa accostarsi ai tratti di eccellenza del progetto ma anche ai punti di criticità; sia gli uni sia gli altri infatti sono stati un riferimento costante in questi anni per definire e attuare una serie di adeguamenti di ordine pedagogico e metodologico che peraltro non potrà mai dirsi completata.

In quest'ottica di processo possiamo osservare i CAV in tre momenti della loro storia: 1. il *progetto iniziale*; 2. ciò che *sono diventati oggi*; 3. ciò che infine *potrebbero diventare*, proprio nella prospettiva di riprogettazione cui accennavo prima.

1. Il *progetto iniziale*, stilato oltre quindici anni fa e formalmente immutato, è semplice da enunciare: i CAV nascono come "centri socioeducativi per minori a rischio di devianza sociale", rivolti alla fascia 11-14 anni. Al centro dell'intervento stava quindi la relazione educativa e la socializzazione tra pari all'interno di un gruppo formale. I ragazzi venivano "iscritti" fino a un numero massimo di trenta unità (con quattro educatori): non era quindi un luogo ad accesso libero. Le iscrizioni avvenivano tramite la scuola, i servizi, amici e familiari. Il centro era aperto dal lunedì al venerdì dalle ore 14.00 alle ore 19.00 e le attività previste andavano dal supporto scolastico, ai laboratori, al gioco libero, alle uscite e ai soggiorni nei fine settimana. Come si evince dalla definizione del servizio, l'impianto progettuale, metodologico e gestionale con cui sono nati i CAV intendeva rispondere essenzialmente a bisogni di minori disagiati, anche a livello economico; per questo, nei primi anni, le risorse sono state indirizzate al Pilastro e alla Barca, zone della città segnate da una carenza cronica di servizi e da una crescente conflittualità sociale. Negli intenti dell'amministrazione dell'ente era necessario offrire ai ragazzi di queste periferie le migliori attenzioni, opportunità e risorse per riuscire a

contrastare una percezione abbandonica da parte della città e una condizione oggettiva di forte marginalità sociale.

Punti di forza: intervento di altissima qualità. Il progetto educativo era centrato sul gruppo, ma si elaborava un pensiero educativo anche sul singolo; vi erano infatti molte ore indirette – oltre dodici a settimana – a disposizione delle équipes per l’allestimento delle attività, la discussione dei casi, la documentazione. Inoltre era prevista per ogni équipe una supervisione psicopedagogica quindicinale e anche le risorse economiche erano notevoli.

Punti di criticità: nel lavoro su campo si riscontrava un forte isolamento del servizio, valutato però non come elemento di criticità ma come tratto di eccellenza: i CAV – a differenza di altre agenzie per minori considerate carenti – dovevano offrire risposte soddisfacenti ed esaustive, sviluppando una progettualità autoreferenziale e alternativa rispetto all’esistente. D’altra parte va rilevato che con le eccezioni delle attività sportive e dell’associazionismo di ispirazione cattolica (a cui però non tutti i minori erano in grado di afferire) in città non c’erano molte proposte rivolte in modo specifico ai preadolescenti. È allora comprensibile che all’interno degli Istituti educativi sia maturata la convinzione che per aprire nuove strade non bisognasse curarsi troppo di un quadro sociale carente, ma che anzi fosse necessario distinguersi per l’eccellenza della propria azione, perturbando un mondo degli adulti e dei servizi educativi che nei fatti si dimostrava ancora impreparato. Inoltre, va ricordato che la definizione stessa di “preadolescenza” attiene a un ambito di ricerca e produzione letteraria relativamente recente, che ha trovato riconoscimento e collocazione proprio a partire dai primi anni Novanta.

Il progetto dei CAV era anche molto oneroso, in quanto centrato unicamente sul “qui e ora”, cioè su un piccolo numero di utenti che a seconda dei contesti venivano visti all’esterno come “privilegiati” o “problematici”. Soprattutto pensiamo che il limite più evidente fosse quello di non riuscire a leggere con prontezza e flessibilità le esigenze in rapida evoluzione del territorio cittadino. Potremmo insomma affermare che vi era una precisa disfunzionalità dei CAV rispetto a una serie di bisogni emergenti sui quali ora non mi addentro, compresa l’esigenza – in realtà imprescindibile – di creare sinergie e progettualità condivise con altri attori del territorio. Infine questo essere “altro”, questo approccio iniziale del “fare tutto da soli”, ha avuto ricadute anche sul piano educativo, dal momento che la proposta complessiva, per quanto ricca e articolata, risultava ripiegata su se stessa e in parte avulsa dal contesto sociale e culturale degli utenti.

2. Cosa sono diventati i CAV. Su impulso soprattutto delle équipes educative e del dott. Giovanni Amodio (responsabile allora dei servizi socioassistenziali degli Istituti educativi) ci si è progressivamente spostati verso un approccio di sistema e la prassi d’intervento si è evoluta nella direzione di un pieno riconoscimento del lavoro in rete, inteso come possibilità e capacità di sviluppare progettualità condivise e complementari all’interno di una comunità educante.

Punti di forza: maggiore apertura e riconoscimento sul territorio, composizione di gruppi non sbilanciati sul disagio conclamato, facilità di avvicinare nei momenti ludici all'aperto altri ragazzi non iscritti, sperimentazioni con la Cooperativa Attività sociali di attività complementari (laboratori nelle scuole condotti dagli educatori dei CAV, aperture nel mese di luglio, attivazione di percorsi di sostegno alla genitorialità con professionalità dedicate, nascita di nuovi progetti con altri committenti), credito formativo per gli alunni che frequentano i CAV come attività alternativa ai laboratori scolastici, firma di nuove convenzioni con i Quartieri e gli Istituti Comprensivi.

Punti di criticità: se si escludono le convenzioni, che evidentemente rivestono carattere formale e fissano elementi certi di innovazione, tutte le esperienze accennate sono state finora episodiche e non organiche al progetto. Si può anzi affermare che il modello teorico e gestionale di riferimento ha "tollerato" queste aperture, dal momento che l'impianto progettuale e le finalità del servizio (ad esempio, ore settimanali di apertura, tipologia dell'utenza, modalità di accesso e numero di frequentanti, articolazione delle attività, periodo di apertura) non sono mai state modificate, a fronte invece di una sensibile contrazione delle risorse per ogni Centro (dovuta peraltro all'apertura in questi anni del terzo e quarto CAV).

3. Cosa *potrebbero diventare* i CAV. È ormai evidente come non sia più possibile avvicinare ulteriormente i CAV alle nuove esigenze e ai bisogni del territorio senza modificarne strutturalmente l'impianto generale e sviluppare nuove progettualità complementari. Questa fase di cambiamento attraversa anche le stesse IPAB, che dovranno affrontare tutta la questione delle trasformazioni in ASP, su cui non mi dilungo. Ma ancor più nella prospettiva di diventare un'azienda comunale di servizi educativi non possiamo pensare a una riprogettazione dei Centri senza tener conto:

- della lettura dei bisogni fatta da chi avvicina quotidianamente i ragazzi, cioè dalle équipes educative dei CAV;
- dei nuovi approcci teorici che si stanno imponendo perché validati dall'esperienza su campo, quali il lavoro di comunità e l'empowerment, che pongono al centro dell'agire educativo il lavoro in rete e la convinzione che chiunque faccia parte di una comunità sia portatore non solo di problemi ma anche di risorse. In tal senso, lo stesso approccio dialogico non è più un'opzione per qualificare l'intervento, ma una necessità imprescindibile per costruire azioni condivise orientate al cambiamento (e quindi con la reale prospettiva che accadano e siano adeguate allo scopo);
- delle linee di indirizzo che giungono e giungeranno dal Comune di Bologna e dai Quartieri;
- delle indicazioni che arriveranno da chi opera e vive sul territorio: pedagogisti dei Quartieri, operatori del Servizio minori e famiglie, insegnanti, famiglie, Servizio immigrazione, rappresentanti del privato sociale ecc.

È un percorso che gli Istituti educativi vogliono intraprendere nei prossimi mesi e che per questo non ha un approdo già definito. L'unica cosa di cui

siamo abbastanza certi è che i CAV del futuro manterranno la loro caratteristica di servizio educativo non terapeutico e specialistico perché rivolto a tutti i preadolescenti, magari però aperto a più utenti; inoltre il nuovo progetto dovrà porre grande attenzione al rapporto con la scuola (le cui istanze e difficoltà ci sono note e non possono essere trascurate) e all'incontro con le famiglie dei ragazzi, che già oggi, in modo esplicito, chiedono che i Centri siano luoghi aperti anche a loro. Scuola e famiglia sono riferimenti essenziali per la formazione e la crescita dei preadolescenti; per questo qualsiasi servizio educativo che voglia innovarsi dovrà considerarli elementi strategici e orientativi del proprio agire.

I Centri socioeducativi del Comune di Bologna*

Premessa

Mi presento: sono *Gollini*, l'educatore professionale del Servizio minori e famiglie del Comune di Bologna, e *Marco*, un tredicenne che collabora con l'operatore alla stesura del presente documento e nell'ambito degli interventi educativi quotidiani.

Come si fa a racchiudere due aspetti così diversi dentro un'unica personalità, senza entrare un po' in crisi? Si fa, si fa, basta avere un pizzico di diplomazia e capire che le diversità sono risorse fondamentali per avere buone possibilità di incidere consapevolmente sul percorso dei ragazzi.

Il tema degli adolescenti da sempre è ritenuto uno di quelli su cui occorre riflettere, progettare, intervenire e discutere. Ovviamente tali azioni vengono garantite da adulti che intendono ottenere risultati efficaci o, comunque, che conducano allo sviluppo di nuove strategie che facilitino i giovanissimi al raggiungimento di un buon livello di agio, inteso come contrario del disagio.

Ritengo che ciò sia giusto e lodevole, anche se sento fortemente il rischio di uno spostamento, lento ma inesorabile, dell'obiettivo iniziale su un altro genere di disagio: quello degli adulti.

In effetti, il disagio si manifesta su entrambi i fronti e, purtroppo, ciò amplifica i suoi effetti, andando a incidere negativamente sulle figure più fragili e meno strutturate: i giovani.

Ci tengo a sottolineare come, alla base del mio modo di operare, ci sia il *divertimento*, componente imprescindibile. Del resto, come si potrebbero affrontare con quotidiano entusiasmo difficoltà e frustrazioni di una professione poco riconosciuta e (di conseguenza) mal retribuita?

Tale premessa caratterizza il presente contributo che potrebbe essere sintetizzato in tre parole: *divertimento*, *lavoro*, *gioco*. Non a caso il termine

* Questo paragrafo è stato scritto da Marco Gollini, educatore, Servizio minori e famiglia del Comune di Bologna.

“lavoro” è stato inserito tra gli altri due, allo scopo di poterlo “controllare” meglio e far sì che l’adulto che sono non possa smontare i sogni e la freschezza del giovane che ero.

Giochiamo dunque (anche con le parole, perché no?) e divertiamoci, tornando all’argomento da trattare (parlo al plurale per garantire la *par condicio* alle mie due anime!) e se in alcune parti troverete concetti scollegati o pensieri contorti o in contrapposizione: vi chiedo di perdonarci.

Gli adolescenti e la rete

Chi mi conosce sa bene quanto io ami comunicare attraverso metafore o esempi legati alla realtà, che permettono di rendere visibile anche agli altri ciò che ho visto o vissuto in prima persona.

Perciò, anche in questa occasione utilizzerò una serie di fotografie che mi aiuteranno a condividere con voi esperienze e opinioni in merito all’argomento trattato.

La *prima immagine* che vi propongo è quella di un circo, perché credo rappresenti al meglio i tre termini usati nella sintesi menzionata poco fa.

Nella *seconda immagine* ci sono io, Marco, con i miei 13 anni: cammino incerto su una fune tesa con una lunga asta tenuta con mani tremanti. Sotto, il vuoto. O almeno così credo. Del resto, chi di voi ha avuto la forza di guardare in basso quando si è trovato nella medesima situazione?

La *terza immagine* ve la mostrerò alla fine di questo intervento...

Perciò tutti in pista e applausi, grazie (*noi* tredicenni li chiamiamo “d’incoraggiamento”, *noi* educatori invece li definiamo “rinforzo positivo” ma sempre importanti sono per il cammino ogni individuo).

La mia vita da educatore mi ha permesso di vivere tante emozionanti esperienze (ognuna portatrice di grandi ricchezze in quanto caratterizzata da relazioni con l’altro), ma quelle che hanno lasciato in me un’impronta indelebile hanno avuto come protagonisti i preadolescenti e gli adolescenti del Quartiere Navile; li ho conosciuti nel gelo di una strada, “affrontati nel freddo” (inteso come poco accogliente) di un ufficio, sfidati in un campo da calcio o affiancati quotidianamente all’interno del doposcuola Parrocchia S. Savino, il gruppo socioeducativo che ancora oggi mi fornisce gli stimoli necessari per ricoprire con entusiasmo il mio ruolo professionale.

È dall’anno 2005 che comincerò a parlarvi della mia storia e di quella di tante altre persone che, crescendo, mi hanno permesso di crescere insieme a loro: i giovani.

Rifletterò sulla mia esperienza e sui rapporti che mi hanno legato a loro nella doppia veste di “educatore da scrivania” (rappresentante dell’istituzione) che appena può si toglie la giacca per indossare gli abiti da “educatore da circo”, quello cioè che vive e soffre sotto la fune su cui camminano i ragazzi.

In particolare il pensiero sarà rivolto a quelli di S. Savino, dove da anni mi impegno con l’obiettivo di facilitare la trasformazione di *incerti equilibri*

sti in veri e propri *atleti*, in grado di diventare *splendidi protagonisti* del “circo” di cui sono tuttora colonna portante.

Tutto ciò intendo farlo (solo ed esclusivamente) nella speranza di fornire qualche stimolo interessante, con il desiderio di ricevere da voi nuova energia che mi permetta di affrontare adeguatamente le prossime esibizioni dei giovanissimi acrobati. E chissà che in questo incontro non si possa allacciare il primo di una serie di nodi capaci di tenere insieme la *rete* da piazzare sotto le pericolosissime funi tese su cui i nostri ragazzi camminano ogni giorno.

Il circo della vita presenta diversi livelli di difficoltà che spesso dipendono dall'età anagrafica dei singoli soggetti. Ad esempio, i preadolescenti e gli adolescenti cominciano ad esibirsi davanti al grande pubblico con estremo timore, costretti loro malgrado ad eseguire numeri assai pericolosi per guadagnarsi un posto sotto i riflettori. Il successo dipende molto dalle capacità individuali del giovane, dal luogo in cui cresce e dalla validità di chi ha il compito di formarlo. Comunque sia, non si tratta di un'operazione agevole (per nessuno!) ed è per questo che i risultati che si ottengono non sempre sono proporzionati all'impegno profuso.

Nel “Circo 2005” notiamo come i nostri giovani equilibristi si trovino a dover affrontare difficoltà estreme, fuori dall'ordinario. È altrettanto vero che per la maggior parte degli adulti, che hanno ormai messo alle loro spalle la fase adolescenziale, tali esercizi non sono altro che semplicissime azioni di routine.

Ciò accade non solo all'adulto distratto o comunque assorbito dai Problemi (quelli con la P maiuscola perché condizionano la vita dei grandi!) bensì anche all'adulto professionista che, come me, si occupa dei ragazzi. Infatti, l'educatore, rapportandosi ogni giorno con certe problematiche, osserva, interpreta, ascolta, sostiene, parla e dà suggerimenti, ma talvolta lo fa con l'atteggiamento di chi sa, di chi conosce tutto ciò che riguarda il soggetto che gli sta di fronte. Il rischio reale è quello di apparire distante dal disagio giovanile, avendo ormai coperto con esperienze positive e certezze le fragilità e le insicurezze che ne hanno (di sicuro) caratterizzato la fase adolescenziale.

Chi si ricorda l'angoscia provata guardando allo specchio il proprio corpo (irriconoscibile) in trasformazione? E il primo bacio? E la rabbia verso i genitori o verso gli adulti in genere? E i segreti? E il legame indissolubile con l'amico/a del cuore? E le cotte? E il sesso? E sentirsi tradito o traditore? E tirare avanti un giorno dopo l'altro senza avere idea di dove conduce il futuro? E dover giocare a fare i grandi, ma sentire nel cuore una gran voglia di giocare e basta, come quando si era più piccoli? E non sentirsi capaci di fare nulla?

E sentirsi un nulla?

Questa sintetica raccolta di ansie tipiche dei giovani acrobati-equilibristi mi è stata gentilmente suggerita dal tredicenne che sono stato e che di

tanto in tanto ricorda all'educatore quali siano le sue origini. Meno male che è ancora vivo dentro di me. Grazie Marco!

Oggi, oltre a queste ormai note difficoltà, i ragazzi comunicano in diversi modi la loro sofferenza, amplificata dalla necessità di vivere un periodo storico di profonda crisi: culturale, politica ed economica con cui gli adulti stessi si trovano a dover fare i conti. E i conti non tornano... E la tensione sale... E i problemi dei figli finiscono sempre in coda a quelli dei genitori.

I giovani vivono il mondo anche attraverso gli occhi, i gesti e la testa di chi sta loro a fianco (in casa, a scuola, nello sport) e il clima che si respira non può certo essere definito positivo.

Ma siamo nell'era della tecnologia, e ci si può sempre illudere che siano le strumentazioni a sostituire l'uomo in ogni sua funzione, anche educativa se necessario.

Si può delegare un ruolo simile alla TV che attualmente offre inutili reality show, spettacoli e spot con corpi nudi e volti ammiccanti, dibattiti superficiali dove imperano arroganza e maleducazione. L'idea è che questo non faccia che amplificare il senso di vuoto e di tristezza in cui si trova l'adolescente.

I telegiornali (ammesso che facciano ancora vera informazione) garantiscono una vasta gamma di notizie devastanti: guerra, omicidi, doping, pseudopolitica, giustizia (o meglio "ingiustizia"). Considerato che, oltre al gossip, si può contare solo sulle notizie meteo per rasserenarsi un minimo ci si può solamente deprimere.

Certo, ci si può rifugiare nei siti Internet, con tutto ciò che questo comporta, o vivere in un mondo virtuale guidando una formula 1 alla play-station o vagando per la strada con in mano un game-boy.

Si fa anche questo per combattere lo stress nel "Circo 2005", specialmente se sei un giovane circense.

Le manifestazioni di disagio adolescenziale sono abbastanza evidenti: si va dal totale, o quasi, disinteresse verso lo studio (e fin qui non ci sarebbe nulla di anormale, è accaduto a tutti noi, o no?) a quello verso il gioco (e questo appare più preoccupante).

Già, perché gli adolescenti sanno che anche il gioco richiede sacrificio e, soprattutto, capacità e coraggio per mettersi in discussione, mostrando le proprie debolezze agli altri. Questo non si può fare, almeno non oggi, in un periodo dove tutto e tutti inviano messaggi assolutamente falsi ma che mandano in mille pezzi la già deficitaria autostima di un ragazzino.

Nel "Circo 2005" bellezza, ricchezza, potere, successo e look sono considerati requisiti indispensabili per essere ammessi nella grande kermesse circense. Non importa che i suddetti requisiti siano reali, basta esibirli, costruendo se necessario pareti di cartone dorato che però riescano a coprire bene i muri cadenti che vi stanno dietro. «Conta più apparire che essere», frase banale finché si vuole ma tragicamente vera.

Se questi sono i concetti cardine della nostra cultura allora non ci dovremmo meravigliare di trovarci al fianco di ragazzi che ignorano il senso di parole quali “impegno” e “volontà”, termini superati e, di conseguenza, rimossi dal vocabolario e dai concetti formativi di base. Ciò che è superato è inutile, dalla memoria storica di cui sono portatori gli anziani al telefonino cellulare del semestre precedente.

E poi del resto lo dicono anche “Mamma TV” e “Papà Internet” (che spesso devono ricoprire il ruolo lasciato vacante dai genitori titolari): tutto quanto si può avere alla modica cifra di..., con un piccolo sovrapprezzo di..., con una generosa scollatura, con un banale intervento chirurgico...

«Tutti lo possono fare o avere!»: questo è il falso messaggio che distorce la visione della vita, non solo di un adolescente ma anche di un adulto che, ricordiamocelo bene, dovrebbe rappresentare il modello principale per ogni figlio. E, comunque, non è vero che basta poco per ottenere auto di lusso o il bacio di una bionda mozzafiato o l’abbraccio di un modello dai muscoli scolpiti. È tutto falso!

Primo perché non è assolutamente facile raggiungere una meta, qualsiasi essa sia e, al di là di questo, certi traguardi ci vengono proposti pur sapendo che la maggior parte di noi non potrà mai raggiungerli.

Secondo, il messaggio oltre ad essere falso è ingannevole poiché entrare in possesso di qualcosa spesso non è assolutamente sufficiente a soddisfare il vero bisogno che ognuno di noi ha, cioè quello di vivere bene con se stessi e con gli altri, attraverso relazioni autentiche e significative.

Ma se quest’analisi il più delle volte non riesce a noi adulti (essendo teoricamente dotati di maggiori strumenti per decodificare simili messaggi), si provi a immaginare l’entità dei danni che tali messaggi possono provocare nei nostri giovani equilibristi, storditi e disorientati su di una corda traballante. Chi se ne sta seduto in platea, tra il grande pubblico, esibendo look, sorrisi di plastica e giudizi forse nemmeno si ricorda cosa significa trovarsi lassù, sospesi nel vuoto con occhi e riflettori puntati contro. Forse qualcuno che ricordava ha rimosso, forse qualcuno è caduto e si è ferito oppure è fuggito prima di metterci i piedi su quella pericolosissima corda, rifugiandosi dietro a qualche parete di cartone dorato.

Marco il tredicenne sa bene come si sente lui e come si sentono i suoi coetanei meno fortunati.

Già, perché il tredicenne si sente un incapace, in quanto incapace di qualsiasi azione che non finisca in un fallimento.

Il tredicenne ha paura di scegliere, di sbagliare, non si fida di sé (ovvio) e nemmeno degli altri, in grado solo di dare sentenze o banali consigli.

Il tredicenne si sente perduto!

Il tredicenne sente crescere dentro di sé il sentimento di inadeguatezza. Questo mondo non fa per lui.

Allora si arrabbia, picchia e offende coetanei (che sovente soffrono

come o più di lui), litiga con tutti, rifiuta di studiare, fa il contrario di quello che gli adulti vorrebbero: «Così imparano!».

Con segnali di questo tipo, l'educatore Gollini è facilitato nel suo intervento. Sa che simili atteggiamenti nascondono un disagio, poiché i ragazzini hanno dovuto imparare a camuffare i sentimenti proprio dal mondo adulto che li circonda condizionando loro la vita.

Molto più arduo è il compito quando il disagio viene espresso attraverso comportamenti definiti (erroneamente) normali. Ad esempio, il ragazzino taciturno è spesso gradito ai grandi (insegnanti, educatori, genitori) se questi non hanno la sensibilità di capire come, dietro certi silenzi, urlino sofferenze atroci. Ed è proprio il dolore soffocato e represso che si accumula dentro di loro che esplose prima o poi con violenza (verso se stessi o verso gli altri poco importa). Del resto sono proprio i ragazzi i primi a non capire per quale motivo si sentano così depressi e insoddisfatti, dal momento che hanno tutto ciò che la TV consiglia di acquistare per essere felici: «È vero che i miei genitori non ci sono mai però, in fondo, lavorano per il mio futuro!».

Già, ma quale futuro?

A forza di ricevere messaggi distorti hanno cominciato a nascondere a loro stessi prima che agli altri la verità: la sofferenza si copre con un regalo e le emozioni vanno negate o comunque accantonate. È così che la naturale inquietudine legata all'età si trasforma in rassegnazione e passività.

Dal basso, ai bordi della pista, il presentatore in completo blu, con voce decisa grida nel megafono che la paura non è razionale e che lo show deve proseguire: «Avanza senza guardare in basso!».

È una parola...

Succede allora che qualcuno si butti giù, anzi si butti via.

Dopo i primi colpi di tosse, il fumo di una sigaretta può diventare pure piacevole e ci si sente molto più grandi. Inoltre, «una canna non ha mai ammazzato nessuno!», «dare un tiro ogni tanto non significa essere un tossico!».

E se ti offrono una "riga": «Vai tranquillo, dopo ti senti un leone. E poi sai che ci sono un sacco di professionisti con moglie e figli che tirano di coca e nessuno se ne accorge?».

Ci si abitua a tutto, anche all'autodistruzione.

Si arriva a un punto che la corda non fa nemmeno paura, neanche la vedi più... forse perché si è spezzata?!

Si comincia sempre dallo stesso punto, dal dolore e dalla fragilità. La fragilità di una mente che non accetta il corpo che la sostiene. Troppo grasso per poter piacere agli altri e poco importa se la visione è distorta e priva di obiettività. Basterebbe poco per notare che, oltre ai fianchi, ci sarebbero tantissime altre qualità su cui puntare per sentirsi all'altezza della situazione.

Si sta male con gli altri se si sta male con se stessi e da questo circolo vizioso è difficile uscire senza qualcuno che, guardandoti con occhi nuovi, ti aiuti a trovare la giusta immagine di te e la tua vera identità.

Se ciò non accade, ci si autopunisce nell'intento di punire chi non ci ha impedito di trasformare una mente fragile in un corpo fragile.

«Ma mi vuoi tutta ciccia e brufoli?». No di certo, meglio in un letto di ospedale!

Anche sotto il peso di uno scheletro alleggerito dalla ciccia una corda si può spezzare...

Buttarsi per buttarsi, tanto vale divertirsi.

Chi non lo lascia sciogliere lentamente, concede il corpo (mi rendo conto che si tratta di un eufemismo) frettolosamente, senza particolari riflessioni né una reale conoscenza delle pratiche sessuali e delle possibili conseguenze.

«Il sesso è una cosa meravigliosa, che rende felici»... e potenti. Magari ci si può pure scrivere un libro come ha fatto Melissa P. e farci un sacco di soldi. In fondo che importa della moralità quando sei ricco e famoso?

A questo credono o a questo ci vogliono fare credere le numerose tredicenni che si offrono con preoccupante sfacciataggine ai coetanei, talvolta ancora troppo acerbi per poter sfruttare al meglio la situazione. Anche dietro questo fenomeno esiste un problema di scarsa stima dovuta al timore di non piacere e di non valere. Sentirsi considerate da qualcuno, indipendentemente dalle modalità adottate, crea un'illusoria, e temporanea, cortina di benessere il cui effetto svanisce in fretta. Quindi, (salvo possibili e indesiderate sorprese) non resta altro che la spiacevole sensazione di aver perso ancora qualche punto nella scala dell'autostima invece di averne conquistati.

I tentativi si succedono, in maniera sempre più frenetica e disperata, sino al consolidamento di un'immagine fallimentare del proprio essere confermata dall'ingenerosa, ma inesorabile etichetta affibbiata da coloro che hanno usato e abbandonato il corpo di una fragile adolescente.

Come si allena (alla vita) un giovane equilibrista

E noi adulti cosa possiamo dare a loro? Tutto ciò di cui hanno bisogno.

Si potrebbe cominciare col farli sentire importanti, evitando di dare la precedenza ai problemi e agli impegni che ci assillano quotidianamente: il lavoro, il mutuo e le rate da pagare, il rapporto coniugale in crisi, il tennis, la TV... tutta roba (più o meno) seria per carità. Ma esiste qualcosa di più serio di un figlio?

I ragazzi che noi incontriamo al doposcuola provengono da famiglie di ceti sociali, culture ed etnie diversificate, ma non ne esiste uno solo che non abbia mai sentito il desiderio e il bisogno di essere al centro dell'attenzione degli altri, meglio se adulti.

La caratteristica che li accomuna è la solitudine, sia essa reale o solo percepita. C'è chi non vede mai il padre che lavora lontano e c'è chi il padre proprio non sa nemmeno dove sia. C'è chi ha i genitori che lavorano fino a tardi e si sentono "parcheeggiati" all'oratorio e c'è chi i genitori non li ha più

da tempo. C'è chi i genitori li ha, ma pensa che sarebbe molto meglio non averli affatto dato che litigano ogni sera (e se va bene li ignorano, mentre se va male li picchiano). C'è chi i genitori li ha, ma è come se non li avesse: non si interessano a ciò che fanno, non chiedono come stanno, non vanno a scuola a parlare con i professori e se vengono convocati inventano scuse per evitare il confronto. C'è chi ha il genitore-amico, che però non comprende che, il loro figlio, di amici ne ha già e l'unica cosa di cui ha bisogno è un adulto che si dimostri tale: che metta qualche regola e che, se necessario, gli dia anche una punizione.

Ma serve anche un adulto che sappia ascoltare senza sentirsi in diritto di giudicare, di stroncare un tentativo di crescita, sbagliato finché si vuole. Serve un adulto che comprenda, che consoli, che dispensi coccole e consigli come quando il figlio era piccolo, e che capisca che gli adolescenti vogliono tutto questo anche quando dicono o dimostrano l'esatto contrario.

Certo, non è facile essere adulti: ma c'è qualcuno che davvero ricorda come spensierata quell'età e vorrebbe fare cambio? O si tratta solo di un sogno per cavarsi qualche anno e le rughe che stanno attorno agli occhi?

Noi, del gruppo S. Savino, proviamo a garantire tutto ciò di cui i ragazzi hanno bisogno e, spesso anche se faticosamente, ci riusciamo. Non siamo fenomeni, ma solo persone che hanno accumulato una certa esperienza rispetto a queste dinamiche. In più siamo decisamente facilitati dal fatto di non essere i loro genitori. Questo è fuori di dubbio e non è un particolare da poco. Parola di un educatore che... poi però deve tornare a casa nel vano tentativo di essere un padre (quasi perfetto).

Alla base del nostro intervento educativo c'è un concetto chiaro e condiviso che ci permette di operare con successo, ed è quasi un imperativo: *mettere di considerarli problemi e pensarli come risorse!*

Per questo ci rapportiamo a loro considerandoli esseri pensanti e potenzialmente capaci di percorrere con successo un cammino di maturazione. Lasciamo da parte i loro fallimenti scolastici, gli insuccessi accumulati con i coetanei e li supportiamo, aiutandoli a elaborare le loro fatiche, i dubbi, le sofferenze. Stiamo al loro fianco anche quando sono arrabbiati o menano le mani, e li conteniamo. Vinciamo le resistenze che hanno verso gli adulti, cercando di instaurare un rapporto di fiducia. Ma la fiducia non si compra né s'impone: si conquista. Da ambo le parti. Ed ogni conquista richiede *sacrificio, volontà, rispetto* (delle regole, degli altri, di se stessi), e *tempo*, (tanto, in alcuni casi) ovvero tutto ciò che chiediamo loro quando si comincia a instaurare un rapporto significativo. "Significativo" è qualcosa d'importante, e loro per noi lo sono. Il fatto che loro lo sentano immediatamente (in quanto desiderano da troppo di esserlo per qualcuno) fa scattare un meccanismo di crescita. Ci sentiamo in crescita insieme a loro e ciò avviene nel momento in cui la *trasformazione* (obiettivo principale di ogni intervento educativo) che cerchiamo di ottenere ci coinvolge in prima persona.

Chiarezza, verità (ad ogni costo, bella o brutta che essa sia) e *coerenza* sono tre parole cardine per rafforzare il legame con gli adolescenti ma restano tali se non vengono trasformate in atti concreti.

E cosa c'è di più chiaro, vero, coerente (e, quindi, concreto) di un adulto che si mette per primo in discussione, parlando senza troppi timori di sé, delle proprie debolezze, dei propri errori e delle proprie emozioni? La risposta in questo caso non la fornisco io, ma i ragazzi, che presto o tardi imparano a parlare di sé, dando il nome alle emozioni, come noi avevamo loro mostrato in precedenza. Credo che questo significhi diventare per un giovane *modelli adulti significativi*.

A questo punto, il gioco è fatto, anzi, l'esercizio è fatto! La fune, come per incanto smette di traballare, le mani stringono l'asta con decisione e i passi si susseguono con spettacolare sicurezza. E, ciò che più conta, non si è più soli!

Ma non si tratta di un miracolo.

È bastato fare attenzione a ogni situazione possibile che permettesse di fornire al ragazzo un rinforzo positivo, magari per un gesto apparentemente privo di significato. Ma l'aver trovato un significato proprio in quel gesto fa sì che l'incerto equilibrista possa riconoscersi anche dei meriti oltre che innumerevoli colpe e soprattutto possa sentirsi al centro dell'attenzione di qualcuno che infatti lo ha notato.

Per essere bravi acrobati occorre essere... "fusi"

Rispetto a quanto esposto, tra i tanti episodi che meriterebbero di essere menzionati, credo valga la pena raccontarvi di una modalità utilizzata con i ragazzi del gruppo socioeducativo di S. Savino.

L'ottimo feeling che siamo riusciti a creare all'interno dell'équipe ha permesso di definire per ogni operatore presente (educatore, suora o volontario) un ruolo ben preciso che garantisce, rispetto alla relazione con i ragazzi, azioni educative diverse tra loro ma assolutamente complementari.

Così, mentre il collega specializzato in lingue o in matematica si dedica al supporto dei compiti accade che il sottoscritto e suor Bea, particolarmente capace di relazionarsi con i giovani (tipo *Sister Act*, per intenderci) ci chiudiamo dentro una stanzetta. Ovviamente insieme a noi c'è un giovanotto o una fanciulla con cui discutere del "guaio del giorno".

Partire da un'insufficienza in geografia o una scazzottata con il compagno per arrivare a parlare di altre (già citate) problematiche ben più gravi il passo magari non è breve, ma è garantito.

L'atteggiamento utilizzato è quello descritto in precedenza, marcando sull'aspetto di essere un adulto sospinto da un reale interesse e in grado di comprendere il ragazzo allo scopo di compiere azioni suo favore. Chiarezza (d'intenti e di terminologia), verità, coerenza (tra parole e fatti), sacrificio, volontà e rispetto diventano strumenti fondamentali, chiavi che aprono anche le porte dei soggetti più sofferenti, e per questo più difesi.

È anche, e soprattutto, in momenti come quelli appena descritti che si crea e si consolida la *relazione* con l'altro, che si concretizza solo attraverso l'*interesse autentico* di *adulti autentici*.

Questi incontri risultano nella maggior parte dei casi carichi di tensioni ed emotivamente coinvolgenti, al punto da uscirne letteralmente stremati. I ragazzi magari sbuffano, talvolta si commuovono, spesso dicono grazie ma soprattutto hanno, col tempo, imparato ad apprezzare lo stile utilizzato.

Perciò, dopo le prime volte in cui il "poveraccio" si lamentava del fatto che «Bowling [*così mi chiamano a causa della mia testa pelata*] e la Suora mi attaccano la pezza...» accade ora che gli stessi (apprezzando i benefici effetti delle lunghe chiacchierate) annuncino a chi viene "prelevato" da noi due: «Oh, vai con loro in saletta? Allora adesso fanno la fusione!».

La definizione ci è piaciuta subito ma, dopo una aver compreso che in un noto cartone animato giapponese quando due personaggi si "fondono" acquistano maggior forza diventando più potenti, ce ne siamo appropriati. Così ora, quando qualcuno viene "fuso" notiamo una certa invidia da parte degli altri che, se incapaci di attendere che la "chiamata" giunga da noi, arrivano persino a reclamare il loro spazio sotto i riflettori di due adulti che in quel momento sanno dare loro tutta l'attenzione di cui sono capaci.

«Rete!» (esclamazione, questa, intesa sia in gergo calcistico, come sinonimo di meta raggiunta, sia come stile operativo da adottare per mettere insieme competenze, diversità e conoscenze al fine di dare maggior forza e spessore alle azioni educative che vengono effettuate).

Quasi dimenticavo di descrivervi la terza immagine proposta all'inizio di questo intervento...

Nella foto c'è il giovanissimo Marco soddisfatto per essere riuscito a superare la prova. La corda è oramai un'esperienza acquisita su cui costruire una nuova certezza. Sorridente, Marco guarda, finalmente, di sotto senza più timore di farsi male, almeno fino alla prossima sfida.

Marco Gollini oggi è diventato un educatore ma due cose non dimentica: di ringraziare chi gli ha garantito a suo tempo una buona rete sotto la fune e di tornare ad essere l'adolescente di un tempo ogni volta che se ne presenti la necessità, magari sperando nell'applauso del pubblico al termine di ogni prova superata.

Promozione del benessere e sviluppo della rete scolastica

di *Alfonsina Reggiani, Luisa Formenti,
Federica Lovisato, Cinzia Migani*

Star bene a scuola*

Introduzione

Nel territorio in cui operiamo come insegnanti, la situazione dei bambini e dei ragazzi è condizionata dalla dimensione territoriale di una grande città: un'area periferica in buona parte abitativa, con un graduale sviluppo di strutture sportive e centri di attività dedicati ai ragazzi che, accanto a scuole e parrocchie, cercano di rispondere ai bisogni di socializzazione e di crescita personale.

Il nostro istituto – l'Istituto Comprensivo n. 7 di Bologna – ha verificato nel tempo che questa dimensione chiamava necessariamente la scuola a un nuovo ruolo: essere un laboratorio di interrelazioni, favorire nei ragazzi l'appartenenza a una realtà in cui possano esprimersi risorse utili alla loro realizzazione, nella quale le famiglie possano giocare un ruolo interattivo e costruttivo. Per la scuola dell'obbligo è divenuto gradualmente prioritario costruire occasioni nelle quali i bambini e gli adolescenti si ritrovino a condividere esperienze socializzanti e nelle quali anche i genitori possano vivere occasioni di confronto e condivisione rispetto al proprio ruolo educativo. È in questa logica che si inserisce la nostra appartenenza alla rete territoriale del Coordinamento infanzia e adolescenza e la partecipazione dei nostri ragazzi al Consiglio di Quartiere dei ragazzi e delle ragazze, esperienza cittadina pilota, che li coinvolge verso una dimensione di cittadinanza attiva. All'interno della nostra progettazione specifica abbiamo in ogni caso cercato di individuare risposte differenziate, adatte ai bisogni di crescita dei nostri alunni, rispondendo fin dalla scuola dell'infanzia alla domanda di ampliamento della qualità del servizio, espressa dagli insegnanti e dai genitori. Dopo alcuni anni di intervento, e di costante monitoraggio di quanto realizzato in quest'area, siamo arrivati a produrre un progetto integrato e coerente, che vede l'apporto congiunto di insegnanti ed esperti esterni, sia

* Questo paragrafo è stato scritto da Luisa Formenti, psicopedagogista e insegnante, Istituto Comprensivo n. 7 di Bologna; Alfonsina Reggiani, insegnante, Istituto Comprensivo n. 7 di Bologna; Federica Lovisato, psicologa, Associazione Zona Io di Bologna.

sul piano della promozione del benessere all'interno della dimensione scolastica sia nel supporto delle situazioni di disagio lieve. Nelle situazioni che presentano difficoltà più importanti la scuola cerca di essere accanto alle famiglie nell'individuazione delle risposte territoriali utili a garantire l'applicazione del diritto alla salute e all'assistenza ai loro figli.

L'emergere del disagio

È apparso sempre più evidente agli operatori che lavorano all'interno della scuola quanto si siano ampliati i segnali di disagio, anche in bambini molto piccoli, con manifestazione talora preoccupanti e diffuse.

Scuole dell'infanzia. Le problematiche principali evidenziate negli ultimi anni nell'ambito delle scuole dell'infanzia sono apparentemente opposte, ma in realtà complementari: diffusione di comportamenti impulsivi e difficoltà di regolazione all'interno di un contesto socialmente condiviso, ma anche presenza di bambini e bambine particolarmente inibiti che faticano a entrare nella dinamica del gioco e degli apprendimenti, o che decisamente se ne allontanano, rifugiandosi nel piano fantastico, se non in territori ancor più inaccessibili.

Scuola primaria. Il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria è indubbiamente per i bambini un salto evolutivo particolarmente importante, vissuto spesso con ansia, ma con forte coinvolgimento da parte di tutte le componenti in gioco: genitori, bambini e insegnanti. La scuola primaria si è impegnata molto in questi anni affinché questo passaggio potesse essere sperimentato in modo positivo dai bambini, realizzando specifici momenti di accoglienza: momenti ludici ed espressivi, ma anche laboratori che mirano a favorire il benessere e la comunicazione all'interno delle classi, come il percorso psicomotorio del progetto "Accoglienza, gioco, integrazione, osservazione" (AGIO). Ciò non toglie che per alcuni bambini si presentino momenti di grande difficoltà nell'approccio con i livelli di apprendimento sempre più complessi che caratterizzano l'entrata nella scuola elementare. Crediamo quindi importante creare spazi di attenzione per i bambini che presentano difficoltà, alla ricerca di strategie diversificate che favoriscano lo sblocco di situazioni che potrebbero nel tempo rischiare di aggravarsi ulteriormente.

Scuola secondaria. I ragazzi vivono questo passaggio con una naturale ansia per il nuovo che si prospetta: un maggior numero di figure di riferimento, nuove discipline, diversa organizzazione oraria, un maggior carico di lavoro e una richiesta maggiore di autonomia. Tali elementi vanno a inserirsi in un momento evolutivo particolarmente complesso, nel quale i ragazzi subiscono alcune delle trasformazioni personali più incisive e destabilizzanti. Questo genera tra i ragazzi reazioni molto diversificate, che a volte sfociano in atteggiamenti non sempre comprensibili o affrontabili con la normale pratica didattica. Per questo riteniamo importante organizzare atti-

vità che sostengano, sia attraverso l'impegno degli insegnanti, sia attraverso l'aiuto di esperti, l'evoluzione personale e sociale dei ragazzi, nell'ambito della pratica scolastica quotidiana.

Lo sviluppo del progetto "Star bene a scuola"

Nel corso dei primi anni di lavoro ci siamo resi conto che era fondamentale costruire all'interno del nostro istituto una realtà che fosse in grado di accogliere gli alunni, sapendo anche affrontare le problematiche emergenti. Allo stesso tempo era necessario creare uno spazio di pensiero all'interno del quale coordinare gli interventi in atto e verificarne l'efficacia, affrontando i timori e i pregiudizi che quest'area faceva naturalmente emergere tra gli insegnanti e tra i genitori. Considerando la diversità delle esigenze emergenti all'interno dell'istituto abbiamo creato una commissione di lavoro, composta da uno/due rappresentanti per ogni scuola, con il compito di accogliere le proposte specifiche di ogni plesso, rilevare la domanda relativamente ai problemi emergenti e monitorare gli interventi in atto, supportando direttamente gli esperti. Ogni scuola era così dotata di un proprio *referente*, che aveva il compito di rappresentarla all'interno dell'elaborazione complessiva.

La commissione era a sua volta coordinata da un'insegnante con formazione psicopedagogica e incarico di *funzione strumentale*, ovvero un ruolo di coordinamento d'area, con delega specifica dal dirigente di istituto.

Nella riflessione comune all'interno della commissione è apparso chiaramente che i livelli di intervento all'interno delle singole scuole non potevano che essere più di uno, con competenze che coinvolgevano gli insegnanti su alcuni interventi, mentre in altri era utile avere la presenza di esperti esterni. Questo passaggio di definizione non è stato subito chiaro per tutti, considerando i diversi approcci culturali, le implicazioni personali ma anche ideologiche, che spesso più che favorire i processi li rendono più difficili. Cercando di semplificare i livelli di intervento preventivo e gli attori coinvolti, abbiamo fatto riferimento alla classificazione che ci ha orientato in questi anni, differenziando sommariamente l'intervento in tre gradi:

- *Prevenzione di primo grado*: promozione del benessere di tutti i bambini/ragazzi in collaborazione con le famiglie e le risorse del territorio.
- *Prevenzione di secondo grado*: rilevazione di possibili difficoltà e attivazione di fattori protettivi.
- *Prevenzione di terzo grado*: avvio di processi di diagnosi e supporto ai bambini che lo necessitano. I genitori, autonomamente o con l'aiuto della scuola, si rivolgono ai servizi preposti a tale intervento: poliambulatori, servizio minori e famiglia, strutture diagnostiche e/o terapeutiche pubbliche e/o private.

Fare questo lavoro di precisazione ci è servito per assumere consapevolmente la parte formativa di nostra competenza: saper fornire un ambito di crescita personale e culturale importante per i bambini e per i ragazzi, dalla

prima infanzia alla scuola secondaria, riconoscendo il loro diritto alla salute, intesa, secondo le indicazioni dell'OMS del 1946, come «una condizione di armonico equilibrio fisico e psichico dell'individuo, dinamicamente integrato nel suo ambiente sociale e naturale».

È riconosciuto infatti, anche nelle ricerche internazionali più recenti, come l'insegnante rimanga una figura fondamentale per le giovani generazioni, persona nella quale identificarsi, alla quale chiedere aiuto, figura che sappiamo svolgere un ruolo particolarmente significativo nel momento in cui sono presenti gravi carenze familiari e/o forme di maltrattamento. Riconoscere questo ruolo formativo, assumendolo in pienezza, ci ha portato a condividere una scelta importante per la crescita dei ragazzi, quello di fornire loro un luogo di appartenenza, un luogo di riconoscimento e identità, dove sviluppare le proprie potenzialità non solo cognitive, ma anche affettive e relazionali. Alcuni elementi metodologici hanno pertanto caratterizzato trasversalmente il nostro progetto:

- *valorizzare il gruppo classe*, dando spazio alle diversità (di genere, di cultura, di abilità personale, di provenienza) e incentivando la rete delle relazioni, attraverso metodologie di gruppo attente all'espressione personale e all'integrazione dei saperi;
- *incentivare lo sviluppo dei linguaggi comunicativi*, nell'incontro con metodologie diversificate che attivano lo sviluppo personale e sociale dei bambini e dei ragazzi, nel rispetto delle *diverse intelligenze* (Gadner, 1994);
- *educare alla progettualità*, dando la possibilità ai ragazzi di connettere direttamente azione e pensiero, all'interno di esperienze vissute, favorendo il passaggio all'astrazione nei tempi consoni alle capacità personali;
- *sostenere la relazione tra insegnanti e alunni* attraverso nuove esperienze che modificano i punti di vista e aprono alla conoscenza reciproca (laboratori cittadini, gite, settimane verdi, pernottamenti);
- *rinforzare la presa di coscienza di sé e facilitare la gestione dell'impulsività e dell'aggressività*, attraverso pratiche espressive e sportive che aiutano a integrare progressivamente corpo e mente all'interno dell'esperienza personale di crescita.

Scelte condivise

Le scelte del nostro istituto si sono indirizzate pertanto nella seguente direzione:

1. Un lavoro di *screening* sui bambini in entrata nella scuola primaria e nella scuola dell'infanzia, all'interno dei percorsi di psicomotricità, per supportare gli insegnanti nell'accogliere in modo personalizzato ogni bambino, rispondendo ai suoi specifici bisogni educativi.
2. L'attivazione di *esperienze laboratoriali diffuse*, per favorire un'evoluzione armonica di tutti i bambini all'interno della dimensione scolastica. Sono stati attivati:

- laboratori di *psicomotricità* nella scuola dell'infanzia e nel I ciclo della scuola elementare, per rinforzare la percezione di sé dei bambini e la capacità di mettersi in gioco all'interno del gruppo, attivando i propri potenziali corporei, affettivi, cognitivi e relazionali;
- laboratori *espressivo-teatrali* nel II ciclo della scuola primaria e nel passaggio verso la scuola secondaria, per migliorare le proprie capacità espressive e comunicative, ricercando nuove strategie all'interno delle dinamiche gruppali;
- laboratori *multiculturali*, per promuovere un'attenzione verso l'altro da sé e la conoscenza di culture e tradizioni diverse dalla propria, potenziando la propria capacità di mettersi nei panni degli altri;
- laboratori per la *prevenzione dei comportamenti a rischio*, promossi sperimentalmente dal Comune di Bologna, e attuati all'interno di quattro classi parallele della scuola secondaria, per tre anni consecutivi;
- laboratori di *educazione socioaffettiva* per i ragazzi delle classi terze, per offrire ai ragazzi uno spazio in cui poter approfondire le proprie conoscenze sul tema del cambiamento preadolescenziale e adolescenziale (fisico, relazionale e psicologico), avendo l'opportunità di riflettere, di esprimere idee e vissuti sulle problematiche relazionali (rapporto con i genitori, rapporto con gli amici, primi innamoramenti), di chiarire false credenze e di correggere informazioni sbagliate che potrebbero favorire comportamenti a rischio.

Per favorire i processi di integrazione all'interno delle nuove classi e la continuità del processo evolutivo degli alunni abbiamo scelto di collocare in genere i laboratori nelle fasce di connessione tra i diversi gradi di scuola, come esperienza di accoglienza e integrazione o di supporto al cambiamento.

3. L'attivazione di un *supporto psicopedagogico* rivolto agli insegnanti e in alcuni casi anche ai genitori, fin dalla scuola dell'infanzia, per cercare di superare il rischio della delega dei problemi a *luoghi* o *specialisti lontani*, favorendo una gestione qualificata dell'accoglienza dei ragazzi e delle loro problematiche.

4. La *formazione continua degli insegnanti*, rispetto a tematiche che stanno divenendo emergenti all'interno della scuola: i disturbi alimentari, il dialogo con le famiglie per la gestione delle conflittualità, i disturbi dell'apprendimento, la gestione del disagio degli insegnanti.

5. Lo *sportello di ascolto e accoglienza per i ragazzi*, tenuto da un'insegnante della scuola media, un servizio aperto per tre ore alla settimana, da novembre a giugno, con l'intento di costituire un punto di riferimento per i ragazzi, a fronte di possibili difficoltà che nascono all'interno della scuola, per:

- aiutarli a comprendere, ridimensionare e superare gli insuccessi scolastici, le paure e le ansie;
- aiutarli a crescere con la giusta consapevolezza di sé e degli altri correggendo le eventuali inadeguatezze;
- far loro vivere il momento scolastico non solo come trasmissione di conoscenze, di informazioni, di *sapere*, ma anche come possibilità di dichiarare i propri sentimenti, fronteggiando difficoltà e incertezze;

– favorire il dialogo grazie anche all'accoglienza, alla disponibilità, all'ascolto.

6. Lo *sportello psicologico d'ascolto*, uno spazio di consulenza rivolto a studenti, genitori e insegnanti, per ascoltare, informare, orientare circa le diverse e specifiche necessità, dubbi e/o difficoltà che possono riguardare l'adolescente, la sua famiglia, la scuola. Nello specifico si pone diversi obiettivi:

- aiutare i ragazzi e le ragazze nello sforzo di capire se stessi in rapporto al mondo relazionale e affettivo in cui vivono, a conoscere le proprie caratteristiche, i propri interessi, le proprie capacità e la possibilità di realizzazione, accettando i diversi aspetti della propria personalità;
- permettere ai ragazzi di confrontarsi rispetto a conflitti familiari, delusioni sentimentali, eventi "critici" del ciclo vitale propri o della loro famiglia;
- accogliere e ascoltare i genitori che lo desiderano offrendo uno spazio di ascolto, consulenza e riflessione relativa all'esperienza genitoriale e alle tematiche relazionali ed educative;
- offrire uno spazio di consulenza agli insegnanti sulle tematiche connesse alla relazione educativa e ai processi di apprendimento;
- promuovere e sviluppare il rapporto di collaborazione tra la scuola e la famiglia;
- facilitare la comunicazione tra genitori e figli, tra alunni e insegnanti e tra insegnanti e famiglie.

Il colloquio viene richiesto attraverso una prenotazione e ha la durata di circa 30 minuti. È possibile accedere allo sportello singolarmente o in gruppi di massimo tre persone. Lo sportello di ascolto psicologico è condotto da una psicologa iscritta all'Albo regionale degli psicologi.

La scuola all'interno della rete dei servizi

Lo sviluppo di connessioni con i servizi territoriali a tutela della salute (Servizio minori e famiglia del Comune di Bologna, Servizio di neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza dell'ASL di Bologna) è il tassello conclusivo della nostra progettazione per il sostegno delle situazioni in difficoltà, già prese in considerazione in un primo intervento di filtro all'interno della scuola. Il nostro intento è quello di:

- coinvolgere tempestivamente i servizi territoriali AUSL e del servizio minori e famiglia, quando risulti necessario un approfondimento diagnostico o un supporto alla famiglia, nel rispetto dei reciproci ruoli e competenze;
- rilevare precocemente le situazioni di handicap, problema che si verificava maggiormente qualche anno fa, quando la scuola dell'infanzia tendeva a temporeggiare;
- filtrare gli invii per approfondimenti ai servizi, definendo un necessario tempo di approfondimento della conoscenza dell'alunno e di collaborazione con la famiglia.

Per dare una forma agli interventi svolti in tal senso, abbiamo dedicato un periodo di riflessione e confronto per la creazione di un *protocollo per la rilevazione delle situazioni di disagio*, che cerchi di ordinare con precisione le diverse azioni da compiere, favorendone la correttezza dei passaggi e la documentazione. L'intento non è quello di costruire pedanti procedure, ma uniformare le modalità di risposta, all'interno della scuola e nel rapporto con gli esperti e i genitori, così come nel rapporto con altri enti e specialisti, per essere in grado di giocare il nostro ruolo con dignità e responsabilità, conoscendo le nostre risorse, non attendendo risposte solo dall'esterno, essendo in grado di attivare percorsi educativi e didattici appropriati per i nostri alunni.

La promozione del benessere a scuola e lo sviluppo della rete scolastica*

La promozione del benessere a scuola: un itinerario possibile

La scelta di individuare la promozione del benessere a scuola come un itinerario progettuale possibile in un contesto sociale, come quello attuale, in cui sono all'ordine del giorno le denunce sull'emergenza del fenomeno del disagio (e dei disagi) delle nuove generazioni e soprattutto delle diverse manifestazioni che lo stesso assume nell'ambito della comunità scolastica è frutto di convinzioni teoriche mutate dalla psicologia di comunità e delle consapevolezze maturate attraverso la riflessione critica sui dati emersi da diverse esplorazioni condotte a livello locale e dalle osservazioni elaborate in stretto raccordo con le scuole e gli enti del territorio della provincia di Bologna. Un percorso che trova il suo punto di partenza nella scelta fatta diversi anni fa dall'Istituto "G. F. Minguzzi" della provincia di Bologna, in stretta collaborazione con il Servizio scuola e formazione dell'Assessorato istruzione, formazione e lavoro¹.

Pensare alla scuola come a un contesto che può produrre benessere individuale e collettivo senza dimenticare di presidiare le sue funzioni di comunità educante vuol dire sostanzialmente raccogliere la sfida di riconcettualizzare, modificare o raffinare le premesse che guidano le attività finalizzate a rispondere al disagio scolastico. Raccogliere tale sfida significa intraprendere percorsi progettuali capaci di sollecitare e sostenere processi finalizzati a ricollocare in una dimensione "ordinaria" le azioni orientate a produrre soluzioni capaci di innestare processi di cambiamento sostenibili per il miglioramento del "ben-essere" scolastico a livello individuale e collettivo in una prospettiva di medio e lungo termine e, dunque, di riattribuire il carattere della "straordinarietà" a quelle attività spesso provvisorie e

* Questo paragrafo è stato scritto da Cinzia Migani, psicologa, Centro di ricerca Istituto "G. F. Minguzzi" della provincia di Bologna.

con prospettive progettuali di breve termine messe in cantiere da specialisti esterni per tamponare/risolvere situazioni emergenti e urgenti che mettono in crisi il consueto andamento della vita scolastica.

Tale prospettiva si fonda su una duplice consapevolezza: da un lato, che «le espressioni del disagio sono multiformi e non riconducibili a semplici fattori motivazionali e generativi la cui rimozione possa essere pensata, se praticabile, come risolutiva degli effetti»; dall'altro, che «è più realistico considerare il disagio come l'espressione di un intreccio di fattori strutturali e dinamico-evolutivi che nella sua complessità sistemica attraversa e coinvolge tutte le componenti del sistema scuola: i soggetti (tutti i soggetti) e il contesto che li accomuna»². Un orientamento che non solo è coerente con gli orientamenti della legge regionale 12/2003, *Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro*, ma è anche in linea con quanto indicato recentemente dalla Conferenza di Helsinki dell'OMS del 2005 e dal *Libro Verde* della Commissione Europea. Nello specifico, ricordiamo che in occasione della Conferenza è stato esplicitato che:

La salute e il benessere mentale sono fondamentali per la qualità della vita, poiché consentono di dare un significato alla vita e di essere cittadini attivi e creativi. La salute mentale è una componente basilare della coesione sociale, della produttività, della pace e della stabilità nell'ambiente di vita, poiché contribuisce allo sviluppo del capitale sociale e dell'economia della società (Mezzina, 2006, p. 14).

Nello specifico, parlare di “ben-essere” a scuola significa:

- assumere un cambiamento di prospettiva che richiede il passaggio da una cultura di tipo riparativo, incentrata sul bisogno di cura, che si innesta sull'impedimento che il disagio provoca nel presente, a una cultura di tipo preventivo che richiede l'assunzione di una visione prospettica sul futuro: prevenzione, infatti, significa venire prima, anticipare l'insorgenza e la conseguenza di un problema (Castelfranchi, 1998);
- fare propria la prospettiva che assume la complessità come possibilità e non come vincolo e arresto alla riflessione/azione volta a modificare migliorando le situazioni in cui si sviluppa il disagio;
- assumere che esiste un'intima connessione e interdipendenza fra la promozione del “ben-essere” individuale e quella del sistema verso il “ben-divenire” sociale;
- rivedere le modalità di relazioni in ordine alle funzioni e al contesto facilitando percorsi che promuovono la valorizzazione delle risorse degli individui e non la loro mortificazione, orientandoli a percorsi relazionali che sviluppino l'assunzione di corresponsabilità rispetto alle modalità di stare in un contesto dato e al come si sta in tale contesto;
- ricercare e contribuire al riposizionamento della scuola all'interno di un territorio; la scuola, se pur non riconosce più a se stessa la centralità domi-

nante che aveva avuto in passato come unica depositaria dei processi di socializzazione, istruzione e formazione delle nuove generazioni, di fatto riconosce la sua funzione ineliminabile riguardo alla tipologia di servizi che produce per i ragazzi e per le famiglie e quella che può avere rispetto alle crescenti difficoltà e al disorientamento delle famiglie in ordine alla qualità e quantità di tempo da riservare ai propri figli e alla molteplicità e contraddittorietà degli orientamenti educativi e culturali con cui si trovano a fare i conti;

- proporre progetti di sviluppo organizzativo in cui il desiderio di cambiamento non nasce da un bisogno di riparazione, ma da un orientamento teso a migliorare la qualità dell'organizzazione e con essa la qualità della vita dei suoi membri;
- sostenere azioni che coinvolgono i diversi attori del sistema scolastico, che accolgano la multiculturalità di cui sono portatori come valore, che si connettano in una prospettiva di senso con gli altri attori e con le agenzie del territorio.

Tale approccio è fortemente in linea con le indicazioni dell'OMS del 1987 (riprese anche nella Conferenza di Helsinki del 2005) in ordine alla promozione della salute, e del benessere del singolo, intesa come

strategia di mediazione tra le persone e il loro ambiente, che sintetizza scelta personale e responsabilità sociale della salute per un futuro più sano. La promozione della salute coinvolge la popolazione nel suo insieme nel suo contesto di vita quotidiana, piuttosto che concentrarsi sulle persone a rischio di malattia. Essa mette in grado le persone di assumere il controllo e la responsabilità per la propria salute come una componente importante della vita quotidiana, sia come attività spontanea, sia come organizzazione per la salute.

Tale prospettiva privilegia una visione progettuale consapevole, che assume come metodo la progettazione partecipata e condivisa, la concertazione e la solidarietà nell'intento di rintracciare le aree problematiche sottese alle disfunzionalità e di individuare obiettivi e attività che producano soluzioni di miglioramento, evitando così di assumere un atteggiamento diffuso che porta spesso all'evitamento e alla sistematica distrazione dai problemi.

In che modo entra in tutto ciò lo sviluppo della rete scolastica?

Se assumere come prospettiva teorica di riferimento quella della promozione del benessere significa:

- *riconoscere* che i principali fautori dei processi di cambiamento verso il miglioramento della qualità dello star bene a scuola sono proprio coloro che abitano e popolano la scuola, ossia gli studenti, i docenti, il personale non docente, i dirigenti scolastici,
- *essere consapevoli* che i problemi che sottendono le manifestazioni del disagio scolastico, e in senso più lato delle nuove generazioni, sono di natura complessa e di non facile individuazione in quanto riguardano la com-

plexità che caratterizza il sistema scuola, i sistemi sociali e le relazioni che li popolano; tutto ciò che concerne lo sviluppo di rete/reti scolastiche diventa uno dei focus prioritari di intervento nelle scuole orientate alla prospettiva di promozione del benessere. Un ambito di intervento che fonda le sue radici storiche nel dibattito ricco e articolato che nel 1997 ha raggiunto la sua sintesi attraverso la legge nazionale 285/1997, *Diritti e opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*, e la diffusione del correlato "manuale", *Infanzia e adolescenza, diritti e opportunità* (1998), che sviluppa, a partire dalla legge, indicazioni operative per la progettazione, realizzazione e valutazione degli interventi educativi e sociali. Un ambito di intervento che ritrova nelle importanti esperienze maturate in questi anni e in parte confluite nella legge 328/2000, *Legge quadro per la realizzazione degli interventi e dei servizi sociali*, le premesse per risottolineare con enfasi l'importanza di:

- assumere la ricerca di connessioni e di interazioni come condizione per ripensare le disfunzioni, individuare e affrontare i problemi improntando strategie di soluzioni che valorizzino le diverse competenze e sviluppino nuovi saperi personali, professionali e organizzativi;
- contribuire al coordinamento tra i servizi, le organizzazioni e alla costruzione di reti interne all'organizzazione di appartenenza e al contesto territoriale in cui si opera;
- contribuire allo sviluppo di reti sociali che rispondano al bisogno di costruire nuovi percorsi di socialità e che tengano conto delle profonde trasformazioni che hanno caratterizzato questi ultimi decenni e fra le quali, per eccellenza, quelle tecnologiche che, se da un lato hanno reso possibile l'acquisizione di competenze sempre più sofisticate, dall'altro hanno reso sempre più manifeste le diverse incompetenze che possediamo, ad esempio quelle relative alla comunicazione come strumento considerato di eccellenza nella costruzione delle relazioni di apprendimento.

Nella prospettiva delle reti delle/per le scuole ciò significa rilanciare alcuni punti fermi che hanno alimentato la progettazione delle scuole in rete con le altre organizzazioni del territorio:

- concorrere a costruire sinergie e collaborazioni finalizzate a valorizzare e ad implementare il "ben-essere" scolastico come volano di "ben-divenire" sociale e a co-costruire relazioni significative e vitali fra scuola e territorio;
- facilitare la costruzione di processi di integrazione fra le attività promosse dalle diverse agenzie del territorio chiamate a produrre servizi che rispondono a funzioni sociali e sanitarie finalizzate a favorire l'accesso di tutti ai diritti di cittadinanza;
- creare le condizioni relazionali e di processo utili al cambiamento là dove nelle scuole si incepta il meccanismo volto a mettere in cantiere progetti e azioni generative di processi di miglioramento;
- costruire le condizioni funzionali a produrre cambiamenti finalizzati a far sì che la scuola possa divenire il luogo per eccellenza di *elaborazione della cultura dell'empowerment*;

- collaborare alla costruzione di nuove visioni e progettualità sociale, capaci di favorire l'integrazione dei diversi punti di vista e saperi;
- valorizzare le risorse del territorio, in piena coerenza esplicativa con l'art. 21 della legge 59/1997, che al comma 8 recita:

L'autonomia organizzativa è finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, all'integrazione e al migliore utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale.

Ma significa anche fermarsi a riflettere su alcuni limiti che hanno caratterizzato o che continuano a caratterizzare tali percorsi riducendone le potenzialità. Fra questi selezioniamo e segnaliamo di seguito quelle ci sembrano le aree da sviluppare in ordine alla prospettiva della promozione del benessere.

- L'esigenza di soffermarsi sulle ragioni che alimentano il lavoro di rete in relazione alla necessità di affrontare problemi complessi. Fare rete per affrontare problemi complessi spesso ha portato le scuole a un fraintendimento di fondo in forte contraddizione con le indicazioni dell'OMS del 1987: delegare alle organizzazioni del territorio e agli specialisti del settore socio-sanitario il governo del disagio scolastico. In realtà, in una prospettiva volta a promuovere il benessere e a migliorare la qualità dei servizi offerti dalla scuola, sviluppare reti interistituzionali per affrontare il disagio scolastico significa valorizzare e implementare i diversi saperi tecnici e operativi nella ricerca di soluzioni integrate e innovative; significa predisporre a fare tesoro e a far sedimentare a livello di organizzazione gli apprendimenti maturati nel lavoro in collaborazione con gli altri enti.
- La necessità di rilanciare la riflessione sulla natura delle reti e delle collaborazioni attivate in relazione alla propria organizzazione e al contesto nel quale si colloca, e inoltre sul se e sul come tali reti concorrano all'interpretazione e alla traduzione operativa della propria *mission* e del piano dell'offerta formativa.
- L'esigenza di fermarsi a riflettere sulla natura delle collaborazioni attivate e sulle scelte organizzative interne in ordine alla gestione di tali collaborazioni ricollocandole in un contesto più ampio: la prospettiva progettuale e la cornice di senso che ispira il proprio contesto organizzativo.
- L'importanza di investire risorse sulle reti scolastiche in quanto dispositivi che producono benessere sociale e che facilitano la costruzione di nuovi significati di convivenza sociale e interistituzionali.

Ritornare al noto per ripensare in chiave funzionale
e prospettica le aree di criticità

Quando si riflette su vincoli e possibilità delle reti sociali come modalità per trovare forme integrate e funzionali di collaborazione si è soliti affermare

che di fatto si è già detto tutto il dicibile e che il vero problema sia passare all'azione. E allora, perché perseverare? Molto probabilmente perché potrebbe essere utile iniziare a far circolare quelle informazioni che riguardano proprio le pratiche, a conferma dell'idea che è possibile anche agire.

Proprio nell'intento di alimentare la comunità delle pratiche, vengono qui riportati alcuni indicatori che sembrano funzionali a sostenerle e ad alimentarle e che sono solo alcuni degli "enne" indicatori possibili, certamente non selezionati a partire da una ricerca metodologicamente fondata, ma con il pregio di essere stati desunti dalle informazioni raccolte da chi tali pratiche le agisce.

– La consapevolezza che quando si riflette in ordine alle questioni relative alla promozione del benessere a scuola, accanto alla presenza e al contributo che si porta o si chiede alle reti formali e dedicate (ad esempio, quelle previste nelle diverse normative o quelle che si sono strutturate e consolidate negli anni per vocazione e bisogni territoriali) potrebbe essere utile esaminare anche il tipo di supporto che forniscono reti meno strutturate o formalizzate ma funzionali a sviluppare un maggiore protagonismo di chi "abita e vive" la comunità scolastica in ordine ai problemi da affrontare.

– La consapevolezza che non sempre la struttura gestionale e organizzativa della scuola e dei servizi semplifica il lavorare in rete su obiettivi interorganizzativi. Tra le difficoltà che ricorrono con più frequenza nelle narrazioni degli attori: trovare il tempo da dedicare al lavoro insieme agli altri, perché di fatto il proprio tempo-lavoro è già completamente occupato, o meglio intasato, dall'assolvimento di compiti istituzionali ordinari; condividere le informazioni, le ricadute del lavoro che si svolge a livello interistituzionale con i propri colleghi.

– Il bisogno di mantenere alta la motivazione e il senso dell'agire condiviso.

– L'importanza di individuare obiettivi di lavoro e attività concrete e sostenibili; tutto ciò non solo per rispondere all'esigenza di produrre interventi efficaci ed efficienti ma anche come strategia per evitare di cedere alla frustrazione che spesso accomuna chi si fa carico di questioni così complesse da sembrare inaffrontabili.

– L'importanza di dotarsi di strumenti e metodi di lavoro adeguati a sviluppare il lavoro di rete, quali la capacità di condurre incontri, di negoziare i conflitti, di progettare e gestire azioni/attività che prevedono responsabilità organizzative diffuse e non sempre chiare.

– La consapevolezza che la partecipazione e la collaborazione non sempre rappresentano il punto di partenza della progettazione in rete, ma il più delle volte il prezioso prodotto finale dell'agire insieme.

– La possibilità di poter prendere decisioni progettuali che sono sostenute dalle organizzazioni che compongono la rete.

– L'esigenza di sgomberare il campo da alcune credenze: il lavoro di rete e in rete fra soggetti diversi non corrisponde all'elenco dei partner che sostengono un progetto.

– L'importanza di stimolare un attivo confronto fra tutti i partner sin dalla fase dell'ideazione progettuale per evitare che il progetto preveda cose che possono accadere solo a tavolino ma giammai nella realtà.

– La necessità di avviare reti di confronto su problemi che in relazione alla loro fenomenologia sembrano non appartenere a nessuno da un punto di vista della risposta, ma che di fatto gravano su tutta/e la/le comunità/organizzazioni di appartenenza.

Sviluppare progettualità orientata alla promozione del benessere a scuola e allo sviluppo di reti sociali che la sostengono e orientano vuol dire realizzare un investimento sociale sicuro, volto a produrre nel medio/lungo termine beni preziosi quali l'empowerment dei singoli e collettivo, la coesione sociale e la lotta a tutto ciò che produce esclusione ed emarginazione.

Note

1. Grazie a questa significativa e preziosa collaborazione, dall'aprile del 2005 le scuole e le agenzie della provincia di Bologna possono contare su una nuova risorsa territoriale: un centro servizi (Aneka: servizi per il benessere a scuola) che garantisce diverse tipologie di servizi – fra i quali la consulenza, la documentazione, la formazione e la progettazione – finalizzato a promuovere il “ben-stare” a scuola come strategia per fronteggiare la dispersione e il disagio scolastici.

2. Cfr. l'introduzione di Eustachio Loperfido in Migani (a cura di, 2004) p. 7.

Dalle discriminazioni delle ragazze alla valorizzazione dei due generi: esperienza in biblioteca

di *Liliana Ricci, Chiara Stanzani*

Laboratorio per le classi scuola media “Stelle: protagoniste della storia e della propria storia”*

L'esperienza che presentiamo – “Stelle, protagoniste della storia e della propria storia” – è un laboratorio nato all'interno della Biblioteca di Scandellara del Quartiere San Vitale e presentato alle classi di terza della scuola secondaria di I grado Jacopo Della Quercia (Istituto Comprensivo n. 7 di Bologna). Per questa occasione abbiamo realizzato degli interventi culturali intorno alla “differenza delle differenze”: quella *di genere*.

L'impegno e le acquisite competenze ad affrontare questa tematica provengono, per l'ideatrice e conduttrice, da esperienze professionali svolte con le adolescenti e le giovani donne che hanno frequentato i centri giovanili, con proposte/occasioni di della conoscenza/consapevolezza di sé e della realtà sociale, finalizzate ad ampliare la gamma delle opzioni circa la costruzione della propria e/o collettiva identità femminile.

Sono stati utili in passato, e preziosi per l'esperienza qui presentata, i seguenti filoni di studio: 1. l'etologia, per i vari concetti di territorialità, aggressività intraspecifica, comunicazione non verbale; 2. le varie analisi e tesi, all'interno delle diverse discipline, concernenti la comunicazione umana e i ruoli sociali; 3. gli elaborati sul *gender* e, più in generale, i prodotti della creatività delle donne nei saperi pratici e intellettuali.

Il progetto “La bibliografia e il laboratorio. Stelle, protagoniste della storia e della propria storia”, nasce invece nell'ambito delle frequenze delle classi della scuola media alla Biblioteca di Scandellara, per prestiti libri, più spesso guidati da bibliografie costruite da noi bibliotecarie, anche su indicazione delle insegnanti, e/o per diretta funzionalità rispetto i programmi scolastici.

All'interno di questo percorso abbiamo pensato di inserire, tra le altre, una bibliografia sulla centralità di esperienze e imprese tratte dall'attualità e dalla storia, vissute e raccontate da protagoniste adolescenti e adulte, e di proporla alle insegnanti delle terze classi. Nel cercare di mettere insieme

* Questo paragrafo è stato scritto da Liliana Ricci, operatrice-pedagogista, Biblioteca di Scandellara del Comune di Bologna.

tale elenco di testi, abbiamo valutato di quanto sia concretamente e simbolicamente *maschile* il patrimonio culturale/librario, anche nel settore “ragazzi”. Sapendo che nelle rare biblioteche dove si realizza l’angolino/scaffalino “ragazze/donne”, questo risulta essere il più impolverato o usato per riviste/letteratura rosa, ci siamo chieste come tale nostra *offerta* potesse incontrare la *non domanda* di maschi e femmine. Le insegnanti hanno invece particolarmente apprezzato la nostra proposta bibliografica, cogliendo l’occasione per parlare con noi della loro rilevazione del bisogno in generale, e nelle loro classi in particolare, della trattazione della valorizzazione e rispetto della donna. Alle insegnanti abbiamo allora proposto di fare il laboratorio costituito da attività ludico-rivelatrici perché le/gli adolescenti potessero *prendere atto delle differenze/aspettative socialmente date, stranamente ripartite tra maschi e femmine e stranamente funzionanti anche in loro stesse/i*.

La finalità del progetto era di fornire alle adolescenti più spunti per il loro personale percorso di costruzione della propria identità femminile e, agli adolescenti, l’occasione di confrontarsi con l’idea che le compagne hanno diritto alle stesse attenzioni, spazio e rispetto (riconoscimento, affermazione e successo) che i maschi reclamano per sé, in una convivenza più civile e democratica anche rispetto ai due generi.

Con ciascuna delle cinque classi di terza – 87 il totale dei ragazzi di 13 anni interessati, di cui 46 femmine e 41 maschi – sono stati attivati i seguenti interventi: gli uomini e le donne importanti; le divinità femminili; nominativi di donne nello stradario; detti e proverbi offensivi per gli uomini; la presa di parola. I risultati sono stati i seguenti:

1. sono stati citati 182 nomi di *uomini importanti*, tutti caratterizzati dal fatto di detenere un potere (ad esempio, militare, politico, economico, religioso) e/o di esercitare professioni chiaramente delineate e prestigiose; mentre sono stati citati 98 nomi (e si sono trovati in difficoltà dopo i primi 30-40 secondi) di *donne importanti*, delle quali il gruppo più nutrito è risultato essere formato da veline, attrici/cantanti da calendario e pornostar, seguite da scienziate/regine/filantrope i cui pochi e stessi nominativi ricorrono in tutte le classi; diversi personaggi di fantasia, le parenti di uomini famosi, alcuni nominativi sconosciuti ai più, qualche nome scovato al momento in biblioteca e sono stati anche inseriti due nominativi di maschi noti per comportamenti di ambiguità sessuale;
2. riguardo alle *divinità femminili*, gli adolescenti, dopo gli immancabili tentativi di citare quelle degli antichi sistemi politeistici greco e romano, non riuscendo a citare nomi femminili di attuali religioni, si sono visti costretti a scoprire i moderni monoteismi maschili e il fatto di ignorare come tali religioni si siano formate e imposte storicamente;
3. non conoscendo cognomi di donna e non trovando nello stradario i nomi propri per intero, ma solo con la lettera iniziale puntata, i ragazzi non sono praticamente riusciti a trovare *nominativi di donna nello stradario* di Bologna;

solo due o tre risultano giusti, tra le poche vie effettivamente dedicate a donne, e vi sono molte sottolineature di nomi terminanti con la lettera “a”;

4. nella citazione o costruzione di *detti e proverbi offensivi per gli uomini* in quanto tali, le ragazze si sono impegnate leggermente di più, ma i risultati complessivi sono risultati scarsi e alcuni dei detti/proverbi prodotti, come i tantissimi già esistenti, offendono invece le donne: «uomo che non lavora è come una suora», «uomo al volante pericolo distante» ecc.;

5. nel gioco della *presa di parola* i ragazzi hanno letteralmente preso possesso del gruppo classe lasciando alle ragazze la possibilità di prendere la parola solo nel 28% di tutti gli interventi effettuati, pur essendo le ragazze 46 e i ragazzi 41, risultato ottenuto dai ragazzi attraverso il sostanziale non rispetto delle regole del gioco (ad esempio, battibeccando o prendendo la parola, senza averne l'autorizzazione).

L'esperienza di laboratorio è stata molto significativa e importante per diversi livelli interpretativi. Possiamo sottolineare che il comportamento complessivo e classicamente prevaricatorio mostrato con grande disinvoltura dai ragazzi all'interno della classe mista in cui tutti convivono, anche se per ragioni istituzionali e non per scelta ma comunque da tre anni, si è espresso chiaramente durante tutte le attività, pur con le diverse intensità personali o collettive.

Occorre tenere in considerazione che la classe non si trova fisicamente “in classe” ma in biblioteca, è privata dell'intervento/mediazione dell'insegnante seppure presente, è sottoposta ad attività a tempo, che non lascia deliberatamente tempo di riflessione. Comunque, battute dei ragazzi sulle ragazze hanno ridotto le compagne ad oggetto tra gli altri oggetti dei loro discorsi e dei loro lazzi in un trionfo di sessismo che non si discosta di molto da quello considerato da bar/stadio/caserma e presente nei mass media. I ragazzi mostrano destrezza nell'uso di quelle diffusissime barzellette, luoghi comuni, proverbi, giochi di parole e doppi sensi (per lo più considerazioni/riferimenti alla più o meno labile bellezza o morale sessuale femminile) spregiativi del genere femminile in quanto tale; quegli stessi ragazzi che non vogliono o non possono e non hanno nulla da dire sul/contro il maschile, l'uomo e la sua morale sessuale. L'unico parametro che, sembra, conoscano/sfruttano è quello esasperatamente (e forse solo in parte dovuto all'età) stereotipato della maschilità, che identificano come il contrario di un parametro di quella femminilità (nettamente svilita) che irridono ma a cui devono essere/mostrarsi sessualmente interessati per non confondersi/scadere tra chi ha atteggiamenti effeminati.

Il comportamento complessivo e sostanziale, classicamente raggelato e fatalista, mostrato dalle ragazze, ha visto un solo caso di parziale discostamento. In generale esse sono state messe all'angolo dall'esuberanza maschile: quanto questa sia “naturale” o lasciata accadere/tollerata/incoraggiata da adulte e adulti è quantomeno un quesito da porsi. Le ragazze si sono espresse con una comunicazione non verbale attraverso: 1. l'insofferenza e la disap-

provazione verso certi comportamenti dei compagni, che le hanno portate a scuotere la testa, rivolgere gli occhi verso l'alto, girare la testa dall'altra parte rispetto a un compagno molesto, muovere la mano nella sua direzione come per allontanarlo o per indicare l'irrelevanza/stupidità di ciò che stava dicendo; 2. la grande attenzione/interesse/partecipazione al laboratorio, che le ha portate a guardare direttamente in viso chi lo ha gestito e le altre adulte, con segnali di assenso col capo, sorrisi di approvazione, prontezza nel mettersi in gioco e nello svolgere i compiti assegnati.

Le ragazze hanno espresso anche verbalmente il loro gradimento quando sono venute, in seguito, in biblioteca, singolarmente o in coppia o con la loro classe.

Pensiamo che questo laboratorio abbia ben assolto al compito di far prendere atto a ragazze e ragazzi delle aspettative/differenze socialmente date, stranamente ripartite tra maschi e femmine e funzionanti anche in loro stessi. Per i prossimi laboratori sono previste variazioni nei tempi, nei modi e negli strumenti; ad esempio pensiamo, anche su suggerimento delle insegnanti, di potenziare i modelli femminili alternativi, mitizzabili, affascinanti, invitanti, perché i ragazzi possano riconoscerli e apprezzarli e le ragazze possano a tali modelli ispirarsi e intravedere gli infiniti modi di rivestire un ruolo adulto femminile, attraverso la libera espressione delle proprie precipe caratteristiche e potenzialità. Vediamo utile che ragazze e ragazzi sappiano farsi un bilancio di quanto rispetto intercorra realisticamente tra di loro e su quali presupposti sociali e personali si possa basare tale rispetto, anche tenuto conto del genere. Ci sentiamo di affermare che le concezioni del maschile e del femminile, espresse da adolescenti maschi e femmine, rispecchiano le aspettative socialmente date e vissute in ogni contesto: famiglia, scuola, tempo libero e mass media.

Nell'anno scolastico 2005-06, agli strumenti utilizzati e finora descritti, abbiamo aggiunto 26 item per sondaggio d'opinione somministrato al primo incontro e, nel secondo, condiviso gli esiti; sostituito i detti e proverbi, con dirette locuzioni offensive correntemente usate/sentite usare da ragazze/i; svolto una lettura, a focalizzazione sessuata, di giornali/riviste/immagini pubblicitarie; presentati alcuni dati statistici locali/mondiali sullo status M/F e violenza sul genere femminile. Pensiamo di poter rendere presto pubblico un breve resoconto dell'impegnativa verifica dei nuovi risultati emersi, sul sito che, per un diverso e nuovo progetto ("Stelle: altre lettrici") abbiamo dedicato alle adolescenti e giovani donne: www.imparaticcio.iperbole.bologna.it

Concludendo, possiamo affermare che l'esperienza è stata seguita e apprezzata all'interno della scuola dove è stato proposto il laboratorio. Siamo convinte che attivare questo tipo di interventi possa mettere gli adolescenti nelle condizioni di poter sviluppare un diverso modo di percepire le differenze e realizzare una civile convivenza.

Educare “ascoltando” la differenza*

Per parlare di educazione e valorizzazione dei generi, tema che richiederebbe una panoramica sui cambiamenti simbolici e sociali avvenuti negli ultimi trent'anni grazie all'affermarsi del pensiero della differenza¹ sulla scena pubblica e, in particolare, all'interno della riflessione pedagogica, mi collego direttamente ai risultati che Liliana Ricci ha raccolto dalle esperienze laboratoriali condotte in biblioteca e a scuola. Da un lato, è emersa un'evidente lacuna, un grande vuoto di conoscenza per tutto ciò che concerne la produzione culturale da parte delle donne sia all'interno del sapere scolastico che di quello più strettamente quotidiano: mancano presenze femminili significative. Dall'altro, ha posto l'accento sulle differenti modalità relazionali tenute dalle ragazze e dai ragazzi durante i suoi interventi in classe (difficoltà di presa di parola da parte delle ragazze, tendenza dei ragazzi a impadronirsi costantemente della scena pubblica monopolizzando l'attenzione ecc.).

A tutte e tutti noi sarà infatti capitato di vedere le ragazze rifugiarsi nel silenzio, nella marginalità, adottando la “strategia dell'intimità” – per usare le parole di Anna Maria Piussi (1989), una delle fondatrici della *pedagogia della differenza* –, ossia l'investimento di tutte le energie nelle relazioni amicali e affettive con poche compagne o l'insegnante piuttosto che sulle attività collettive. Oppure, all'opposto, purtroppo ci sarà capitato di assistere, specialmente nei luoghi di ritrovo informali per adolescenti, a episodi di bullismo agiti da ragazze perfettamente calate nel ruolo della “vincente”, della cosiddetta “maschiaccia”, per usare uno stereotipo ancora molto efficace.

E per quanto riguarda i ragazzi, non possiamo non riscontrare le loro frequenti difficoltà a entrare in relazione con un altro soggetto, soprattutto di genere diverso dal proprio. Parlo di una relazione con l'altro sesso basata su presupposti di *reciprocità* (interazione tra *due* soggetti): i ragazzi, per “tutelarsi” dalla relazione, tendono a costruirsi un mondo di oggetti attraverso i quali comunicare più facilmente. Inoltre, manifestano grande difficoltà e imbarazzo ad esprimere i loro desideri più profondi e i loro sentimenti, e spesso arrivano a trasformare il loro disagio in aggressività, soprattutto nei confronti delle femmine.

Ognuna e ognuno di noi, partendo dalla propria esperienza personale all'interno dei differenti contesti educativi, potrebbe portare ulteriori contributi, anche molto differenti da questi, arricchendo la riflessione con la propria lettura delle dinamiche relazionali che osserva quotidianamente.

Ma torniamo ai risultati iniziali, alle esperienze raccontate da Liliana Ricci. Sorge spontanea una domanda: esiste una relazione tra assenza di donne significative nel patrimonio simbolico comune e le differenti modalità comunicativo-relazionali delle ragazze e dei ragazzi? Nella prospettiva della

* Questo paragrafo è stato scritto da Chiara Stanzani, pedagogista.

pedagogia della differenza questo legame certamente esiste anzi, esiste nella forma della *consequenzialità*, ossia: le differenti modalità relazionali maschili e femminili sono diretta conseguenza della sofferenza patita dai ragazzi e dalle ragazze all'interno di un ordine culturale e sociale privo di un sapere di impronta femminile, "sintomi" dell'assenza di una struttura simbolica femminile.

In che modo, dunque, chi educa, chi insegna può aiutare i ragazzi e le ragazze a sottrarsi al peso di quell'ordine simbolico e sociale che, attraverso stereotipi ormai retrivi (ma ancora molto efficaci) continua a ostacolare lo sviluppo di un'esistenza pienamente umana, libera e radicata nella propria identità di uomini e di donne?

Per educare nell'amore e nel rispetto della differenza è necessario in primo luogo uno *spostamento di sguardo*, dall'esterno verso l'interno: occorre *ricentrare su di sé* e sul proprio essere donne e uomini il senso da conferire all'agire educativo. Poiché la differenza sessuale non è un contenuto (Piussi, Bianchi, a cura di, 1995), un oggetto da ricercare nei comportamenti delle ragazze e dei ragazzi con cui lavoriamo, ma è il *significato* che ognuna e ognuno di noi attribuisce in primo luogo al proprio essere donna, essere uomo, all'interno dei contesti educativi e, solo in un secondo momento, il significato che, sempre noi in prima persona, attribuiamo ai comportamenti delle/degli adolescenti. Lavorare nel rispetto e nella valorizzazione della differenza non significa infatti lavorare *sulle* ragazze e *sui* ragazzi, ma su di sé e in relazione ad altre e altri, *prestando ascolto* alla propria differenza e alle proprie contraddizioni a partire dall'esperienza quotidiana.

Per *educare nella differenza* dobbiamo allora ri-conoscere, nell'indifferenziato gruppo di adolescenti con cui lavoriamo quotidianamente, la presenza dei due sessi, i maschi e le femmine, dal momento che la differenza di sesso non è una tra le tante variabili nel vasto panorama delle "diversità" con cui ci confrontiamo, ma è la *dualità originaria* con cui l'essere umano si presenta al mondo. Come spesso sottolinea Luce Irigaray (1985, 1989a, 1989b, 1991, 1992, 1993a, 1993b, 1994, 1999), in tutto il mondo ci sono e ci sono soltanto uomini e donne, l'umanità intera è composta di uomini e donne, quindi prendere atto e far crescere la coscienza di questa *appartenenza universale* potrebbe rappresentare una preziosissima opportunità, se non una necessità, per l'epoca multiculturale in cui stiamo vivendo.

In un secondo momento è necessario far emergere, con uno sguardo valorizzante, ciò che la singola e il singolo rappresentano nella loro irripetibile individualità, sottraendoli dalle generiche definizioni di "componente maschile" e "componente femminile". Bisogna però, in questa operazione, tenere ben presente l'*asimmetria* (Piussi, 1989) della differenza: i maschi si rendono già ben visibili, sia come gruppo solidale che come singoli, perché in tutta la scena educativa (linguaggio, contenuti curricolari, modelli culturali ed epistemici ecc.) si esprime la loro soggettività di genere, agisce quell'ordine simbolico-sociale che consente ai singoli di affermarsi come prota-

gonisti della loro soggettività individuale; per le ragazze una scena educativa propria è “in via di costruzione”, diciamo, come è in costruzione la libertà e l'autorevolezza della loro soggettività, collettiva e individuale. A meno che quelli cui abbiamo accennato all'inizio (fare la “maschiaccia”, la “bulla”) non si vogliano considerare momenti di protagonismo o reali espressioni di libertà femminile, quando in realtà non sono che tentativi di omologazione a ruoli vissuti come “vincenti”, senza la benché minima consapevolezza del prezzo da pagare per questa omologazione, ossia la rinuncia alla propria identità.

Chi educa tenendo ben presente questa asimmetria iniziale dovrebbe, dunque, cercare di scorgere e valorizzare, andando al di là dell'evidenza di tali dinamiche, ciò che di positivo le ragazze portano anche da una posizione di “scarsa libertà”, una posizione determinata dall'assenza di un simbolico, di una tradizione che contempra una presenza femminile significativa e fondante (*genealogia femminile*), di modelli di riferimento in cui le ragazze possano rispecchiarsi con pienezza e mettere salde radici. Valorizzare, ad esempio, le qualità relazionali e sociali, la capacità di dare ascolto al proprio mondo interiore e a quello altrui, la disponibilità a collaborare ecc.

Insomma l'insegnante, l'educatrice, l'educatore devono cercare di dare vita a nuove traiettorie di attenzione e di investimento, assumere *nuove modalità di sguardo e di visibilità*. Questo significa assumersi a pieno la responsabilità educativa ponendosi come autorità simbolica, cosa di certo non facile, poiché implica l'esposizione di sé e delle proprie scelte, e un continuo sottrarsi al mondo dato, lavoro che ci consente di ridefinire di volta in volta in autonomia il rapporto con la ricerca culturale e col sapere specifico della propria azione didattica o educativa.

La trasmissione di valore e forza da parte di chi educa non avviene però automaticamente: richiede che si provochi un riconoscimento attivo e consapevole da parte delle ragazze e dei ragazzi, altrimenti si rischia di degenerare in un'imposizione autoritaria di modelli e contenuti ideologici, che finisce puntualmente per provocare allontanamento e rifiuto pregiudiziale. Bisogna allora esplicitare e rendere verificabili la fonte di legittimazione della propria autorità educativa e i criteri cui essa si ispira, ossia l'orizzonte della differenza maschile/femminile come spazio di possibile riconoscimento per tutte e per tutti e come luogo d'origine delle diverse e plurali soggettività individuali. È necessario dunque *dichiarare la propria parzialità* di uomini e di donne, portatori e portatrici di identità relazionali² differenti, di soggettività strutturate in modo differente e di differenti valori all'interno del mondo in cui si opera.

Ed è altresì indispensabile dichiarare le *forme* del proprio rapporto con il sapere, con la cultura, con la realtà che ci circonda, in modo da trasmettere ai ragazzi e alle ragazze l'ambizione e la forza di poter dire una *loro* verità sul mondo a partire dalla propria parzialità sessuata. E questo è importante soprattutto per chi insegna, dal momento che l'intera cultura scolastica,

dato anche il recente accesso alla scolarità delle donne, è espressione per lo più di un soggetto maschile. È una cultura che cancella il genere femminile e che fa coincidere rigore e scientificità con il carattere impersonale, apparentemente *neutro*, del suo porsi.

Ecco, educare nella differenza non significa evitare o azzerare la cultura maschile, ma dare vita a *libere modalità* di rapporto con essa, mostrando chi è “il costruttore” delle conoscenze che trasmettiamo, chi è il *soggetto enunciatore* degli universi simbolici che costituiscono i contenuti dell’apprendimento, e lo possiamo fare utilizzando diverse strategie come, ad esempio, una rigorosa e costante contestualizzazione storico-sociale di ciò che insegniamo. Indicando i limiti oggettivi di questo sapere parziale, invitiamo i ragazzi e le ragazze a uno stile di apprendimento basato sul dubbio, l’attenzione, la distanza critica e il giudizio personale, e trasmettiamo loro il valore di un pensare e un conoscere che si radicano nell’esperienza umana, inevitabilmente parziale.

In parallelo, educare nella differenza significa riferirsi necessariamente alla creazione culturale delle donne che ci hanno preceduto, andando ad agire direttamente sui *contenuti* stessi dell’apprendimento per *riequilibrare*, nell’istruzione, i *valori* legati alla soggettività maschile e quelli legati alla soggettività femminile (non dobbiamo dimenticare che i contenuti sono, nella scuola, il più importante *strumento di comunicazione* tra l’insegnante e la sua classe e costituiscono un ottimo mezzo per mettere in luce il rapporto di chi parla con il sapere che trasmette). L’incontro con le autorità femminili dei testi offre alle allieve un contesto di apprendimento favorevole alla conferma della propria identità ed esperienza umana, stimolandole a sviluppare un pieno concetto di autostima e valorizzazione di sé e, allo stesso tempo, offre agli allievi la possibilità di crescere in modo più equilibrato attraverso il confronto costante con le strutture e le forme di relazione proprie della soggettività e della cultura femminili.

Per concludere, vorrei tornare al tema specifico di questo intervento: quand’è, allora, che si può parlare di *discriminazione* delle ragazze? Si mettono in atto meccanismi di discriminazione se si continuano a offrire alle giovani, quali *modelli di identificazione*, soltanto quelli costruiti culturalmente nei secoli da una tradizione di impronta maschile, ovvero quegli *stereotipi dell’identità femminile* che sostanzialmente si muovono, seppur con infinite varianti contemporanee, su due unici binari prestabiliti: la donna angelicata da una parte e la diabolica peccatrice dall’altra. Stereotipi che sono all’origine dell’*ineguaglianza*, non della differenza, poiché privano le ragazze di autonomia, reale e simbolica. Soltanto richiamandoci costantemente a una cultura, a una tradizione di origine femminile o, per usare il termine più appropriato, alla genealogia femminile, possiamo stimolare le ragazze alla consapevolezza di un’identità di genere che garantisca loro gli strumenti indispensabili per orientarsi liberamente nel mondo rimanendo fedeli a se stesse.

Chiudo con un breve brano tratto da *Una stanza tutta per sé* di Virginia Woolf (1998):

Poiché c'è dietro la testa un posticino non più grande di una moneta da uno scellino, che non riusciamo mai a vedere da soli. Ed è quello uno dei servizi che il nostro sesso può rendere all'altro sesso: descrivere quel posticino non più grande di uno scellino dietro la testa. [...] Pensate con quanta umanità e con quanta eleganza gli uomini, dalle origini del mondo, hanno indicato alle donne quel posto buio dietro le loro teste! [...] Non si può dipingere un ritratto vero dell'uomo nella sua integrità, finché una donna non ha descritto quella macchia non più grossa di uno scellino.

Note

1. In Italia quest'orizzonte di pensiero è stato inaugurato dalla Libreria delle donne di Milano e dalla Comunità filosofica femminile Diotima nella seconda metà degli anni Ottanta, in particolare grazie all'elaborazione teorica di Luisa Muraro.

2. Per il concetto di "identità relazionale" cfr. Irigaray (1999).

Spazi d'ascolto e spazi relazionali: l'adolescente si sente ascoltato?

di Paola Marmocchi*

Da alcuni anni, nell'affrontare il tema dell'adolescenza, si parla molto di ascolto: centri di consultazione, sportelli di ascolto, Centro di informazione e consulenza, centri a bassa soglia (Melucci, Fabbrini, 1991). Tutte queste denominazioni descrivono luoghi facilmente accessibili ai giovani, dove adulti "competenti" si propongono di accogliere, ascoltare, cercare di dare un senso a malesseri, disagi, difficoltà, che con manifestazioni più o meno gravi possono accompagnare la crescita di molti adolescenti. Come mai si è sentita questa esigenza di creare luoghi specifici per "ascoltare" i giovani? Alla base di questi interventi ci sono alcuni presupposti: da una parte la convinzione che questo disagio debba trovare forme specifiche di ascolto e di risposta, dall'altra l'ipotesi che gli adolescenti di oggi non si sentano ascoltati a sufficienza o perlomeno non nel modo giusto dagli adulti presenti nei loro contesti di vita.

In famiglia, in genere, c'è meno conflittualità rispetto al passato (Cicognani *et al.*, a cura di, 2005), si comunica in modo abbastanza aperto: i genitori non sono più le figure autoritarie e rigide da combattere e a cui contrapporsi. Anzi, in genere proteggono i figli da dolori e frustrazioni, offrono opportunità e stimoli per la crescita, cercano di soddisfare le richieste di libertà e di oggetti; forse a volte sembrano loro stessi adolescenti non cresciuti, faticano a porre limiti e regole, sono molto occupati all'esterno per entrare fino in fondo in una relazione che potrebbe diventare troppo impegnativa o conflittuale. Dalla famiglia "etica" che proponeva regole, principi, autorità, generando ribellioni, si è passati alla famiglia "affettiva", che mette al centro la relazione con un figlio idealizzato e protetto; nuove dinamiche relazionali e nuovi significati nelle relazioni e nei contesti producono negli adolescenti nuove forme di disagio, connotate soprattutto da aspetti depressivi e narcisistici (Pietropolli Charmet, 2000).

A loro volta gli insegnanti si trovano spesso di fronte classi difficili da gestire, rimpiangono i tempi in cui potevano davvero insegnare, non sanno come ottenere quell'attenzione e quel rispetto di regole indispensabili per poter apprendere. La presenza di adolescenti provenienti da altre culture, nuove manifestazioni di disagio, comportamenti di disturbo, disattenzione,

* Psicologa, coordinatrice dello Spazio giovani dell'ASL di Bologna.

mancanza di disciplina vengono segnalati dai docenti come nuove sfide e problemi, di fronte ai quali i metodi tradizionali dell'insegnamento appaiono completamente inadeguati e si fatica a trovare strade diverse. D'altra parte, come catturare l'attenzione di questi adolescenti abituati a utilizzare nuove tecnologie e strumenti per comunicare fra di loro, per esplorare il mondo dalla propria stanza, sottoposti a stimolazioni sempre più eccitanti (Internet, videogiochi) che richiedono e attivano competenze diverse da quelle richieste a scuola? Come educarli e interessarli alla riflessione, al pensiero critico, all'impegno, all'attesa? In un mondo che esige soprattutto prestazioni, competizione, successo basato sul possedere soldi e visibilità, diventa veramente difficile proporre altri valori (Benasayag, Schmit, 2004).

Se questo è il contesto in cui crescono gli adolescenti di oggi, possiamo chiederci se essi vivano un malessere, una sofferenza maggiore rispetto al passato o se ci sia più attenzione del mondo adulto nel riconoscere e nel prendersi cura di questa fatica di crescere. Sicuramente sono cambiate le manifestazioni del disagio adolescenziale che si esprime spesso attraverso azioni, apparentemente prive di significato nella loro distruttività o autosabotaggio, ma che vanno interpretate come tentativi di affrontare quei compiti di sviluppo, che per alcuni adolescenti appaiono impossibili da superare, attraverso percorsi meno complessi e dolorosi. Queste azioni, però, (sessualità promiscua e non protetta, non mangiare, farsi le canne o prendere pasticche, ubriacarsi, farsi dei tagli sul corpo) devono trovare un senso, la possibilità di una mentalizzazione, di mettere cioè i pensieri al posto delle azioni, affinché l'adolescente possa riprendere il cammino senza farsi o fare troppo male.

Nel far fronte ai compiti evolutivi propri di questa fase di vita, alle trasformazioni fisiche, emotive, relazionali e sociali complesse gli adolescenti hanno allora bisogno di supporto, sostegno, informazioni e confronto; devono poter trovare punti di riferimento sia all'interno del contesto di appartenenza (famiglia, scuola, associazioni, gruppi) sia all'interno dei servizi sociosanitari, che possano dare risposta a una parte dei loro bisogni. I giovani però in genere sono diffidenti rispetto alle istituzioni o ai servizi proposti dagli adulti; che vedono lenti, burocratizzati, distanti da loro. Spesso gli operatori sanitari sono percepiti come quelle figure che propongono in modo moralistico uno stile di vita "sano", mettono in guardia dai pericoli legati alle sperimentazioni di un mondo che si sta cominciando a conoscere e che appare ricco di esperienze, possibilità, scoperte.

L'adolescenza, in effetti, rappresenta un periodo della vita in cui sono presenti fattori di rischio rilevanti per la salute:

- iniziano i primi rapporti sessuali, spesso non protetti in modo efficace per evitare gravidanze indesiderate e malattie sessualmente trasmissibili;
- sono presenti forme di disagio psicologico e relazionale che investono circa un 20% degli adolescenti, con possibili esiti di devianza, psicopatologia o disadattamento sociale;
- si sperimentano sostanze legali e illegali (alcol, fumo o droghe).

I comportamenti che in adolescenza sono associati al più alto tasso di malattia e mortalità hanno quale comune denominatore la tendenza a correre rischi (ad esempio, la prima causa di morte per gli adolescenti maschi è rappresentata dagli incidenti stradali).

Queste sperimentazioni possono rappresentare un fattore di crescita, un necessario mettersi alla prova in situazioni pericolose per conoscersi, sfidare, ma possono diventare in alcuni casi una minaccia per l'integrità fisica, psicologica e sociale. I comportamenti a rischio, nella maggior parte dei casi, rappresentano sperimentazioni passeggere, non troppo dannose; a volte però possono avere esiti mortali o si consolidano e diventano abitudini nocive per la salute. Sappiamo, infatti, che esiste una serie di atteggiamenti psicologici che fanno sentire l'adolescente immune dalle conseguenze di certi comportamenti ("ottimismo irrealistico") e anche che i danni e le malattie conseguenti a certe azioni sono troppo lontani nel tempo per essere percepiti come reali. Diventa allora difficile disincentivare quei comportamenti che hanno un interesse e un vantaggio nell'immediato troppo elevati per essere abbandonati laddove non si riescano a trovare altre modalità per costruire la propria identità. Sentirsi grandi, riconosciuti e accettati dal gruppo, trasgredire regole e divieti dei genitori, avere conferme rispetto alla propria attrattiva sessuale sono conquiste troppo importanti per il proprio sé per poter essere abbandonate in vista di una salute futura.

In genere gli adolescenti arrivano a chiedere aiuto solo nel momento del bisogno, nell'emergenza, quando è esploso un problema e a quel punto vogliono una risposta veloce, competente, accogliente. Come far incontrare allora due universi così opposti e contrastanti, cioè gli adolescenti e le istituzioni? La grande scommessa è stata quella di cominciare a pensare a quali caratteristiche dovessero avere i servizi e i progetti rivolti ai giovani per aiutarli a crescere senza farsi o fare troppo male.

Gli Spazi giovani

La Regione Emilia-Romagna, a partire dalla fine degli anni Ottanta, valutando la scarsa affluenza dei giovani ai Consultori familiari a fronte invece di problematiche che investivano in modo significativo questa fascia di età (gravidezze indesiderate, malattie sessualmente trasmesse, disagio psicologico e relazionale), propose di attivare all'interno delle Aziende sanitarie degli spazi rivolti in modo specifico agli adolescenti dai 14 ai 20 anni, con l'indicazione di obiettivi e di strumenti per realizzarli.

Si individuaronο alcune caratteristiche che potevano rendere più fruibili questi servizi da parte dei giovani: facilità di accesso, una modalità di accoglienza immediata, senza formalità per un primo ascolto della richiesta, presenza di diverse figure professionali (psicologo, ginecologo, assistente sanitaria, ostetrica, assistente sociale) in grado di fornire una risposta multiprofessionale e integrata. Si riservarono così all'interno dei consul-

tori dei giorni e degli orari riservati agli adolescenti, si predispose un'accoglienza senza appuntamento, cercando di ridurre al massimo i tempi di attesa per le consulenze specialistiche, si mantenne la gratuità delle prestazioni e si realizzarono attività di promozione della salute sulle tematiche procreative/sessuali/relazionali. Particolare attenzione venne posta nella scelta di operatori motivati a lavorare con i giovani e vi fu un forte investimento nell'attivazione di percorsi formativi e nel monitoraggio continuativo delle esperienze.

A distanza di una decina di anni dall'inizio dell'attivazione dei Consulenti adolescenti a Bologna si valutò che tale esperienza aveva facilitato l'accesso di molti adolescenti ai servizi e aveva permesso di attivare esperienze ricche e diversificate nei progetti di promozione della salute, ma si rilevarono come limiti la presenza di un'utenza quasi esclusivamente femminile e le richieste di interventi soprattutto nell'area contraccettiva e ginecologica.

Nello stesso tempo, però, gli adolescenti cominciavano a chiedere aiuto a questi servizi per un disagio psicologico che si esprimeva attraverso diverse manifestazioni (ad esempio, disturbi del comportamento in generale e del comportamento alimentare, uso di sostanze, difficoltà scolastiche), alla ricerca di un "adulto competente" che potesse aiutarli a trovare un senso e a superare un'*impasse*, uno scacco evolutivo, un comportamento incomprensibile.

Alla fine degli anni Novanta, quindi, ci chiedemmo come si potesse superare la frammentazione e la separatezza sia di criteri di analisi che di strumenti e metodologie di intervento, con cui i diversi presidi sanitari della nostra azienda affrontavano il disagio adolescenziale, che poteva accedere a diversi servizi: la Neuropsichiatria per i giovani di età inferiore ai 18 anni, il Servizio per le tossicodipendenze (SERT) per i giovani coinvolti nell'uso di sostanze, la Psichiatria per i giovani di età superiore ai 18 anni, il Consultorio giovani per le tematiche sessuali-procreative-relazionali. Si rilevava, inoltre, che gli adolescenti accedevano difficilmente a servizi organizzati per adulti o per bambini oppure troppo connotati (come il SERT o i Centri di salute mentale) organizzati soprattutto per curare situazioni francamente patologiche, mentre rimaneva inevasa quella fascia di adolescenti, definiti vulnerabili, per i quali rivolgersi a questi servizi poteva significare riconoscersi in una patologia, sentirsi stigmatizzati, con effetti negativi sulla costruzione della propria identità. Un'offerta così frammentata non sembrava rispondere in modo adeguato ai bisogni di questa fascia d'età.

Alcuni presupposti, condivisi anche dalle riflessioni elaborate da altri Centri di consultazione per giovani, ci guidarono nell'attuazione di un "Progetto integrato adolescenza". L'adolescenza presenta caratteristiche e bisogni specifici e può comportare condizioni di aumentata vulnerabilità, le quali, se non trattate adeguatamente, possono strutturarsi e persistere in età adulta. Ricerche condotte nel mondo anglosassone e in Italia (De Vito, 1989; Offer, Sabshin, 1990) collocano questa fascia, definita a media e alta vulne-

rabilità, attorno al 20%. D'altra parte la plasticità della personalità in adolescenza offre un'occasione decisiva di cambiamento e permette un intervento preventivo efficace e ci spinge a lavorare non solo sulla patologia conclamata, ma proprio sulla vulnerabilità.

Alla luce di queste riflessioni, nel 1997 si realizzò, a partire da un percorso di formazione comune, un'esperienza di integrazione fra operatori di diversi servizi (SERT, Neuropsichiatria infantile, Psichiatria, Consultorio familiare) che permise di costruire un sapere condiviso e comune, di ottimizzare le risorse, nell'obiettivo di offrire risposte mirate e individualizzate, senza sovrapposizioni, ricomponendo un'unitarietà di intervento a diversi livelli, da quello preventivo a quello diagnostico e di cura. Furono avviate alcune sperimentazioni e il Consultorio adolescenti apparve il luogo più adatto in cui collocare tale esperienza, perché rappresentava già uno spazio conosciuto e utilizzato dai giovani, che poteva ampliarsi a comprendere altre problematiche e attrezzarsi, sia in termini di risorse che di competenze, per far fronte ai bisogni complessivi legati ai compiti di sviluppo.

Questa fase rappresentò il passaggio da uno spazio di tipo Consultorio adolescenti, quindi visto soprattutto al femminile e legato alle problematiche sessuali e contraccettive, allo Spazio giovani attuale, strutturato per dare una prima risposta a tutte le problematiche tipicamente legate alle fasi di sviluppo. Riteniamo infatti più efficace non organizzare i servizi in base alla manifestazione sintomatica, come ad esempio l'uso di sostanze o i disturbi alimentari, ma creare dei centri competenti sull'adolescenza, quindi sullo specifico che può accomunare diverse manifestazioni, non dividendo l'aspetto preventivo da quello di cura.

Il "Progetto integrato adolescenza" è stato pienamente realizzato nella nostra azienda a partire dal 2004, con l'apertura di un'unica sede cittadina, in uno spazio accogliente, non sanitarizzato, dedicato esclusivamente agli adolescenti. Lo Spazio giovani attuale quindi si caratterizza come un centro "a porte aperte", luogo in cui accogliere i bisogni degli adolescenti, del loro ambiente familiare, sociale e istituzionale e in cui coordinare ed erogare le risposte d'intervento, non più limitate alle tematiche sessuali/procreative e relazionali, ma in grado di rispondere a qualsiasi tipo di problematica legata alla fase di vita. L'unico vincolo all'accesso è costituito dall'età, che viene compresa tra i 14 e i 20 anni.

Nello Spazio giovani attuale sono presenti diverse figure professionali: ginecologhe, assistenti sanitarie, ostetriche, psicologi, neuropsichiatri, psichiatri, andrologi, medici, dietisti, assistenti sociali, educatori, consulenti psicopedagogici. Quasi tutti gli operatori sono a tempo parziale, con una quota oraria che va dalle 2 alle 18 ore settimanali; solo due operatori sono a tempo pieno. Il totale delle ore settimanali degli operatori è di circa 230.

La presenza di una ventina di operatori, a cui si aggiungono detentori di borse di studio, tirocinanti, volontari e specializzandi, ha portato alla creazione di un gruppo ricco e stimolante per la diversità di apporti professionali e

di esperienza, ma nello stesso tempo rappresenta un punto critico, in quanto il coordinamento di tante figure risulta a volte estremamente complesso.

Il servizio prevede un'apertura di quattro pomeriggi alla settimana, con la presenza di due figure dedicate all'accoglienza sia telefonica che diretta; negli altri giorni e orari si riceve solo su appuntamento. Le mattine sono riservate prevalentemente al lavoro di promozione della salute con le classi. Nei pomeriggi di apertura si può accedere liberamente e trovare un primo ascolto e una prima risposta per qualunque tipo di problematica; se si rendono necessarie prestazioni di tipo specialistico, si propone un appuntamento con la figura professionale individuata come rispondente al bisogno. Vengono considerate urgenze, e quindi hanno una risposta ginecologica immediata, le richieste di contraccezione di emergenza. Si è definito un limite di attesa massimo di 15 giorni per le prestazioni specialistiche; tale soglia è stata superata ultimamente per l'area ginecologica e psicologica.

Tutto questo ci ha portato ad attivare anche un'accoglienza psicologica nei giorni di apertura che possa rispondere con immediatezza alle richieste, per evitare la dispersione legata ai tempi troppo lunghi di attesa e orientare già le persone agli operatori più idonei a rispondere al bisogno o inviare ad altri servizi se la richiesta non è di competenza dello Spazio giovani. Questo primo colloquio di accoglienza psicologica è teso a verificare la richiesta, la disponibilità e la motivazione della persona che si presenta e si può concludere con la proposta di una consultazione, cioè di un percorso di conoscenza dell'adolescente di se stesso e delle proprie relazioni, che si sviluppa nell'arco di alcuni colloqui (in media cinque incontri) e che prevede anche il coinvolgimento dei genitori. Tale percorso può permettere ai giovani che presentano una difficoltà transitoria nell'affrontare i compiti di sviluppo di risolverla riprendendo il cammino evolutivo, mentre consente ai giovani maggiormente a rischio, per i quali, cioè, la sofferenza è più strutturata, di fare una prima esperienza di un lavoro di tipo psicologico, che può essere preparatorio a una presa in carico successiva con tempi di lavoro più lunghi. Infine tale metodologia consente al clinico di prendere contatti con l'ambiente di vita del ragazzo, e nel caso ne ravvisi la necessità, di proporre interventi di sostegno e di cura rivolti ad esso.

Le situazioni individuate come patologiche vengono inviate ai servizi competenti (Neuropsichiatria, Salute mentale, SERT) che possono attivare interventi non realizzabili all'interno dello Spazio giovani. Il collegamento e l'invio ad altri servizi rimane uno dei nodi critici dell'esperienza, sia per la difficoltà di una presa psicoterapeutica che preveda tempi lunghi, ormai difficilmente realizzabile nei servizi pubblici, sia per gli abbandoni che a volte si verificano nei passaggi.

All'interno dello Spazio giovani vi sono quindi percorsi assistenziali definiti per diversi tipi di bisogni (contraccezione, interruzione di gravidanza, andrologia, disagio ecc.) e prese in carico integrate e interdisciplinari sulle situazioni più complesse, che richiedono un progetto individualizzato

con l'apporto di diverse figure professionali. Per far fronte alle crescenti richieste alle quali non era più possibile rispondere con interventi di tipo individuale sono stati attivati diversi gruppi: sostegno psicologico ai genitori, consulenza a educatori o insegnanti, gruppi psicoterapeutici per adolescenti a orientamento psicoanalitico e di consapevolezza corporea attraverso classi di esercizi di bioenergetica.

La stessa frammentazione che si rilevava nei percorsi assistenziali rivolti agli adolescenti era presente anche nei progetti di promozione della salute, realizzati da vari servizi all'interno della nostra azienda a seconda delle tematiche (prevenzione AIDS, disagio psichico, educazione alimentare, uso e abuso di sostanze, educazione socioaffettiva e sessuale, sicurezza stradale), creando aree di sovrapposizione e difficoltà di coordinamento fra operatori e servizi che si rivolgevano allo stesso target. Anche in questo campo si è iniziato un percorso di ricomposizione delle diverse competenze all'interno di un unico quadro di riferimento teorico e metodologico, che avesse alla base alcuni assunti condivisi, emersi dalla letteratura e dalla verifica delle esperienze.

Lo Spazio giovani ha integrato al suo interno le attività di promozione della salute legate alla prevenzione del disagio e di alcuni comportamenti a rischio (sessualità, uso di sostanze, corporeità), collegandosi con gli altri servizi che realizzano progetti diversi all'interno degli stessi contesti (scuole, aggregazioni giovanili, corsi professionali).

Uno degli obiettivi principali dei nostri interventi è quello di far conoscere agli adolescenti lo Spazio giovani, per cui le classi seconde delle scuole superiori e dei corsi professionali vengono invitate a visitare la struttura e a conoscerne le modalità operative in un incontro che dura una mattinata, durante il quale i ragazzi vengono stimolati a riflettere e confrontarsi su alcuni temi riguardanti la crescita.

Altri progetti di educazione alla salute (prevenzione AIDS e uso di sostanze, corporeità) vengono realizzati attraverso la metodologia dell'educazione fra pari che prevede, sul tema di maggior interesse per la classe, la formazione di due studenti disponibili ad assumere il ruolo di "animatori", cioè di coloro che riportano all'interno del gruppo le informazioni apprese e attivano momenti di confronto e di discussione fra coetanei, senza la presenza di adulti. Vengono inoltre realizzati o direttamente o insieme ad altri servizi due progetti per la prevenzione del tabagismo all'interno delle scuole secondarie di primo e secondo grado, in collaborazione con gli insegnanti.

Il compito degli adulti nell'affrontare queste tematiche non è solo di informare sui possibili rischi legati a certi comportamenti, ma soprattutto di sollecitare una riflessione all'interno del gruppo dei pari sul significato di queste esperienze, aiutando i ragazzi ad aumentare la loro consapevolezza, la capacità di riflettere in modo critico, prendere decisioni, trovare soluzioni ai problemi. Per promuovere comportamenti sani non sono sufficienti le informazioni corrette, ma occorre potenziare l'autostima e quelle che l'OMS definisce *life skills* (Marmocchi *et al.*, 2004).

Infine, percorsi formativi vengono proposti anche agli adulti del contesto (insegnanti, genitori, educatori, allenatori sportivi) per aiutarli a riflettere sulla relazione con gli adolescenti, al fine di migliorare le loro capacità di relazione e di comunicazione.

A tale proposito, un'iniziativa che ha riscosso una forte partecipazione è stata il ciclo di film e conferenze "Gli adolescenti nel cinema", iniziativa volta a sensibilizzare gli adulti a queste tematiche attraverso le proiezioni di film sugli adolescenti, seguiti da incontri di approfondimento in piccoli gruppi (Cicognani *et al.*, a cura di, 2005).

Ciò che connota il nostro servizio è il tentativo di mantenere integrati gli aspetti preventivi e quelli di cura, di lavorare non solo sulla situazione singola ma anche sul contesto, con una forte attenzione a tenere sempre attiva la rete dei servizi, nella convinzione che non sia possibile rispondere ai bisogni degli adolescenti solo con un livello clinico e sanitario, ma occorra davvero integrare diverse competenze e promuovere all'interno dei differenti contesti in cui i giovani crescono maggiori capacità di ascolto e di relazione, per contribuire a rafforzare legami significativi e senso di appartenenza a una comunità.

Parte seconda
Reti, comunità
e processi relazionali in adolescenza

Reti, smagliature, diritti e rovesci in adolescenza: coordinamento e sviluppo di una cultura per l'adolescenza di *Giovanni Amodio*

Reti e smagliature nelle azioni sociali

Il progetto “Coordinamento adolescenti” che presentiamo in questa sede propone un nuovo modo di ripensare le pratiche del sociale, partendo dalla considerazione che dalla base si possa sviluppare una cultura improntata sullo sviluppo delle risorse presenti sul territorio, sulle reti formali e informali. La nuova prospettiva di lavoro sociale si muove in una direzione di superamento dell'assistenzialismo, di nuove aperture alle collaborazioni e di integrazione con il privato sociale, con le ONLUS, con le IPAB (future aziende), con il sistema del no profit, con tutte le energie solidali presenti nel territorio, comprese le famiglie che entrano a far parte della rete dei servizi. La necessità del confronto con i diversi soggetti coinvolti e l'esigenza di progettare e valutare il sistema dell'offerta di servizi secondo una logica trasversale richiedono che i nuovi problemi siano letti in una prospettiva di ascolto reciproco e si traducano in strategie condivise.

Pensiamo sia importante ribadire il concetto che costruire un nuovo *welfare* oggi significa assumere la dimensione del locale come luogo dal quale ripartire, porre al centro dell'analisi e della strategia la dimensione contestuale. Forse sino a oggi ci si è concentrati prioritariamente sul sintomo e sulle tecniche per alleviarne la sofferenza, senza però farsi carico della sua complessità.

Il problema che abbiamo d'innanzi è che molti dei propositi e delle intenzioni espresse in questa fase di costruzione delle reti di coprogettazione locale non hanno trovato alcuna corrispondenza di risorse e di mezzi, nonostante l'attenzione espressa da parte degli organi di governo di questo processo di trasformazione del lavoro sociale rivolto all'adolescenza.

La rete è la predisposizione a trovare connessioni per un arricchimento scambievole, nel rispetto delle differenze e delle specificità dei singoli servizi e dei diversi modi di farsi risorsa. Il lavoro di coordinamento della rete è il superamento del lavoro per aree e per target, essendo capace di creare un'organizzazione dei servizi più articolata, soprattutto nell'ambito del lavoro di comunità intesa come complessità sociale.

Il nostro contributo vorrebbe poggiarsi su alcuni nodi cruciali:

– nel merito delle politiche rivolte all'adolescenza, è importante costruire un modello che potrebbe essere un punto di riferimento;

– sul piano delle risorse, bisogna impegnarsi nel diventare soggetto attivo della loro reperibilità: una rete coordinata di soggetti differenti che deve saper bilanciare i diversi apporti e che deve soprattutto saper dialogare e costruire una collaborazione fattiva che vada al di là dei buoni propositi, sapendo che il compito è quello di affiancare i servizi esistenti, lavorare in collaborazione con le istituzioni e le agenzie sociali territoriali, sostenere le attività che favoriscono l'integrazione della comunità nei processi di sviluppo locale.

Molte sono ancora le smagliature e spesso ci viene detto che la rete è difficile da vedere perché le maglie sono molto larghe e i nodi troppo complessi da sciogliere. I vari interventi attivati in questi anni (con pochissime risorse a disposizione) hanno dato ottimi frutti e abbiamo visto che la rete, se si vuole, può funzionare, le maglie si possono stringere, i nodi si possono sciogliere. Solo per citare alcuni interventi realizzati: il Consiglio di Quartiere dei ragazzi e delle ragazze (primo nella città di Bologna), le attività di animazione di strada, la ristrutturazione di uno spazio rivolto agli adolescenti e alla comunità locale, l'attivazione di due coordinamenti uno sull'intercultura altro intergenerazionale, l'attivazione di una "street TV", la mediazione di comunità.

Tutte queste azioni sono state possibili grazie al lavoro di confronto con tutti i servizi sia interni sia esterni al Comune, attraverso un supporto economico o di convenzione con i vari settori (ad esempio, le politiche sociali e il settore sicurezza), ma anche grazie al lavoro di coordinamento e di continuo confronto con tutti i soggetti del territorio.

La comunità competente

Se nella *comunità educante* l'azione posta è quella di costruire percorsi educativi che conducano i soggetti verso processi di socializzazione, rispetto dell'altro, attivazione di azioni capaci di fornire agli adolescenti una maggiore consapevolezza dei propri compiti, dei propri limiti e delle proprie risorse, la comunità competente si orienta ad ampliare gli aspetti della comunità educante per scoprirsi "esperti", "intenditori", "abili". Il coinvolgimento dei cittadini in azioni sociali ed educative, in azioni creative, conduce questi ultimi a far emergere aspetti critici, letture e contraddizioni dei professionisti dell'azione sociale.

Il concetto di comunità competente rinvia, sostengono alcuni autori, a una capacità collettiva e condivisa di leggere criticamente uno stato di cose o una realtà direttamente conosciuta dal gruppo sociale comunitario; il fine è individuare e contestualizzare i bisogni in modo da garantire una lettura lucida e partecipata e, di conseguenza, mobilitare le risorse interne o esterne al gruppo. Tale concetto appare cruciale per chi condivida una lettura del bisogno o del disagio in termini di prevenzione e promozione delle competenze, anziché in termini di patologia da curare e rimuovere (Aldini *et al.*, 2005, p. 46).

Diventa importante per una comunità competente, oltre che educante, connettersi con gli altri soggetti presenti sul territorio, mettersi in rete in

termini sociali, essere attivi nella ricerca delle risposte, di un senso comune e del “sentirsi comunità”.

Bisogna riattivare il significato dell’aggettivo “sociale”, rimettere in circuito le proprie risorse e poterle confrontare con gli altri, in un’ottica di sviluppo e di auto-mutuo aiuto.

La mancanza di risorse economiche favorisce l’isolamento e l’individualità e fa sì che ognuno nel proprio piccolo cerchi di far fronte alle proprie esigenze e pensi solo ed esclusivamente al proprio intervento. Spesso ci si accorge (senza volerlo) di essere soli, ma basta uscire dal proprio guscio per trovare un mondo fatto di tante piccole ma importanti esperienze.

È innegabile che lo sforzo per fare rete è complesso e molto faticoso, bisogna pensare e darsi la possibilità di costruire convergenze e attivare connessioni tra i soggetti, cosa che implica che una quota del proprio tempo sia dedicata a “perdere tempo” sulle reti.

La responsabilità diffusa tra tutti i componenti della comunità è un obiettivo che dovremmo mettere al primo posto nella nostra azione di governance.

Per promuovere la responsabilità diffusa, il territorio va visto come partecipazione, come diritto di cittadinanza, come coinvolgimento e riconoscimento di competenze. Diventa perciò strategico che la comunità territoriale possa mantenersi “a porte aperte” e lasciare entrare la multiforme fisionomia del contesto, prossimo e remoto, cercando di condividere percorsi e di trovare risposte nelle strategie d’integrazione, di socializzazione e di responsabilizzazione reciproca.

Dei diritti e dei rovesci in adolescenza

Bisogna pensare all’adolescenza come un’opportunità. La scommessa principale che famiglie, istituzioni sociali e realtà sociali ed educative si trovano a fronteggiare è costituita dalla necessità di proporre all’adolescente un senso del futuro possibile, una speranza per cui vale la pena investire, muoversi, attivarsi. Come sostengono alcuni autori che hanno redatto un rapporto sulla condizione dell’infanzia e dell’adolescenza in Italia (AA.VV., 1997, p. 360),

si tratta, da un lato, di ricostruire e vivere ritmi di vita meno frenetici, adeguati all’esigenza di fare ogni tanto silenzio intorno all’adolescente per permettergli di stare da solo con se stesso e di riequilibrare il valore dei diversi momenti della vita: riposo-impegno, veglia-sonno, e dall’altro lato, di cambiare la percezione dei rapporti e della propria posizione nel processo di crescita: il peso che acquista la relazione con i coetanei, ad esempio, non può essere contrastato ma, anzi, va facilitato e sostenuto in modo intelligente.

I progetti di prevenzione del disagio, da un lato, e di promozione dell’agio, dall’altro, devono allinearsi, produrne altri che conducano i vari operatori

sociali ed educativi a una stretta collaborazione e a un confronto; non ci si può permettere di coltivare ognuno il proprio orto, ognuno nel proprio sapere professionale, temendo di contaminarsi e considerandosi allo stesso tempo come promotori di possibilità, di conoscenza e di relazione.

Promuovere e sostenere il protagonismo è possibile sia dando spazio all'esercizio dei diritti, sia favorendo occasioni di "presa di parola", sia organizzando la possibilità di sperimentare la propria capacità propositiva e decisionale. Duccio Demetrio propone una serie di esperienze apicali ritenute più significative ed efficaci di altre rispetto ai processi di maturazione degli adolescenti:

L'eccezione, come esperienza del nuovo, del sorprendente; / la regola, come esperienza della perseveranza, del quotidiano, del limite; / l'esemplarità, come esperienza di proposte convincenti, di modelli di riferimento; / il sogno, come esperienza di prefigurazione del futuro; / la trasgressione, come esperienza del rischio, dell'imprevisto, dell'avventura; / l'ostacolo e il successo, come esperienza della dialettica fra ostacoli imponderabili e successo nella varietà delle sue possibili forme (Santamaria, Mazzer, 2006a, p. 35).

In tutto questo abbiamo cercato di mettere insieme le idee, le diversità, gli aspetti comuni. Tra questi ultimi, sicuramente importanti per far emergere il protagonismo giovanile e per fare un'azione sociale concreta che vada verso la direzione espressa da Demetrio sono la disponibilità e il coinvolgimento. Riuscire a mobilitare processi di pensiero collettivo è stata la nostra più grande scommessa e il nostro obiettivo all'interno di questo affascinante viaggio che abbiamo intrapreso tutti insieme.

Franco Santamaria, in una ricerca-azione svolta in Veneto, sostiene che:

[...] occorre guardare al soggetto non solo come destinatario passivo di un'azione (educativa) pensata, finalizzata e governata da altri, in quanto interazionismo e approccio fenomenologico hanno contribuito a restituirgli la centralità di "luogo" elaboratore attivo di significati, di soggetto capace di "intenzionare la realtà" (Santamaria, Mazzer, 2006a, p. 47).

Egli è quindi interlocutore del processo educativo, è protagonista del proprio sviluppo, che non dipende solo da situazioni e da figure a lui esterne, dal condizionamento che si eserciterebbe su di lui come una forza meccanica. Dipende invece ancor più dai dispositivi attraverso i quali egli conferisce senso alla realtà; oggi gli adolescenti, ad esempio, esprimono una domanda di senso legata alla ricerca di esperienza capace di offrire significati, spostandosi così «da una preminenza cognitiva, tipica dell'adulto, a una esperienza, dall'accettazione di una verità oggettiva da individuare a un qualcosa da realizzare soggettivamente» (Gambini, 2003, p. 45).

Il modello socioculturale cui ispirare l'itinerario educativo, scrive Santamaria, parte dal concetto di interazione non solo come relazione e influen-

za reciproca tra le persone, ma anche come costruzione, scambio, transizione di simboli e di significati. Non sono i risultati stabiliti *a priori* ad avere il sopravvento, ma la carica di valori e significati presenti (o potenziali) nei contesti e nelle persone che interagiscono. Tale impostazione apre a una prospettiva al contempo «la più efficace e la più inquietante», quella per cui, come sostiene Duccio Demetrio, «l'educazione è rappresentazione individuale e sociale; non sono le norme né la natura o il condizionamento a generare gli eventi educativi, ma le percezioni intenzionali» (Santamaria, Mazzer, 2006a, p. 48).

La legge 328/2000 afferma che il sistema integrato di interventi e servizi sociali comprende «interventi di sostegno per i minori in situazione di disagio e per la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza» (art. 22, comma 2, lett. c) e «misure per il sostegno delle responsabilità familiari» (ivi, lett. d). Questo significa che da impegno residuale, occasionale, estemporaneo, affidato alla contingente possibilità di utilizzare risorse messe a disposizione da qualche fondo, le politiche rivolte all'adolescenza e ai giovani tendono ad essere riconosciute come area specifica, in quanto propongono azioni capaci di affrontare in modo globale e non settoriale le esigenze dei ragazzi.

La comunità ha quindi un ruolo educativo molto alto e non può assolutamente sottrarsi a questo compito importante. In questa concezione, le realtà sociali, educative, del privato e del pubblico sono chiamate a costruire legami di rete utili a garantire il maggior numero possibile di opportunità: luoghi di aggregazione, di produzione culturale, di informazione e di orientamento, di mediazione sociale ecc. «La mancanza di tali opportunità» sostiene Franco Santamaria «rappresenta una negazione del diritto dei ragazzi e dei giovani non solo a crescere, ma a diventare cittadini» (Santamaria, Mazzer, 2006a, p. 37). È compito della comunità farsi carico del futuro di chi cresce, aprendosi a itinerari realmente possibili.

È un diritto degli adolescenti crescere in un contesto familiare e sociale positivo, in una dimensione di centralità, di risorsa attiva e non passiva, dove la dimensione relazionale e affettiva è posta come priorità e come elemento di riconoscimento e di reciproca coesistenza. Invece, il giovane oggi è straniero in casa propria, all'interno delle mura familiari; si sente come "spaesato", fuori dai propri confini, fuori da quelle relazioni che fino a pochi anni prima erano determinanti per la propria esistenza, da quegli affetti che dovrebbero essere in un continuo flusso senza mai interrompersi. L'adolescente vive questa dimensione come se a un certo punto si trovasse in un altro mondo: gli affetti si modificano e il conflitto interno che ne nasce è altamente complesso e difficile da comprendere. È proprio in questa fase che occorre che da parte dei genitori e della comunità allargata non avvenga nessuna interruzione affettiva (alcuni direbbero che il bene non si interrompe, si modifica nel tempo, diventa più articolato, con una maggiore responsabilità da parte dei genitori), ma che il loro affetto possa svilupparsi in un percorso in cui anche il genitore, gli adulti significativi si mettano

in gioco e modifichino il loro sentire, le loro modalità di comunicazione e di approccio nei confronti dello “strano” personaggio che si aggira per la casa.

La tutela, il supporto, l'azione educativa devono essere gli elementi indispensabili per poter affrontare in modo adeguato i compiti di sviluppo che l'adolescente vive. È necessaria, quindi, un'azione di sostegno ai genitori capace di far comprendere il cambiamento, di supportarli in un percorso di auto-mutuo aiuto, di sviluppo delle proprie competenze e nell'essere appropriati nell'agire educativo nei confronti dei propri figli.

I ragazzi, paradossalmente, nella loro autonoma esistenza, chiedono alla comunità di “occuparsi” di loro: non chiedono di “preoccuparsi”, chiedono di comprendere i loro comportamenti e di fidarsi. Chiedono alla comunità di poter vivere i luoghi, il gruppo, la scuola in un modo tutto diverso, facendo di quel luogo, di quella scuola, una nuova dimensione, un nuovo modo di concepire l'esistere quotidiano e le relazioni che in esso sono rappresentate. I sistemi rappresentazionali, come sostiene Merlo più avanti (*infra*, CAP. 4), si sono modificati: sta a noi adulti saperli comprendere per superare una volta per tutte le barriere che noi stessi abbiamo innalzato, facendo in modo che l'incontro dell'adolescente con l'altro (in questo caso l'adulto, l'anziano ecc.) possa essere di aiuto reciproco e soprattutto di sana e attenta integrazione.

Le azioni di prevenzione andrebbero pensate con gli adolescenti in un'ottica di comunità competente ed educante; gli interventi non vanno pensati a tavolino, ma all'interno del contesto di riferimento e di quello dove maggiormente i ragazzi vivono la loro quotidianità, cioè la scuola e la famiglia, il territorio, attraverso azioni di riflessione delle azioni preventive e di incontro intergenerazionale. Chi si occupa di mediazione di comunità deve condurre l'azione verso un coinvolgimento attivo delle varie generazioni, proprio in un'ottica di comunità.

Il rischio, è paradossalmente, di costruire azioni preventive che siano vissute dagli adolescenti come azioni in contrasto non tanto con la cultura giovanile, quanto con i caratteri essenziali dei modelli culturali di fondo della società postindustriale attuali che riguardano tutte le fasce d'età (Centro nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, 2006, p. 228).

La comunità adulta, se non attiva percorsi di progettazione condivisa, rischia di allontanare l'adolescente, di non comprendere i comportamenti antisociali che spesso caratterizzano le azioni dei giovani. In questi casi all'adolescente non rimane che l'isolamento, o meglio, l'autoisolamento psichico che è la sola reazione che conosce; in altri casi, innesca meccanismi aggressivi e autolesionisti, atteggiamenti distruttivi sia verso se stesso sia verso le cose e gli altri: assistiamo a comportamenti di supremazia sui ragazzi deboli e a forme di bullismo nell'ambito scolastico e all'interno dei contesti di vita (Amodio, 2003a).

Si sta alimentando sempre di più (grazie ai mezzi di comunicazione) una certa cultura della paura del giovane, soprattutto se è straniero, in una dimensione in cui l'altro possa determinare una sorta di pericolo per sé, della propria sicurezza. L'altro come identità non conosciuta, l'altro come essere pericoloso e quindi da tenere lontano, da allontanare dalla propria visione e dal proprio mondo di vita. In questo modo si alimentano il conflitto generazionale, il pregiudizio e lo scontro.

Di fronte a ogni insicurezza, gli adulti propongono strategie basate sulla competizione, sulla negazione, sulla sopraffazione, sulla diffidenza e sulla paura, su una violenza spesso implicita nei comportamenti e nelle relazioni. Quando questi messaggi culturali divengono comportamenti concreti, con i giovani come protagonisti, gli adulti si sentono minacciati.

Il rapporto fra generazioni va promosso (non lasciato al caso o all'iniziativa di pochi) fino ad attivare forme nuove di "contratto", con la consapevolezza che esso chiede alle diverse generazioni di far chiarezza sulle reciproche responsabilità ma, ancor di più, di provare a "sognare" e a costruire insieme un futuro diverso. L'obiettivo è ritrovare una solidarietà intergenerazionale che, a fronte delle risorse limitate e di un futuro per certi versi segnato per sempre da limiti, accetta di fare un pezzo di strada insieme.

Si tratta allora di porsi alcune domande che devono trovare risposte adeguate e capaci di far fronte non solo alla percezione dell'insicurezza nella popolazione locale tutta, ma anche alle paure dei giovani che si trovano in situazione di rischio (sociale, familiare, personale), di impotenza di fronte al dilagare dell'insicurezza nel trovare una propria dimensione e una collocazione all'interno della società. Oggi il giovane si trova in uno spazio "alterato", "alternativo", in uno spazio "altro", incapace di affrontare in modo adeguato i propri compiti di sviluppo (cfr. *infra* Zani, ma anche tutti gli altri contributi di questo volume).

Bisogna incominciare a chiedersi: perché non pensiamo a luoghi e modalità di relazione progettati dai ragazzi stessi, nei quali gli adulti, gli adulatori, siano solo mediatori del conflitto, capaci di impedirne la degenerazione violenta? Perché non lasciare che il loro potenziale, la loro energia e anche la loro rabbia si dispieghino in pieno, limitandosi a evitare che sfocino in forme distruttive e autodistruttive?

Tutto ciò comporta, secondo Alessandro Cavalli (1985), che i giovani chiudano il loro orizzonte temporale al presente, nutrendo oscuri sentimenti di insicurezza nel presente e di precarietà verso il futuro. Essi separano il tempo individuale, formato da tanti singoli segmenti, da quello sociale, non giungendo ad elaborare il tempo storico. Tale destrutturazione temporale, cioè la frammentazione o l'assenza della memoria storica, provoca nei giovani una crisi di identità, ovvero il rinchiudersi in un presente senza tempo, per paura di progettare il futuro.

Occorre, quindi, valorizzare la prospettiva dei ragazzi/e ponendola in un nuovo modello di partecipazione (cittadinanza attiva), nella riprogettazione

degli spazi, dei servizi, dei luoghi di incontro e di socialità, per rianalizzare e reinterpretare l'ambiente di vita quotidiano (ambiente scolastico, ambiente urbano), per superare concretamente l'attuale vissuto problematico da parte degli adulti.

Si tratta di inquadrare le problematiche di conflitto e di disagio giovanile nel contesto territoriale e sociale di appartenenza, partendo dall'adolescente come parametro di una delle possibili letture del territorio attraverso l'inclusione del suo linguaggio nella molteplicità dei linguaggi che modellano l'ambiente di vita. Il loro punto di vista diviene, in quest'ottica, un fattore importante nei processi di sviluppo della comunità territoriale.

Dall'incontro tra le due istanze, sia quelle individuali che quelle sociali, deve scaturire una forma di contrattazione e di negoziazione che deve portare alla mediazione dei conflitti e soprattutto a una dimensione di reciproca fiducia e rispetto sia per i giovani, che affrontano con grande fatica la vita quotidiana, sia per gli adulti, che percepiscono i giovani come "incivili" e portatori di problemi.

Il disagio adolescenziale nasce dalle condizioni sociali, individuali e ambientale in cui l'individuo vive, per cui la necessità di un equilibrio tra i sistemi (individuale e sociale), come sostiene Luhmann, devono poter garantire che ogni persona possa poter vivere in modo adeguato rispetto alle regole della società e appropriato rispetto ai propri bisogni.

Concludendo, ci sembra che il nostro lavoro, che da diversi anni conduciamo con molta fatica a Bologna, vada verso la direzione di mettere il giovane, in quanto risorsa attiva, al centro della nostra azione sociale, educativa e politica e, occupandoci delle sue problematiche, di capire, di riflettere insieme e di costruire percorsi di dialogo e di confronto tra tutte le generazioni presenti all'interno della comunità.

Identità, sviluppo e criticità nelle relazioni degli adolescenti con gli adulti

di *Bruna Zani**

Essere adolescenti oggi: le molte adolescenze

Sfrontati e fragili, idealisti e cinici, ostili e desiderosi di affetto, gli adolescenti sono una sfida per gli adulti, ma soprattutto per se stessi, alle prese con la costruzione della propria identità e del proprio ruolo sociale (Palmonari, 2001). Augusto Palmonari sintetizza in modo efficace alcune caratteristiche distintive degli adolescenti: l'essere qualcuno e il suo opposto, manifestare apertamente, e a volte in momenti molto ravvicinati, un'emozione e subito dopo il suo contrario, presentare volti contraddittori che tanto fanno arrabbiare gli adulti (nello specifico, i genitori, ma anche gli insegnanti), desiderosi di individuare un filo logico e razionale per interpretare certi comportamenti e sentendosi invece impotenti a trovare risposte soddisfacenti.

Molti sono i luoghi comuni sull'adolescenza e numerosi i saggi, le indagini, le ricerche che hanno cercato e cercano di capire i processi coinvolti in questo periodo della vita. In questa sede ci soffermiamo a indicarne gli aspetti principali, tenendo presente che esistono molteplici livelli di analisi del fenomeno adolescenziale.

Come ci suggerisce Bronfenbrenner (1986), per capire lo sviluppo umano occorre centrare l'interesse sull'adattamento progressivo tra organismo che cresce e il suo ambiente immediato, nonché sul modo in cui tale relazione viene mediata da forze derivanti da regioni più remote, appartenenti all'ambiente fisico e sociale più ampio. Ciò significa partire dall'analisi del microsistema, cioè dal complesso di relazioni esistenti tra la persona e l'ambiente di cui la persona ha esperienza diretta (casa, scuola), per passare al mesosistema, cioè all'analisi delle connessioni tra due o più microsistemi cui il soggetto partecipa in modo diretto. Ma è importante anche analizzare l'esosistema, costituito da quei contesti cui l'individuo non partecipa direttamente ma che possono influenzare la sua vita e, infine, il macrosistema, che riguarda la cultura, le organizzazioni sociali più ampie con i relativi sistemi di credenze, norme, ideologie, valori.

Nella versione di Bronfenbrenner, la prospettiva ecologica ci propone quindi una concezione di ambiente sociale che comprende anche la dimen-

* Psicologa, preside della Facoltà di Psicologia, Università di Bologna.

sione soggettiva, cioè i modi in cui l'individuo vive il proprio ambiente e contribuisce a crearlo intorno a sé. L'autore elabora anche un concetto che può essere molto utile per capire i diversi percorsi adolescenziali, il concetto di "nicchia ecologica", intesa come quella regione dell'ambiente che può essere favorevole o sfavorevole per lo sviluppo di soggetti con particolari caratteristiche. È quindi la combinazione di fattori personali ed ecologico-sociali a operare congiuntamente nel produrre risultati evolutivi: definire tali combinazioni e individuare le relative nicchie ecologiche consente perciò di studiare in modo approfondito i gruppi a rischio di sviluppo. Tenendo presente questo quadro di riferimento, possiamo indicare sia pure schematicamente, le caratteristiche distintive del periodo adolescenziale.

L'adolescenza non è (solo) un periodo di crisi, ma una fase di transizione verso l'età adulta tra sfide (proiettare il futuro) e risorse (personali, familiari, amicali, istituzionali). È stata paragonata a un viaggio in cui vi sono numerose destinazioni, diverse strade, molti mezzi di trasporto, una molteplicità di compagni di viaggio. Come in ogni viaggio, sono importanti le mappe e i buoni consigli e si devono prendere delle decisioni. Si imparano molte cose dai luoghi visitati, ma anche da se stessi. Questa «navigazione attraverso l'adolescenza» (Nurmi, ed., 2001) è caratterizzata da due aspetti fondamentali. Da un lato vi sono cambiamenti rapidi negli "strumenti di viaggio" di cui gli adolescenti dispongono e a cui fanno ricorso in questo periodo: cambia infatti il modo in cui percepiscono e comprendono il mondo attorno a loro, e se stessi come parte di tale mondo; mutano le modalità di affrontare le sfide che incontrano, mediante l'esplorazione di opportunità, strategie di pianificazione, impegni. Dall'altro si presentano numerose transizioni evolutive, in cui i soggetti devono rispondere a svariate richieste normative e sono chiamati a prendere decisioni, fare delle scelte importanti in diversi ambiti di vita (ad esempio, la scuola) che contribuiscono a definire le traiettorie di sviluppo verso l'età adulta. In questo percorso gli adolescenti non sono soli, in quanto appartengono a gruppi sociali, sono inseriti in contesti affettivi interpersonali, stabiliscono relazioni con altri significativi (genitori, amici, coetanei), con cui interagiscono e negoziano.

Nell'adolescenza i cambiamenti si impongono con una forza e una visibilità a volte persino sconcertanti, sia per chi li vive direttamente sia per chi li osserva dall'esterno. I cambiamenti toccano tutte le dimensioni, da quelle relative al corpo a quelle cognitive, riguardano i valori, gli scopi, i piani, le esplorazioni, gli impegni, le decisioni circa il proprio futuro e forniscono le basi per i cambiamenti negli strumenti a disposizione degli individui. E i cambiamenti, com'è noto, possono essere fonte di problemi (Zani, 2003a).

Vi sono *cambiamenti nel proprio corpo* che, con le trasformazioni a livello fisiologico e morfologico di tutto l'aspetto, creano turbamenti e incertezze: l'adolescente si sente goffo, sgraziato, "diverso" da prima e può vivere in modo ambivalente questi cambiamenti, sia per la propria immagine di sé sia nei confronti con gli altri. I problemi derivanti dallo sviluppo fisico e ses-

suale non sono legati ai fenomeni biologici della fase puberale, ma al significato sociale che tali fenomeni assumono. Si pensi al simbolo della statura (l'altezza come dominanza), del peso (la magrezza esasperata delle modelle), a certe reazioni sociali nei confronti delle mestruazioni. Questi cambiamenti hanno delle ripercussioni sull'immagine di sé che l'adolescente si costruisce, un'immagine non obiettiva, in quanto investita da aspettative, sogni, desideri di quello che si vorrebbe essere, a cui si aggiungono valutazioni e apprezzamenti esterni, nonché il confronto con i canoni estetici diffusi e prevalenti nei contesti di riferimento. Un fenomeno nuovo, più tipico del nostro contesto culturale, si sta affermando e riguarda l'anticipazione della pubertà (dovuta in parte a migliorati fattori nutrizionali, igienico-sanitari e connessi allo stile di vita) che si accompagna con un ritardo della maturità psicosociale. Il divario tra i due momenti nell'arco di vita del soggetto crea una sorta di paradosso: da un lato una maturazione fisica e sessuale precoce, dall'altro uno stato di totale indeterminatezza sociale e una dipendenza prolungata dalla famiglia d'origine, specie sul piano economico e di coabitazione, con forti implicazioni a livello dell'autonomia affettiva e relazionale. La crescita sociale infatti è limitata a certi ambiti (tempo libero, relazioni affettive, rapporti amicali) con un grado di autodeterminazione solo parziale. Nelle realtà occidentali, infatti, il banco di prova è quasi esclusivamente la scuola (circa il 70% degli adolescenti è a scuola) e non il mondo lavorativo.

I cambiamenti sono inoltre evidenti nel *modo di pensare* e nelle *strategie cognitive* utilizzate: gli adolescenti raggiungono un livello di pensiero che è qualitativamente diverso da quello acquisito in precedenza, cominciano a ragionare non più solo attraverso la manipolazione di oggetti, ma anche di simboli. Simbolizzare vuol dire entrare nel mondo del possibile, di ciò che non è immediatamente reale. Si allarga il mondo non solo lungo la dimensione realtà-irrealtà, ma anche come prospettiva temporale, lungo l'asse passato-presente-futuro: queste diventano le coordinate delle risorse cognitive dell'individuo. Inoltre le attese, le speranze, i timori per il futuro influenzano profondamente il comportamento presente.

Cambiano i valori di riferimento: allargando il proprio orizzonte cognitivo, l'adolescente tende a organizzarlo secondo modalità elementari, in quanto la sua rappresentazione della realtà è poco articolata, i giudizi vengono espressi a volte in modo approssimativo, senza tener conto della complessità della situazione e della molteplicità degli elementi in questione. A volte assume posizioni estreme, radicalizzate, oppure passa da un estremo all'altro, almeno secondo il giudizio degli adulti: ed è questa non coincidenza di rappresentazione cognitiva che può generare malintesi tra adolescenti e familiari (o altri adulti) ed essere fonte di incomprensioni reciproche. È proprio della condizione adolescenziale e giovanile possedere un certo potenziale di contestazione nei confronti degli assetti sociali, culturali e di valore esistenti, prodotti dalle generazioni precedenti che vengono messi in discussione con modalità spesso aggressive e in grado di suscitare reazioni altrettanto

aggressive negli adulti, che sentono “minacciati” i valori su cui hanno costruito la loro vita e che pensavano di aver trasmesso ai propri figli. Di fatto i giovani dell’ultima generazione sono «diventati grandi in tempi di cinismo» (Cartocci, 2002), ma pur manifestando sfiducia e diffidenza soprattutto nei confronti delle istituzioni, avanzano anche una richiesta (o forse un’aspirazione) di rapporti sociali basati sulla fiducia e sulla responsabilità, sulla tolleranza e sulla capacità di collaborare con gli altri.

L’adolescenza è il momento del ciclo di vita in cui il desiderio di “rischiare” si esprime con molta forza: il superamento di un’esperienza azzardata, il correre rischi calcolati comportano il sentirsi potenti, accettati, padroni delle proprie ansie. I comportamenti a rischio possono essere anche un modo per mettere alla prova le proprie capacità e le proprie competenze. Questa tendenza a ricercare esperienze e situazioni nuove per superare i propri limiti rende l’adolescente particolarmente vulnerabile a situazioni di alto rischio per la propria integrità psicofisica (ricordiamo che l’età di inizio di uso di alcol è tra gli 11 e i 15 anni, di cannabinoidi tra i 15 e i 17 anni). Le condotte a rischio, pur molto diverse nella loro attuazione e nelle conseguenze, rimandano a comuni problematiche caratteristiche dell’età adolescenziale: per questo la loro comprensione richiede un’analisi non limitata ai singoli comportamenti ma tale da prendere in considerazione le interazioni tra i diversi comportamenti e spiegare la loro comparsa non come fatto isolato, ma associato in forma di “sindrome” (Jessor, Jessor, 1977; Jessor, ed., 1998).

Occorre capire le *funzioni* dei comportamenti a rischio e soprattutto i *significati* che ad essi vengono attribuiti dai soggetti che li attuano. L’adozione di comportamenti a rischio nella media e tarda adolescenza serve a completare le esigenze dello sviluppo legate all’autonomia, alle necessità di controllo e di individuazione; inoltre permette di raggiungere alcuni obiettivi importanti per gli adolescenti in due aree principali: l’affermazione della propria identità e la costruzione delle relazioni sociali e affettive. Di per sé quindi, per quanto pericolosi, i comportamenti a rischio non sono indicatori di disadattamento patologico o di fallimento del percorso di sviluppo, ma possono essere considerati la risposta che alcuni adolescenti danno al raggiungimento degli obiettivi di crescita legati ai “compiti di sviluppo” di questa fase della vita (Bonino, 2005).

Le numerose spiegazioni avanzate chiamano in causa sia variabili individuali (aspetti di personalità, come la ricerca di sensazioni, processi cognitivi, quali la sottostima della probabilità di esiti negativi per sé, la cosiddetta “ipotesi dell’invulnerabilità personale”, la motivazione del piacere del brivido legato al rischio) sia variabili ambientali (l’influenza del gruppo dei pari, della famiglia, della scuola).

Sappiamo anche che gli adolescenti non sono una popolazione omogenea: dati di ricerca hanno mostrato chiaramente l’impatto di variabili quali età, genere, situazione scolastica o occupazionale, contesto familiare e socioeconomico e appartenenze culturali nell’adozione di comportamenti e

di stili di vita “a rischio”. Tutto ciò ha ovviamente implicazioni rilevanti a livello delle strategie di intervento da adottare nei confronti del mondo adolescenziale.

I bisogni degli adolescenti e l'acquisizione dell'identità

Ci sono bisogni che possono essere considerati una diretta conseguenza di processi evolutivi, legati ad esempio, ai cambiamenti fisici, allo sviluppo di nuove abilità cognitive, al sorgere di una maggior consapevolezza delle capacità personali, alle modificazioni nei rapporti con i genitori e con i coetanei. Può essere utile, invece che elencare minuziosamente tali bisogni, individuare quelli che si pongono a livello “sovraordinato” (Jackson, 1997), che includono una gamma di bisogni quotidiani e tengono conto della varietà delle condizioni e delle situazioni in cui gli adolescenti possono trovarsi nel corso dello sviluppo. Se ne possono individuare quattro:

1. Il bisogno di sostegno adattivo di tipo familiare, definibile anche come il bisogno di un senso di appartenenza a un gruppo (tipicamente la famiglia, ma anche altre realtà, quando la famiglia “naturale” non esiste), con cui l'adolescente possa instaurare una relazione di sostegno in grado di adattarsi ai cambiamenti propri del periodo adolescenziale a livello fisico, cognitivo, sociale.
2. Il bisogno di uno sviluppo di sé efficace nell'ambito di un senso di continuità personale: si tratta del sentimento di essere in grado di raggiungere qualcosa, di avere la capacità di operare in modo efficace e soddisfacente a livello personale (*self-efficacy*) (Bandura, 1997). La capacità di fronteggiare efficacemente un dato problema è una componente importante dello sviluppo di un'identità positiva, di un senso di autostima.
3. Il bisogno di relazioni significative con i coetanei, l'affiliazione in gruppi formali o informali di coetanei assumono il significato di riferimento normativo e comparativo per valutare in modo autonomo, al di fuori del controllo degli adulti, il proprio comportamento e le proprie scelte. Il gruppo dei pari non si contrappone necessariamente alla famiglia, in quanto entrambi sono luogo di relazioni importanti e soddisfano ciascuno bisogni differenti per l'adolescente.
4. Il bisogno di un senso di sicurezza personale: è strettamente collegato alla natura dell'esperienza della via familiare, allo sviluppo di sé e alle relazioni tra pari, ma è anche un bisogno distinto che trascende altri bisogni. Vi sono infatti numerose situazioni in cui gli adolescenti sperimentano ansia e insicurezza, legate frequentemente alla scuola ma anche ad altre situazioni sociali. Sperimentare la sicurezza è alla base di migliori sentimenti su di sé e di relazioni più positive con gli altri.

È importante sottolineare che tutti i cambiamenti vengono vissuti spesso in modo ambivalente: positivo, perché l'adolescente sa che per realizzare il modello di adulto cui tende deve cessare di essere bambino, quindi deve cam-

biare. Negativo, perché teme di perdere ciò che ha di buono dentro di sé, ha paura di perdere la continuità con se stesso, la propria coerenza. D'altra parte i cambiamenti cui è sottoposto, ad esempio quello fisico, sono così rapidi e massicci, che possono causare un crollo della fiducia e infrangere il sentimento di continuità rispetto al passato. Ci vuole tempo perché i vari cambiamenti siano assorbiti dal soggetto, dando luogo a una nuova immagine di sé (Palmolari, 2001).

La *costruzione della propria identità* diventa l'obiettivo fondamentale del cambiamento. L'identità può essere definita come l'esigenza che ogni individuo ha di sentirsi lo stesso pur attraverso esperienze di tipo sociale e relazionale, introspettivo e autovalutativo, del proprio comportamento che lo fanno sentire continuamente diverso. Seguendo l'approccio di Erickson (1959), in ogni stadio del ciclo di vita il soggetto si trova di fronte a un dilemma psicosociale, che deve superare perché vi sia un buon esito del suo sviluppo. Nell'adolescenza, il soggetto deve affrontare l'antitesi tra identità e confusione dell'identità, deve cioè superare le identificazioni della fanciullezza trovando un modo diverso e personale di relazionarsi agli altri e di essere riconosciuto dagli altri presenti nel suo contesto sociale. Superare la crisi di identità corrisponde all'accettare di essere diversi da come si era, sapendo di essere lo stesso. Un aspetto fondamentale dell'identità è perciò il sentimento di continuità, la consapevolezza di essere sempre se stesso e di sentirsi coerente rispetto a tutte le esperienze precedenti, nonostante i cambiamenti sperimentati. Per Erickson quindi, l'acquisizione dell'identità è il risultato positivo del "conflitto vitale" tra impegno e diffusione (confusione) del Sé circa i propri ruoli sociali.

Jim Marcia (1980), che ha approfondito la teoria di Erickson sul piano empirico, ha focalizzato l'interesse sulle scelte che ogni adolescente deve compiere nei diversi ambiti di vita in cui è inserito (da quello scolastico a quello religioso, affettivo, politico), esplorando le possibili alternative che tali scelte comportano e investendo un certo impegno nel perseguire l'alternativa individuata. *Esplorazione e impegno* sono appunto le due dimensioni considerate cruciali (Marcia, 1993) e il cui intreccio definisce i diversi stati dell'identità e i diversi esiti dello sviluppo. Si ha *blocco dell'identità* se il soggetto assume impegni precisi in rapporto a ruoli sociali ma senza aver iniziato l'esplorazione necessaria per formare un'identità originale, adottando ruoli e valori ispirati dalle figure di identificazione infantile. Nei casi di diffusione e di moratoria manca un impegno preciso verso la realtà; mentre, però, nella *moratoria* vi è lo sforzo di esplorare la realtà ricercando ruoli sociali adeguati alle proprie aspirazioni, nella *diffusione* vi è un vagare da un'identificazione provvisoria a un'altra, senza un vero interesse che potrebbe portare ad assumere degli impegni precisi. Si può parlare di *acquisizione dell'identità* solo se il processo di esplorazione si conclude con l'integrazione tra elementi nuovi e caratteristiche precedenti della persona e se l'adolescente sa e può assumere un impegno preciso nei confronti dei significati, dei valori, delle prospettive di comportamento che caratterizzano il nuovo equilibrio.

In questo quadro teorico, considerare l'acquisizione dell'identità come obiettivo fondamentale del processo di cambiamento non significa perciò sottolineare l'aspetto di adattamento passivo all'ambiente da parte dell'adolescente, ma evidenziare la sua capacità di scegliere e discriminare i punti di riferimento essenziali per organizzare la propria esperienza, di essere autonomo nelle scelte, di trovare norme e formulare giudizi morali (Palmonari, a cura di, 1993, 2001).

I processi di esplorazione e di impegno possono concludersi con esiti positivi in certe aree vitali, ma non in altre: per questo la maggior parte dei soggetti costruisce una "identità imperfetta". Gli adolescenti vanno considerati quindi come "attori" del loro sviluppo, ma in interazione con le determinanti contestuali e sociali dell'ambiente in cui vivono. Diventa perciò fondamentale il contributo degli adulti.

Le relazioni con i genitori: comunicazione e conflitti

Nel suo percorso l'adolescente ha dei "compagni di viaggio": genitori, amici, fratelli, altri adulti significativi. Non si tratta quindi di un'avventura individuale solitaria, ma di un processo congiunto. In particolare, i genitori intervengono a influenzare lo sviluppo di interessi, scopi e valori del figlio adolescente in diversi modi:

- comunicando aspettative e ponendo standard normativi;
- agendo come modelli di ruolo e fornendo un'azione di tutor;
- dando sostegno e feedback, in modo che l'adolescente possa valutare il suo successo nell'affrontare i vari compiti di sviluppo.

Le relazioni familiari contribuiscono a definire le modalità con cui l'adolescente esplora le opzioni circa il futuro, prende impegni nel processo di formazione della sua identità. Le interazioni sono reciproche, per cui il modo in cui l'adolescente compie scelte, decide e si coinvolge in progetti futuri influenza a sua volta le relazioni familiari. Si pensi a quanto un rendimento scolastico basso del figlio aumenti gli sforzi dei genitori nel controllo del suo comportamento. Per questo la famiglia (insieme alla scuola e al gruppo dei pari) costituisce il contesto privilegiato in cui l'adolescente si trova ad affrontare i compiti di sviluppo e in cui sperimenta strategie di soluzione, ridefinisce i legami e costruisce relazioni significative.

Il tessuto relazionale che i diversi membri della famiglia sperimentano nella vita quotidiana si manifestano in modo più esplicito nei momenti critici di passaggio, nei momenti di transizione: sono infatti i passaggi a mettere in luce e alla prova la qualità delle relazioni, evidenziando la struttura relazionale della famiglia, i suoi punti di forza, le sue debolezze. Per questo una fase di transizione, come l'adolescenza di un figlio, è un punto privilegiato di osservazione delle relazioni familiari (Scabini, Cigoli, 2000; Lanz, Rosnati, 2002).

Uno degli elementi salienti del rapporto tra genitori e figli adolescenti è l'essere caratterizzato da un lungo processo di negoziazione.

Possiamo considerare l'adolescenza come "evento critico normativo" della vita familiare, un momento particolare di "crisi" potenziale per l'equilibrio familiare: le modalità abituali di funzionamento sino a quel momento sperimentate risultano infatti inadeguate e occorre operare una riorganizzazione, tramite l'attivazione di nuovi processi di adattamento. In particolare, la famiglia si trova a dover sincronizzare due movimenti antagonisti che si presentano con forte intensità: la tendenza del sistema all'unità, al mantenimento dei legami affettivi e del senso di appartenenza da un lato, la spinta verso la differenziazione e l'autonomia dei singoli membri dall'altro.

L'adolescenza di un membro della famiglia mette alla prova le capacità dell'intera organizzazione familiare di adattarsi, mutando spesso in modo veloce le forme di relazione tra i componenti. Ai diversi livelli, il compito comune alle generazioni in questa fase del ciclo di vita familiare è quello di progredire verso una sempre maggiore differenziazione e una sempre più profonda individuazione, adeguando a questo fine i tipi di legami che le uniscono (Carrà, Marta, 1995).

Il processo di separazione interessa entrambe le parti, riguarda cioè non solo l'adolescente ma anche i genitori: anch'essi infatti devono "separarsi" dai figli, accettare che diventino adulti e aiutarli nel loro processo di emancipazione. Inoltre il modo in cui i genitori vivono questo distacco è destinato ad avere effetti consistenti sull'andamento del processo di crescita e di autonomia dei figli stessi.

È indubbio che la qualità delle relazioni familiari è fondamentale nel determinare la competenza e la fiducia con cui gli adolescenti affrontano il periodo di transizione dall'infanzia all'età adulta. Tali relazioni influenzano le modalità con cui i giovani negoziano i principali compiti dell'adolescenza, la misura in cui si trovano coinvolti nei problemi comportamentali associati normalmente a questa età e l'abilità di stabilire relazioni intime significative e durature. Gli aspetti della famiglia che risultano importanti in proposito sono l'incoraggiamento dell'autonomia e dell'indipendenza dei figli, il grado di controllo desiderato dai genitori, la frequenza e la tipologia di conflitti tra i membri, la forza dei legami familiari, il sostegno offerto e disponibile per gli adolescenti. Secondo vari modelli di funzionamento familiare, le dimensioni di base di un buon funzionamento della famiglia normale devono fornire livelli moderati di coesione e livelli moderati di flessibilità circa i ruoli e le regole, per permettere il progressivo svincolamento dei figli e realizzare forme chiare e dirette di comunicazione.

Ai genitori spetta il compito di imparare a tollerare le tendenze regressive e progressive dell'adolescente, trovando modi efficaci per rispondere ai suoi bisogni che sono insieme quello di essere accudito e quello di esplorare il mondo esterno. A questo fine, i genitori devono regolare la distanza tra le due generazioni, aumentando la flessibilità del sistema e adeguando la comunicazione alla crescente maturità del figlio adolescente. In proposito Scabini (1995) ha definito l'atteggiamento dei genitori una «protezione fles-

sibile», perché deve tener conto contemporaneamente degli aspetti di dipendenza ancora presenti e delle forme inedite di autonomia tipici della condizione adolescenziale, oltre a dover gestire la loro combinazione spesso mutevole. Questo atteggiamento si applica anche nel modo con cui i genitori svolgono la loro funzione di mediazione con il mondo sociale. Se l'adolescenza è giustamente definita "un'impresa evolutiva congiunta", i genitori hanno un ruolo fondamentale nel sostenere il figlio nelle grandi scelte che deve compiere, nell'orientare le sue aspirazioni per il futuro, nel leggere il contesto per cogliere e vagliare tutte le possibilità, nel costruire la sua identità. Nella famiglia è importante allora che l'adolescente trovi un ambito di dialogo (incontro/scontro e negoziazione), che gli consenta l'espressione dei suoi desideri e aspettative e la possibilità di individuare percorsi per realizzare tali desideri. È la funzione di "orientamento personalizzato", che si prefigge di aiutare l'adolescente a immaginare la propria vocazione, definire dei criteri per fare delle scelte (nei vari ambiti di vita, dalla scuola al tempo libero, al lavoro).

Steinberg (2002) sintetizza questi cambiamenti nelle funzioni della famiglia, sottolineando che mentre nell'infanzia funzioni e responsabilità sono molto chiare, nell'adolescenza i cambiamenti rischiano di alterare l'equilibrio raggiunto: si deve infatti passare dalla fase di cura (*nurturance*) al sostegno, dalla protezione al fornire consigli e guida (*guidance*), dalla socializzazione all'indicare la direzione. Il passaggio è complicato dal fatto che nella società contemporanea la preparazione per la vita adulta, compito principale dell'adolescente, svolto prima dalla famiglia, viene ora sempre più delegato ad altre istituzioni, come la scuola: e la famiglia si interroga sul suo ruolo.

La complessa dinamica relazionale attivata dall'adolescenza dei figli richiede ai genitori di confrontarsi non solo sull'asse verticale/generazionale nei riguardi dei figli, ma anche sull'asse orizzontale della coniugalità, dovendo ripensare la relazione tra partner su basi nuove e rifocalizzare gli obiettivi di coppia. Ulteriore fonte di problemi è l'asse trasversale, legato al genere: padre e madre nei confronti di figli maschi e femmine devono trovare nuove modalità per declinare la propria identità di genere nel ruolo genitoriale, in quanto le situazioni di incontro e di rapporto sono molto diverse se l'adolescente è maschio oppure femmina.

Molte ricerche hanno da tempo evidenziato il ruolo positivo dei processi comunicativi dentro la famiglia, in quanto da un lato la comunicazione facilita lo sviluppo della coesione e dell'adattabilità familiare, dall'altro aiuta l'adolescente a chiarire la propria posizione all'interno della famiglia ma anche a imparare ad essere aperto alle idee e ai sentimenti degli altri. In questo senso incoraggia sia l'individualità sia la connessione, facilitando il processo di individuazione e il senso di indipendenza degli adolescenti.

Dalle numerose ricerche da noi condotte in questi ultimi dieci anni, sia con adolescenti sia con i loro genitori, emerge un quadro complesso e variegato, con differenze notevoli in base al genere e all'età del genitore, al gene-

re e all'età del figlio/della figlia, al livello socioeconomico e culturale della famiglia. Nello specifico:

- la comunicazione è complessivamente migliore con la madre che con padre;
- gli adolescenti maschi affermano di avere con il padre un dialogo migliore rispetto a quanto riferiscono le femmine, mentre la comunicazione con la madre non varia in base al sesso;
- i genitori non colgono differenze nella comunicazione con figli maschi e femmine;
- i ragazzi delle medie percepiscono una migliore comunicazione con i genitori (madre) rispetto ai ragazzi delle superiori; i genitori non colgono differenze significative nella comunicazione con figli grandi e piccoli;
- gli adolescenti sopravvalutano i problemi di comunicazione rispetto ai genitori;
- vi sono maggiori incongruenze di percezioni fra adolescenti e madri;
- aumenta il conflitto tra genitori e figli, anche se non c'è consenso tra gli autori sui motivi e sulle conseguenze;
- l'incremento del conflitto è accompagnato da una diminuzione della vicinanza tra genitori e figli e del tempo trascorso insieme;
- lo squilibrio nelle relazioni familiari durante la prima fase dell'adolescenza è seguito dallo stabilirsi di relazioni più equilibrate e meno conflittuali.

Per quanto riguarda la gestione del conflitto con i genitori:

- gli adolescenti maschi ritengono di riuscire a gestire meglio il conflitto con il padre, mentre le femmine provano più spesso sentimenti negativi nel conflitto con il padre;
- in particolare, i maschi vedono il padre più propenso al compromesso e percepiscono se stessi più propensi al compromesso nel conflitto con lui;
- i ragazzi delle superiori percepiscono se stessi e il genitore più aggressivi rispetto ai ragazzi delle medie; i genitori in generale non rilevano differenze in base all'età dei figli;
- nel conflitto con il padre, i ragazzi delle superiori percepiscono se stessi e il padre più aggressivi e il padre meno propenso al compromesso; nel conflitto con la madre, i ragazzi delle superiori percepiscono se stessi e la madre più aggressivi e se stessi meno propensi al compromesso;
- le madri degli studenti delle superiori si sentono meno propense al compromesso rispetto alle madri delle medie.

Relativamente agli esiti del conflitto con i genitori:

- i maschi raggiungono medie più alte nell'esito "intimità" nel conflitto con il padre (rispetto alle femmine);
- i ragazzi delle scuole superiori (rispetto a quelli delle inferiori) hanno medie più alte negli esiti "frustrazione" ed "*escalation*" e punteggi più bassi nell'esito "intimità" nel conflitto con entrambi i genitori.

Queste trasformazioni nelle relazioni familiari hanno implicazioni per il benessere dei genitori e per lo sviluppo psicologico dei figli: non a caso,

molti genitori dichiarano di avere difficoltà ad adattarsi al processo di individuazione e alle richieste di autonomia dei figli (Cicognani *et al.*, a cura di, 2005).

Rispetto a quest'ultimo punto, da alcuni dati di intervista è emerso che una parte dei genitori, specie quelli appartenenti a livelli culturali medio-bassi, possiede scarse conoscenze sulle problematiche adolescenziali. Alcuni ritengono che i figli non abbiano preoccupazioni o bisogni, in quanto sostengono di dare loro tutto il necessario, di proteggerli da ogni problema e di aiutarli nelle varie difficoltà. Sembra esserci una sottostima dei bisogni adolescenziali oppure la corsa a soddisfarli, quasi ancora prima che siano esplicitati (specie i bisogni materiali, come possedere oggetti, abiti, moto). Questo può dipendere dal fatto che i genitori spesso conoscono solo la vita superficiale e formale dei figli, non riescono ad avvicinarsi ai vissuti interiori, a cogliere i significati attribuiti dagli adolescenti alle proprie esperienze, alle proprie sensazioni e ai propri affetti.

Altri genitori, specie quelli di livello culturale medio-alto, individuano alcuni aspetti, tra i quali il desiderio degli adolescenti di avere sicurezza dalla famiglia, nel senso di armonia domestica, tranquillità, assenza di discussioni, di liti. Viene evidenziato il bisogno nei figli di riconoscere i genitori ancora come fonti gratificanti di affetto, serenità, di accudimento fisico e psicologico, e per i genitori di trovare ancora i figli disposti a ricevere calore, affetto e coccole, anche se il figlio è grande (Bonini, Zani, a cura di, 1991).

L'adolescente e il suo mondo relazionale

Il contesto dello sviluppo per un individuo, come efficacemente evidenziato da Bronfenbrenner (1986), non è solo la famiglia, ma il contesto geografico, storico, sociale, politico e culturale in cui la famiglia vive. Gli individui e le loro famiglie si influenzano a vicenda: non si ha a che fare con entità statiche, in quanto ciascuna entità cresce, si sviluppa e cambia e ciascuna influenza l'altra in ogni momento. La maturazione dell'adolescente produce cambiamenti nella famiglia così come, contemporaneamente, modifiche nella struttura e nel funzionamento della famiglia hanno delle ripercussioni sullo sviluppo del singolo.

Per un certo periodo di tempo si è sostenuto che l'adolescente cerca di allontanarsi dalla famiglia perché si orienta verso il gruppo dei pari; in realtà i due processi non si influenzano a vicenda: infatti è ormai noto che l'identificazione dell'adolescente con il gruppo dei pari, pure molto forte e importante in questa fase della vita per l'acquisizione di ruoli sociali e di norme di comportamento, non avviene a scapito delle relazioni con i genitori. Dati di ricerca hanno mostrato che l'identificazione sia con la famiglia sia con il gruppo dei pari ha un'influenza rilevante nelle modalità con cui il soggetto affronta gli eventi della vita. Più alta è l'identificazione con entrambe le entità, maggiore è la probabilità che gli adolescenti riferiscano di sentirsi più

maturi dopo aver affrontato problemi relazionali o personali (conflitti con un amico o con i genitori, sentimenti di solitudine o perdita di valori).

Durante l'adolescenza, il gruppo di amici è importante, ma non onnipotente e la famiglia continua a mantenere un ruolo di primo piano. La spiegazione risiede nel fatto che amici e genitori soddisfano bisogni diversi per gli adolescenti: i genitori forniscono guida, se necessario, addestramento per l'acquisizione di abilità, un luogo per discutere di problemi legati al futuro, come la scuola e il lavoro. Il gruppo dei pari dà risposte sul versante ricreativo (i compagni condividono i compiti di sviluppo tipici del periodo adolescenziale) e fornisce il contesto in cui sperimentare un comportamento adulto. L'identificazione con il gruppo è correlata all'identificazione con la famiglia: si può sostenere a ragione che quegli adolescenti che sono vicini a entrambi sono in grado di ricorrere al loro aiuto in situazioni differenziate, avendo così minori problemi nel loro cammino verso l'età adulta. A seconda del tipo di problema, essi ricevono il sostegno necessario, strumentale o affettivo, dalla fonte che può fornirlo. Il sostegno fornito da una relazione positiva non solo può continuare per tutto il periodo di transizione, ma può essere presente anche nell'età adulta. L'adolescenza è il periodo in cui l'individuo impara a conoscere la struttura del suo contesto sociale, a stabilire relazioni significative, a rivelare i suoi problemi, a condividerli con altri, e a mantenere le relazioni sociali che possono diventare stabili e importanti anche nella vita adulta.

In sostanza, il gruppo dei pari riempie un vuoto ma non necessariamente provoca conflitti tra genitori e figli. L'adolescente nella società attuale ha bisogno di socializzare con i pari, di stabilire contatti con compagni di classe: il gruppo costituisce un ulteriore punto di riferimento. Una buona relazione con la famiglia e con gli amici è importante per lo sviluppo di un concetto di sé positivo: più vicini si sentono gli adolescenti a questi punti di riferimento sociali, per loro significativi, più vantaggi derivano da tale relazione. Va sottolineato tuttavia che vicinanza e identificazione non devono essere totali ed esclusive: la famiglia deve lasciare "spazio" ai suoi membri di svilupparsi come individui autonomi, e anche il gruppo dei pari deve consentire ai membri di condividere alcune attività o ambiti di interessi con altre persone, senza "soffocare" la libertà dei singoli con richieste eccessive di fedeltà assoluta.

La presenza di un partner (o anche la semplice infatuazione) porta cambiamenti radicali nella rete di relazioni in cui è coinvolto l'adolescente. In famiglia gli equilibri realizzati in precedenza cominciano ad essere messi in discussione e sono necessari aggiustamenti che interessano tutti i membri del nucleo familiare.

I genitori, nello specifico, devono imparare ad accettare una minor vicinanza emotiva da parte dei figli, permettendo loro di sviluppare adeguate relazioni esterne alla famiglia e di emanciparsi affettivamente. Le prime esperienze amorose degli adolescenti sono quindi molto importanti, in quanto

per loro sono espressione di mutate esigenze e bisogni, preludio a un' autonomia che rappresenta l'esito finale dello sviluppo adolescenziale; per i genitori sono fonte di sentimenti ambivalenti e contraddittori in quanto necessità di ridefinizione dei rapporti intrafamiliari, presa d'atto dei cambiamenti avvenuti.

Le strategie a disposizione dei genitori sono diversificate, in funzione della composizione di genere nella diade genitore-figlio. In generale, le madri sono più coinvolte quando si tratta della figlia femmina che non nel caso del maschio. Per la madre, infatti, alla gioia di vedere la figlia contenta, si accompagna a volte la gelosia e la consapevolezza di aver perso l'esclusività del rapporto, che può tradursi in una sorta di fastidio per il nuovo rapporto con il ragazzo. A volte può emergere anche un senso di colpa, per la preoccupazione di aver mancato in qualche cosa che possa aver spinto la figlia a cercare fuori casa rapporti affettivi più soddisfacenti.

Nel caso del figlio maschio, le reazioni delle madri sono più frequentemente volte a riconoscere che si tratta di un "fatto naturale", di un'esperienza positiva per un ragazzo, insieme tuttavia alla consapevolezza che il figlio si sta allontanando, e questo può far sorgere sentimenti di abbandono e quindi di gelosia.

Per i padri, in genere, l'autonomia affettiva dei figli è un evento atteso, fa parte del processo evolutivo, per cui le relazioni extrafamiliari sono accettate, in quanto rispondono a esigenze affettive precise dell'età. Ovviamente rimangono sentimenti di ambivalenza, tra desiderio e soddisfazione nel vedere uno sviluppo "normale" dei figli e tristezza per il cambiamento imminente, paura di essere abbandonati, soprattutto quando si tratta delle figlie femmine. Gli atteggiamenti nei confronti dello sviluppo affettivo dei figli maschi sono in genere più superficiali. In generale, non ci sono reazioni rispetto alla situazione affettiva mutata del figlio, anche perché non c'è una consuetudine a parlare di sentimenti, per cui spesso si ricorre a scherzi, battute di spirito sulle "donne", usate come modalità per facilitare una comunicazione vissuta come imbarazzante e difficile.

Da notare che la presenza del/della partner fa emergere come cruciale il tema della "lealtà", definita come un impegno volto alla conservazione del gruppo (in questo caso la famiglia): mentre il gruppo dei pari non è considerato una fonte competitiva di aiuto o di sostegno, il partner è visto come più intrusivo e minaccioso per l'equilibrio delle relazioni intrafamiliari. All'adolescente si chiede una sorta di obbligo di restituire al genitore una parte della disponibilità che ha ricevuto e di cui è debitore. Si tratta di quell'invisibile trama di aspettative che regola le relazioni tra i componenti di un gruppo: stabilire nuovi rapporti, come appunto scegliere un partner, solleva il problema di nuovi impegni di lealtà. Come succede sempre, gli impegni di lealtà verticali (nei confronti dei genitori) tendono a scontrarsi con quelli orizzontali (verso il/la partner).

Lavorare *per e con* gli adolescenti

Da tempo si è sottolineata l'importanza di orientare le iniziative di intervento in una prospettiva di «promozione della salute del singolo e del suo contesto», definita nel 2001 dall'OMS come una strategia tesa a «coinvolgere le persone nel contesto di vita quotidiana e a metterle in grado di assumere il controllo e la responsabilità della propria salute».

Ciò significa elaborare programmi che tengano conto della specificità dell'adolescenza, delle sue potenzialità e dei problemi: è importante che gli adulti sappiano accogliere la disponibilità, la carica emotiva degli adolescenti e insieme accettare le discontinuità, le incoerenze, le provocazioni agite spesso proprio per realizzare quel processo di crescita e di sviluppo verso l'autonomia. Accanto a obiettivi di carattere preventivo, va favorito l'utilizzo di modelli attivi e partecipativi, volti sia a promuovere negli adolescenti abilità e competenze di base sia a sviluppare capacità di orientarsi in modo attivo in un contesto complesso di valori e pressioni spesso contraddittorie. Individuare funzioni e significati dei diversi comportamenti, i fattori di rischio che ne aumentano il coinvolgimento e soprattutto i fattori di protezione che possono mitigare o ridurre la gravità è un essenziale percorso di intervento, in grado di offrire agli adolescenti modalità e opportunità di raggiungere i loro obiettivi senza mettere in pericolo il proprio benessere.

È importante fare attenzione alla dimensione relazionale e soprattutto individuare codici comunicativi adeguati all'interlocutore, se si vuole instaurare un dialogo effettivo: di qui l'attenzione alla varietà dei linguaggi propri degli adolescenti, non solo quello verbale, ma anche, e forse soprattutto, a quelli non verbali, corporei, musicali, espressivi.

In sostanza, va promosso e sostenuto il protagonismo degli adolescenti, dando spazio all'esercizio dei diritti, favorendo occasioni di “presa di parola” e la possibilità di sperimentare le proprie capacità propositive e decisionali. A tal fine sono utili percorsi tesi a coinvolgere gli adolescenti, favorendo il loro processo di empowerment, la partecipazione e il senso di appartenenza alla comunità. In questo quadro è utile avere come obiettivi:

- l'acquisizione della consapevolezza dei rischi connessi all'adozione di certi comportamenti (uso di alcol, droghe ecc.) e l'acquisizione di strumenti di riflessività in situazioni di tipo sia individuale che collettivo, con attenzione ai significati e alle funzioni di tali comportamenti;
- l'elaborazione di strategie individuali e collettive di allontanamento da condizioni di rischio;
- l'elaborazione di strategie individuali e collettive di promozione del benessere;
- l'assunzione di responsabilità nei confronti di compagni in difficoltà.

Il ricorso a persone adulte di riferimento (docenti, ma anche operatori, genitori o volontari esterni alla scuola) e a “pari” di età permette di far leva sia sulle relazioni intergenerazionali che sulle relazioni orizzontali, impor-

tanti per l'utilizzo di stili comunicativi adeguati, nonché per la promozione di atteggiamenti e comportamenti positivi condivisi. Non va dimenticata infine l'esigenza di costruire reti tra i diversi soggetti coinvolti a vario titolo nel lavoro con gli adolescenti, per favorire il processo di integrazione delle risorse, razionalizzare ma anche arricchire il sistema delle diverse forme di sostegno presenti nella comunità.

Dipendenze, comportamenti a rischio e progetti di intervento

di *Alberto Pellai**

Tra gioco, sfida e limite: rischiare in adolescenza

Giocarsi la vita, accettare la sfida, rincorrere l'ignoto, cercare il brivido: sono infinite le espressioni che la lingua italiana offre a chi vuole definire il concetto di rischio. A ciascuno di noi è capitato più volte di utilizzare queste stesse espressioni in specifici momenti della vita. In effetti, il rischio è ogni azione per la quale esiste sia una probabilità di fallimento sia un'opportunità di successo. Tutti viviamo momenti più o meno intensi che colludono con l'area del rischio e in realtà molti di essi lasciano il segno perché connotano tappe, snodi cruciali che imprimono nuove direzioni alla nostra esistenza. La scelta della scuola superiore, dell'università, del lavoro, dell'amore: si tratta di condizioni che ci hanno messo di fronte a un bivio e obbligato a scegliere una direzione, senza poter prevedere completamente la nostra reale capacità di affrontarne le conseguenze e di raggiungere i traguardi che ci eravamo posti. Accettare di prendersi un rischio, in molti casi, significa dunque assecondare moti e spinte evolutive e promotive.

Il rischio fisiologico

L'adolescenza costituisce una fase della vita in cui le relazioni che il soggetto intrattiene con la dimensione del rischio risultano particolarmente intense e pregnanti. In tale periodo, infatti, il rischio potrebbe definirsi "funzionale" in una prospettiva evolutiva. L'adolescente è per antonomasia costretto a "rischiare" molto per capire chi è e chi vorrà essere, per avere una precisa comprensione di quali sono i suoi limiti e i suoi punti di forza, per modellare e restituire al gruppo allargato, alla sua nuova famiglia sociale, un'immagine che non corrisponde più a quella che era stata sapientemente confezionata all'interno della famiglia d'origine. La genesi sociale di un uomo e di una donna impone un simbolico funerale del bambino che si è stati e una messa a punto di quegli elementi strutturali e costitutivi che porteranno alla definitiva realizzazione di quell'embrione d'adulità che ogni adolescen-

* Medico, Facoltà di Medicina e Chirurgia, Università Statale di Milano.

te porta in sé e coltiva con energia e speranza. Le risorse che la vita e la natura mettono a disposizione dell'adolescente sono peculiari di questo suo periodo esistenziale e decisamente "fase-specifiche". Lo sviluppo organico conferisce ai soggetti adolescenti nuove competenze sul fronte dell'eterosocialità e della propria sessualità; lo sviluppo psicosociale porta con sé maggiori capacità di autonomia, intimità, indipendenza, formazione dell'identità e sviluppo di relazioni tra pari; i processi cognitivi consentono maggiore capacità d'esplorazione e sperimentazione mentre quelli socioambientali sono spesso correlati a transizioni in ambito scolastico e a processi di pressione tra pari. È come se la rinnovata situazione "organica" e "sociale" che l'adolescente vive lo dotasse di una vera e propria cassetta degli attrezzi contenente tutti gli strumenti necessari per diventare un professionista del rischio. Ed è un suo dovere calarsi nel ruolo, conquistandoselo giorno dopo giorno sul palco delle relazioni che intrattiene con il gruppo dei pari e, contemporaneamente, negoziando la sua possibilità di rischiare con il mondo adulto, il cui ruolo consiste nel porre limiti con regole e sanzioni, che a loro volta costituiscono, attraverso la trasgressione, un copione predefinito della crescita per le azioni e le sfide da cogliere e portare a termine. È in questo modo che la prima sigaretta, la prima sbornia, la prima canna, la prima volta divengono momenti memorabili che, seppure connotati da un più o meno rilevante margine di rischio, entrano nel mito e nell'epica della storia individuale, e contribuiscono a scrivere quel libro il cui capitolo finale vedrà la definitiva realizzazione dell'uomo adulto, pronto ad amare e ad assumere un ruolo sociale e socialmente validato.

La famiglia di fronte alla tendenza al rischio

La famiglia, per tutta l'infanzia, esercita una funzione affettiva e protettiva totale che spesso non lascia spazio ad alcuna dimensione normativa. Obiettivo primario dei genitori è crescere i propri figli (spesso il proprio unico figlio), nel benessere e nella tranquillità senza che essi sperimentino le frustrazioni e i conflitti che hanno connotato l'adolescenza che fu degli attuali papà e mamma. Compito e obiettivo di un genitore è quello di "essere amato" dal proprio figlio, bisogno spesso motivato anche dal poco tempo libero che residua dagli stressanti e totalizzanti impegni lavorativi di entrambi i coniugi. Per sedare le proprie ansie di incompetenza o indisponibilità verso i bisogni affettivi dei figli, spesso i genitori trovano soddisfazione nel rivestire il ruolo di coloro che adempiono tutte le richieste che i figli fanno loro (condizione che maschera, in realtà, l'incapacità di tollerare la frustrazione insita nel sapere dire di "no") e le uniche regole che vengono stabilite e normate all'interno del nucleo familiare sono quelle pratiche, a sostegno delle caratteristiche del *ménage* familiare (orari di uscita e rientro, luoghi di sosta e transito dopo la scuola, consumo dei pasti: quando, cosa e con chi). All'interno di un contesto di tale natura, dove la quasi totalità dei

sogni, desideri e richieste trova spesso immediata soddisfazione (si consideri il fenomeno dei genitori vaganti in tutte le edicole della città alla ricerca delle indispensabili figurine Pokémon divenute oggetto di collezione e culto per i figli e, in realtà, talmente comprate da tutti da divenire introvabili). Ai ragazzi che entrano nell'adolescenza la famiglia offre ben poche possibilità di rischio e trasgressione. Là dove tutto è garantito, spesso non c'è alcun rischio da correre. Lo stesso ingresso dei figli nella vita sessuale attiva, tanto paventato dalle passate generazioni di adulti, non costituisce più un problema cruciale attorno al quale si definiscono le regole e i limiti della vita sociale degli adolescenti. Spesso i genitori sono i primi a compiacersi dei successi affettivi e sessuali dei propri figli: li assecondano, li accompagnano e, addirittura, cercano di tutelarli nei confronti di virus e gravidanze indesiderate, che rischiano di essere sgraditi incidenti di percorso (famosa la pubblicità della madre che mette un profilattico nel taschino del figlio pronto a uscire con la sua ragazza). Se questa condizione di "pseudo-idillio" affettivo tra adolescenti e genitori ha il pregio di aumentare la serenità e la non conflittualità intrafamiliare con cui si attraversa oggi giorno questa fase della vita, d'altro canto essa reca con sé anche non pochi limiti.

La noia dell'adolescente

Un rischio non indifferente è che in un'esistenza in cui ormai mancano motivi per combattere le proprie battaglie, spesso già condotte e vinte dai genitori (i docenti delle scuole superiori hanno, in questi ultimi anni, crescenti folle di genitori pronte a tutto per giustificare e negare l'insuccesso scolastico dei figli, addebitando a una scuola troppo rigida, normativa e anaffettiva la causa principale di ogni cosa), in cui non ci si sente percorsi da particolari fremiti, tensioni ideali o ansie metafisiche, il sentimento dominante diventi la noia. Noia percepita come un'insoddisfazione di fondo, un'incontrollabile senso di vuoto che fatica ad essere colmato e che costringe a stare per ore davanti a uno schermo, oppure con le cuffie del *walkman* cronicamente calate sulle orecchie. Noia che stordisce e rischia di far sentire quel dolore esistenziale, quella frustrazione insita nel vivere a cui l'adolescente non è mai stato abituato in famiglia. Noia, perciò, che richiede di essere cancellata, attraverso qualsiasi strumento o metodo che restituisca all'adolescente la percezione del suo essere qui e ora. È in tale noia che probabilmente è possibile ravvedere una delle cause dell'attuale adozione del rischio in adolescenza.

Il *sensation-seeking*

Quando la propria esistenza non riesce ad essere una sfida, quando gli obiettivi appaiono sempre più opachi e non importanti, oppure tanto distanti e non condivisibili con alcuno, quando le emozioni sono assopite, il cercare il rischio, il toccare la

morte, il vivere emozioni diventa la possibilità, quella vera, quella unica in cui si può e si deve giocare per un attimo la propria sicurezza e la propria vita, a rischio di perderla (Croce, 2000, p. 32).

Il bisogno di stordirsi, di ottundere quella percezione di vuoto che invade la dimensione intrapsichica di chi sta crescendo, viene soddisfatto in modo “stupefacente” (nel senso letterale del termine) dalle azioni messe in atto per provare “sensazioni forti, estreme e incredibili”. Tale processo è definibile come *sensation-seeking* (ricerca delle sensazioni) da intendersi come ricerca di sensazioni intense, inedite, complesse e variegate, correlate alla disponibilità a correre rischi a livello fisico, sociale, legale e finanziario. Solitamente è connotato da eccitazione fisica e psicologica. Gli studi di Zuckermann (1979) hanno dimostrato che l’attrazione dei giovani nei confronti dei comportamenti “spericolati” è interpretabile come manifestazione di un tratto di personalità connotato dal desiderio di vivere sensazioni nuove ed eccitanti. Nell’attimo del rischio gli individui si sperimentano come entità che agiscono per istinto, il che offre loro un senso “purificato e magnifico” del proprio Io. Anche LeBreton (LeBreton, 1995) ha ascrivito all’area del rischio la capacità di mettere a contatto il soggetto con elementi quali la vertigine (l’accesso a un’esperienza che altera la percezione della realtà, in una ricerca dell’estremo), l’affrontamento (la ricerca di esperienze che permettono di toccare con mano l’estremo del proprio limite; perciò, se la vertigine “sballa”, l’affrontamento “stravolge”), la sopravvivenza (quale tentativo di scongiurare la paura del futuro, mimando la catastrofe, per ri-trovare così dentro di sé la capacità e la volontà di iniziativa di controllo), la folla (che assume la dimensione di contenitore rassicurante e omologante, capace di promuovere un sentimento di potenza invincibile, che consente ai partecipanti di cedere a quegli istinti che, quando si è soli, invece, vengono repressi). Proprio perché assolve funzioni varie e complesse, esiste sempre una componente di *sensation-seeking* all’interno di qualsiasi azione o strategia di *risk-taking* (descritta nel prossimo paragrafo). Ma molti dei rischi attuali assunti dagli adolescenti sono scelti solo in base al loro potenziale di *sensation-seeking* senza alcuna contemplazione del rischio evolutivo o del pericolo in essi intrinseco. Come scrive Croce (2000, p. 32):

Se nel passato l’isteria descritta da Freud costituiva la forma esemplare di un disturbo dovuto a un eccesso di rimozione, di ritegno, alla carenza di soddisfazione degli istinti e dei desideri, le nuove forme patologiche, nella nostra società dei consumi, sono le tossicomanie, le dipendenze, i comportamenti a rischio, che costituiscono, almeno nelle rappresentazioni dominanti, problemi legati a una mancanza di controllo, alla ricerca del piacere immediato, al ricorso all’azione: non tanto eccesso, quanto piuttosto difetto di inibizione. In questa evoluzione occorre indubbiamente riconoscere il segno di un cambiamento degli imperativi della società nei confronti degli individui che la compongono: al «contegno richiesto dal secolo scorso si sostituisce oggi la necessità di consumare, di godere pienamente, addirittura di prendere dei rischi».

Per nascondere noia e frustrazioni, spesso chi cresce si dedica ad azioni il cui unico obiettivo è la capacità di fornire sensazioni immediate, forti, totali e coinvolgenti. È questo il ruolo assolto dal consumo di ecstasy e nuove droghe in genere; è questo ancora ciò che viene ricercato nel sesso promiscuo o nella sbornia del sabato sera seguita da una spericolata corsa in macchina oltre ogni limite di velocità. Ciò che connota questa modalità di assunzione del rischio è la totale mancanza del significato evolutivo e simbolico che tali comportamenti potrebbero assolvere per l'adolescente che li mette in atto.

Un esempio tipico è la diversa modalità, rispetto al passato, con cui i ragazzi consumano marijuana. Negli anni Sessanta e Settanta il fumo di marijuana rientrava nell'ambito delle sperimentazioni trasgressive alle quali alcuni ragazzi aderivano, per affermare il proprio essere altro e diverso. La "canna" rappresentava un simbolo di "non appartenenza", "non aderenza" alle regole della massa e, in tale senso, assolveva anche compiti evolutivi e si caricava di significati simbolici. Oggigiorno, praticamente più di un adolescente su tre ha già sperimentato la marijuana e, di questi, quasi tutti ne hanno fatto uso più volte. È il segnale che questa sostanza è stata "sdoganata" dall'area della trasgressione ed è entrata nelle esperienze normali, e perciò normale, legate al diventare grandi, condizione che costringe i ragazzi a usarla esclusivamente per assecondare il proprio bisogno di *sensation-seeking*, senza alcuna correlazione con l'area del *risk-taking*.

Il *risk-taking*

Il *risk-taking* (prendersi il rischio) può essere definito come la partecipazione in attività dall'esito incerto, che possono anche essere potenzialmente "compromettenti" per il benessere del soggetto, che dimostra di avere scarsa o assente conoscenza delle conseguenze ad esse correlate. I comportamenti in questione vengono agiti su base volontaria, hanno un esito incerto (sia positivo sia negativo) e possono essere considerati quali il risultato dell'interazione tra le caratteristiche bio-psicosociali del soggetto e il suo ambiente. Potremmo pensare al *risk-taking* come a qualcosa di geneticamente determinato, poiché per ciascuno di noi l'intero percorso della vita è affrontabile solo se decidiamo di assumere dei rischi, anche se, in una prospettiva sociologica, i grandi cambiamenti e progressi degli ultimi decenni hanno notevolmente ridotto le opportunità di concretizzazione di azioni rischiose.

Poiché, quindi, il *risk-taking* soddisfa anche alcuni bisogni psicosociali e di sviluppo, durante l'adolescenza gli importanti cambiamenti che avvengono in modo repentino e drammatico sul versante biologico, cognitivo, psicologico e sociale potrebbero rappresentare per molti ragazzi degli stimoli assai potenti nei processi di assunzione e messa in atto del rischio. Fattori personali, organici, e ambientali possono interagire sia sul piano intrapsichi-

co che su quello interpersonale così da facilitare la concretizzazione e la tipologia dei comportamenti a rischio effettivamente messi in atto. È in base a tali fattori (sia interni che esterni) che i rischi assunti potrebbero strutturarsi così da assumere una valenza “costruttiva” (attività motoria, sport estremi, attività artistiche) o al contrario potrebbero essere investiti di significati fortemente involutivi e distruttivi (abuso di sostanze ad azione psicotropa, promiscuità sessuale, violenza e bullismo tra pari). È interessante notare come la ricerca *Youth Risk Behaviour Surveillance System* (YRBSS), (Stati Uniti, 2005), dimostri che l’assunzione di comportamenti a rischio con valenza involutiva e distruttiva soddisfa solitamente alcuni criteri tipici; tali comportamenti infatti:

- mostrano uno sviluppo “progressivo”;
- non avvengono mai in modo totalmente isolato;
- sono spesso associati tra loro.

Il *risk-taking* per l’adolescente-tipo costituisce una dimensione solitamente normale e salutare dello sviluppo e facilita la crescita personale, perché include azioni che, con diversi livelli di *sensation-seeking*, assolvono a tale funzione. Potremmo comprendere in questo modello di *risk-taking*:

1. attività di automiglioramento, che includono ogni azione intrapresa con l’obiettivo di migliorare o sviluppare se stessi come individui (ad esempio, riprendere a studiare dopo un’interruzione, apprendere un nuovo sport o suonare uno strumento musicale, cominciare una psicoterapia ecc.);
2. attività realizzate in funzione di un ideale, che includono ogni azione intrapresa per mettersi al servizio di una grande causa o di un grande ideale;
3. attività finalizzate a farsi meglio conoscere dagli altri, che includono ogni azione intrapresa per facilitare la comprensione che gli altri hanno delle nostre caratteristiche, desideri, inclinazioni e preferenze.

Alla luce di queste osservazioni vale la pena ribadire che la sfida, quando si cresce, consiste sempre nell’incanalare le pulsioni ad assumersi rischi all’interno di esperienze di *risk-taking* positive e a sostegno del benessere. È necessario che agli adolescenti vengano proposte alternative costruttive alla loro naturale tendenza ad assumersi rischi. Chi si occupa di prevenzione, perciò, dovrà sviluppare azioni che offrano agli adolescenti l’opportunità di acquisire competenze a sostegno della salute e che siano in grado di promuovere un “bonding sociale” a persone, situazioni, servizi o agenzie tali da favorire l’acquisizione di comportamenti prosociali, nell’ambito di processi in cui sia *risk-taking* sia *sensation-seeking* siano contemplati (si pensi come l’associazionismo sportivo o scoutistico soddisfino appieno questi requisiti).

Perché incorporare la cultura popolare degli adolescenti e l’educazione ai media nei programmi di promozione alla salute

La “pervasività” dei mass media nella vita di chi sta crescendo ha spesso portato gli educatori e i responsabili dei programmi di prevenzione a “pro-

blematizzare” la ricaduta che una simile esperienza di “videizzazione” dell’esistenza ha sul processo di crescita degli adolescenti delle nuove generazioni. Ci si domanda come cambia la conformazione dei valori di vita e dei modelli di riferimento ai quali i ragazzi s’ispirano nei loro processi di individuazione e di strutturazione del Sé che accompagnano il percorso dell’adolescenza verso l’adulthood. In particolare, ci si domanda quale progettualità educativa possa essere ipotizzata a scuola e in famiglia perché i ragazzi siano capaci di decodificare i messaggi provenienti dal mondo dei mass media e non ne subiscano incondizionatamente il fascino, che spesso normalizza e rende attraenti comportamenti opposti a quelli sostenuti dagli educatori e dagli operatori di sanità pubblica.

Proprio perché gli educatori sono consapevoli del potere che i media sanno esercitare su chi sta crescendo e si trova immerso in un universo mediatico che induce, consapevolmente ma soprattutto inconsapevolmente, bisogni e desideri, da più parti si è auspicato lo sviluppo di progetti di prevenzione in grado di sostenere la costruzione di processi di identità in adolescenza anche attraverso l’educazione ai media, cioè l’analisi critica dei messaggi proposti dai mass media.

In molte nazioni, tra le quali Stati Uniti e Canada, le scuole hanno deciso di inserire nei programmi scolastici il *curriculum* di educazione ai media, tenuto da docenti specializzati, il cui compito è quello di presentare ai ragazzi il mondo dei mass media, insegnando a decodificarne le regole, i linguaggi, le modalità di comunicazione. Sarebbe importante che anche l’Italia cominciasse a riflettere sull’importanza di inserire l’educazione ai media all’interno dei *curricula* educativi scolastici, come disciplina fondamentale per orientare e accompagnare il percorso di crescita dei bambini, dalla scuola materna alle scuole superiori.

Il contesto che rende necessaria l’educazione ai media

Sono in molti a credere che per contrastare l’entropia del sistema di comunicazione, in cui tutti viviamo immersi, l’unica e ultima speranza risieda nella capacità di chi ne è il fruitore di imparare ad autodeterminarsi, così da saper selezionare solo ciò che realmente desidera, evitando di essere uncinato da strategie di marketing sempre più potenti e spesso disfunzionali sul piano dello sviluppo emotivo-affettivo-cognitivo.

L’educazione ai media (apprendere a criticare, analizzare e produrre comunicazione) insegna allo spettatore a identificare e a criticare il linguaggio dei mass media, le sue convenzioni e i suoi stereotipi, le sue più o meno esplicite implicazioni politiche ed economiche.

L’educazione ai media, perciò, corrisponde a quello sforzo pedagogico finalizzato a creare un’autonomia critica di fronte alle produzioni dei mass media, una comprensione del loro linguaggio, una penetrazione valutativa nelle strutture e nell’industria dei media, una sufficiente fiducia in se stessi e

una maturità critica per formulare giudizi di valore e infine, un'abilità a esprimersi con il loro stesso linguaggio.

Fondamentalmente l'alfabetizzazione associata all'educazione ai media aiuta le persone a comprendere che tutti i mezzi di comunicazione di massa sono un affare, un'industria e che il loro obiettivo è quello di produrre profitto. I media offrono, infatti, divertimento, educazione e informazione vendendo al loro fruitore i prodotti pubblicizzati dagli spot che interrompono i programmi televisivi. Molta gente pensa che i media siano gratuiti, mentre, in realtà, il fruitore, specie quello televisivo, paga per i propri programmi preferiti, comperando i prodotti pubblicizzati in TV e sostenendo, nel prezzo d'acquisto, una frazione di costo relativa alle spese del marketing che facilita l'immissione del prodotto sul mercato.

Educare ai media: quali possibilità di intervento?

L'educazione ai media costituisce una delle discipline che più recentemente ha fatto la propria comparsa tra i *curricula* educativi a disposizione della scuola. Non esiste una definizione univoca di educazione ai media e gli stessi obiettivi didattici e pedagogici ad essa sottesi sono assai variabili a seconda delle interpretazioni e delle specificità professionali di chi progetta e realizza tali percorsi educativi.

Esiste un approccio che vede nell'educazione ai media una modalità che consente di spiegare e far comprendere agli alunni le tecniche che regolano la produzione e la realizzazione dei programmi televisivi: si spiegano agli alunni le norme che governano le scelte tecniche del regista, del cameraman o del curatore di un programma televisivo. La competenza da dimostrare, in funzione di tale tipologia di approccio educativo, è quella legata all'analisi dell'immagine. Ciascuna immagine, cioè, dovrebbe essere compresa dallo spettatore rispetto a tutte le sue caratteristiche strutturali. Si trasmette attraverso tale approccio la grammatica e la sintassi dell'immagine televisiva; si forniscono indicazioni rispetto alle diverse modalità con cui può essere inquadrata una scena o situazione e si presentano gli aspetti contestuali all'immagine, come la colonna sonora o il posizionamento delle sorgenti di illuminazione, quali elementi che giocano un ruolo-chiave nel raccontare e rappresentare una situazione e, in ultima analisi, un contenuto. Un esempio di analisi di immagine applicato all'ambito dell'educazione alla salute è presente nelle attività destinate alla prevenzione dei disturbi del comportamento alimentare, in cui agli studenti viene richiesto di intuire i metamessaggi inviati dalle immagini raffiguranti corpi maschili e femminili in base alle modalità con cui sono state "costruite".

Un'altra modalità grazie alla quale si possono conseguire gli obiettivi dell'educazione ai media nella scuola consiste nella cosiddetta analisi di genere. Con questo termine si intende una strategia educativa finalizzata ad aiutare gli studenti a comprendere le diverse categorie che differenziano i

programmi televisivi, che possono in tal modo essere riclassificati in generi, ciascuno dei quali è contraddistinto da ritmi, immagini, modalità tecniche e valutazioni estetiche, specifiche e ricorrenti. Tale lavoro è particolarmente indicato per una programmazione "a spirale", cioè capace di evolvere e approfondirsi nella continuità del percorso scolastico dei ragazzi. L'analisi di genere, ad esempio, può cominciare nel corso delle scuole medie con l'analisi di uno specifico genere televisivo (quiz, telefilm, informazione ecc.), che sia frequente all'interno delle scelte televisive del gruppo-classe con cui si lavora. È opportuno proseguire, poi, nel corso della scuola media superiore con l'analisi di altri generi televisivi, più vicini al nuovo grado di maturità dei telespettatori, utilizzando in modo più sistematico e complesso gli strumenti delle analisi di genere precedentemente già effettuate.

Una terza modalità di lavoro in classe prevede la cosiddetta analisi di contenuto, attraverso la quale si cerca di far riflettere lo spettatore rispetto alla proposta che viene fatta da un programma televisivo, ai suoi obiettivi, siano essi di puro intrattenimento, oppure educativi o di approfondimento culturale. Tale intervento educativo aiuta a comprendere il messaggio che il programma vuole inviare, la cultura e l'etica del suo autore, i modelli e i valori che si vogliono comunicare attraverso la proposta della trasmissione al pubblico.

Mentre la prima tipologia di intervento educativo persegue il conseguimento di specifici obiettivi didattici legati a conoscenze tecniche pertinenti soprattutto all'area dell'educazione all'immagine, la seconda e la terza tipologia di intervento perseguono soprattutto obiettivi educativi, cercando di promuovere attitudini e comportamenti legati a una migliore capacità di fruizione del mezzo televisivo da parte del giovane telespettatore.

Nell'analisi dell'immagine, infatti, si potenzia la competenza "tecnica" dello spettatore in formazione, mentre con l'analisi di genere e di contenuto si cerca di farlo diventare un telespettatore critico.

I tre modelli di analisi proposti sono sviluppabili singolarmente o in modo integrato fino a costituire un modulo didattico completo e complesso. L'analisi di immagine potrebbe risultare preparatoria a un lavoro di analisi di genere e confluire quindi in un'analisi di contenuto.

Un'ulteriore modalità di analisi può essere lo studio di un determinato aspetto di un particolare genere o l'analisi, in termini di contenuto, di una tematica specifica (analisi tematica). Ad esempio, rispetto al tema della violenza è possibile condurre sia un'analisi di genere, andando a verificare caratteristiche quali-quantitative della violenza presente in un determinato genere televisivo, sia un'analisi di contenuto, andando a verificare, all'interno di un programma ben definito, come viene rappresentata, quali modalità sono utilizzate per la risoluzione dei conflitti, quali sono le caratteristiche con cui si presentano e rappresentano le figure che agiscono la violenza.

Attualmente il contesto scolastico rende difficoltosa l'applicazione di tali interventi. La formazione dei docenti privilegia, infatti, la superiorità del

testo scritto e stampato, anche se l'esperienza culturale di chi sta crescendo si fonda oggi giorno sulla supremazia dell'immagine e del suo potere diretto e immediato. Diviene quindi necessario promuovere attività di aggiornamento e formazione del personale docente affinché l'educazione ai media diventi realtà e non utopia all'interno dei programmi della scuola dell'obbligo e non solo. Oggi più che mai far crescere uno spettatore di qualità è un importante compito e responsabilità educativa con indubbe ricadute anche sui modelli di salute e benessere di ragazzi e adolescenti.

Convinto che i media e i materiali della cultura popolare, condivisa dagli adolescenti, siano un elemento di indubbia importanza, con un potente determinismo nell'induzione di attitudini e comportamenti "a rischio" in età evolutiva, consiglio di impostare molte delle attività di educazione e prevenzione rivolte a chi sta crescendo intorno ai principi e agli obiettivi dell'educazione ai media.

La mediazione di comunità: una prassi in via di consolidamento

di *Daniele Calzetti, Paolo Patuelli**

Premessa

La mediazione di comunità ha mosso i primi passi di sperimentazione in Italia non più di dieci-quindici anni fa'. È una realtà giovane, quasi adolescenziale, e ancora le domande che pone sono molto più incalzanti e numerose delle certezze e delle risposte. Le occasioni di lavoro di questa prassi d'intervento sociale sono state e continuano ad essere per lo più le "emergenze", ovvero quelle criticità locali che sfuggono alla gestione e al controllo delle amministrazioni territoriali e che negli ultimi anni stanno crescendo per dimensione e importanza: basti pensare al tema della sicurezza urbana e alle forme di disagio sociale ad essa collegate.

Lavorare nello spirito della mediazione di comunità significa, principalmente, far riemergere la complessità delle cose, la loro ricchezza, al di là delle semplificazioni, verrebbe da dire, quasi sempre strumentali e consolatorie. Ovviamente è relativamente semplice enunciarlo come linea di principio, ma assai difficile è poterlo perseguire con efficacia, definendo una strategia in grado di puntare alla realizzazione di quel cambiamento necessario per superare l'emergenza e la percezione di pericolo che da essa deriva. Cercheremo di spiegare il nostro modo di procedere e le nostre convinzioni al riguardo.

Chi lavora in questi ambiti d'intervento si trova spesso a dover coniugare esigenze e punti di vista divergenti, che rappresentano forse una delle prime difficoltà degli operatori della mediazione. Da una parte si è sollecitati a dare risposte immediate e impossibili di chi vuole credere nell'intervento del mediatore con la bacchetta magica (una prescrizione comune a molti operatori del sociale), dall'altra parte si è consapevoli della necessità di affrontare una strategia di medio-lungo periodo, l'unica ricetta adeguata per uscire da problematiche che il più delle volte si sono cronicizzate sotto i nostri occhi.

Ci è capitato spesso di dover mediare e rendere evidenti le contraddizioni che nascono da istanze di nuove soggettività sociali, generate in seno alla modernità sempre più avviata a una forma di società liquida (Bauman,

* Esperti in mediazione sociale, Cooperativa Nuova Sanità di Bologna.

2002a), e che potremmo definire come abiti mentali di differenti ruoli e funzioni collettive e istituzionali, forse in dissoluzione o sicuramente in forte trasformazione: pensiamo, ad esempio, a due categorie arbitrariamente riassumibili nell'*homo politicus* e nell'*homo civicus*.

Ci troviamo e ci sentiamo pienamente in una fase di passaggio, in cui la funzione e la riconoscibilità politica non si può più ancorare a vecchi modelli di governo e di produzione di *welfare*; ovvero non è più praticabile l'assunzione di una delega "onnipotente" da parte del pubblico, e viceversa non è ancora avviata una nuova fase di riorganizzazione dello stesso *welfare*. D'altra parte è ben visibile invece una componente civile, più o meno organizzata e consapevole dei forti cambiamenti avvenuti, che si è misurata con il processo di sussidiarietà e con la costruzione di un Terzo settore in crescita ma profondamente frammentato, che si dichiara disponibile ad assumere un ruolo attivo e partecipato nella ridefinizione di cosa s'intende per sociale. Queste due parti spesso si mostrano separate non tanto sull'oggetto d'intervento e sulla problematicità da affrontare, ma sul metodo e sulle reciproche rappresentazioni.

Gli attori del conflitto: tra ricerca del consenso e autoreferenzialità

Le pratiche di mediazione mostrano come molto spesso il mediatore venga chiamato a intervenire in situazioni dove la committenza rileva una distanza o un'indifferenza tra i vari soggetti della comunità, ambiti territoriali nei quali si lamenta una sostanziale assenza di contatto relazionale². Questa lettura del territorio va accolta in modo problematico in una fase anteriore all'entrata a diretto contatto con il contesto di intervento. Vediamo quindi nei particolari come, a nostro parere, andrebbe affrontato il percorso affinché si realizzi un intervento di mediazione efficace. Facciamo questo partendo da un'analisi di alcuni nodi problematici rilevati nel nostro lavoro.

La fase di accoglimento della domanda ricopre un ruolo di fondamentale importanza nel determinare l'efficacia del processo di mediazione; questa dovrebbe realizzarsi sulla base del principio espresso da Schutz della "sospensione del giudizio". Si tratta per il mediatore di fare fronte a una domanda complessa, frutto di un incontro di rappresentazioni diverse del problema da affrontare, e sospendere il giudizio, in questo caso, significa mettere tra parentesi la realtà e l'unicità di queste interpretazioni. In questa fase è compito del mediatore accogliere le letture del problema non negandone esplicitamente la validità, ma aprendo un dialogo con le parti sull'esistenza di altre possibili chiavi interpretative. Molto spesso, infatti, dietro a una lettura che individua carenze nel tessuto relazionale di un determinato territorio, si cela la necessità da parte delle istituzioni di aver maggior governo di quella particolare zona di competenza, obiettivo che chiaramente chi

amministra difficilmente può permettersi di eludere. Va da subito sottolineato come questo obiettivo non è detto che sia condiviso e condivisibile da tutti gli attori del contesto, sia sul versante di chi interviene sia su quello di chi beneficia dell'intervento. Si assiste spesso a dinamiche per le quali, per realizzare il proprio obiettivo specifico, l'istituzione compie delle forzature affinché il bisogno rilevato assuma carattere di emergenza al fine di tradursi in una legittima richiesta di intervento da presentare all'esterno (opinione pubblica e altre istituzioni); naturalmente non può fare questo esplicitando all'esterno il reale scopo che vuole raggiungere perché a tutti gli attori coinvolti il processo deve apparire democratico, partecipato e condiviso, pena la loro mancata collaborazione. È in questa prima fase, fatta di tavoli di concertazione e incontri di programmazione, che cominciano ad avanzare discussioni estremamente tecniche finalizzate a elaborare motivazioni sufficienti ad appoggiare interventi atti a prevenire il conflitto³. Non è detto però che chi vive il territorio in prima persona, ad esempio, senta come prioritario l'affrontare la conflittualità; anzi, in molte occasioni è più probabile che voglia evitare interferenze sui conflitti che sono in atto. Si assiste, in altre parole, a situazioni nelle quali chi è considerato *target* dell'intervento voglia evitare interferenze su dinamiche conflittuali che hanno come fine ultimo l'affermazione delle proprie ragioni per governare il contesto, sostituendosi all'istituzione come organo preposto al controllo del territorio. Questo meccanismo si innesca allorché chi rileva la problematica, in genere il cittadino, è anche parte contemporaneamente di forme organizzate quali comitati civici, associazioni o gruppi di interesse. I cittadini richiamano l'istituzione nel farsi carico del disagio vissuto nel loro territorio (la richiesta di aiuto) quasi per testare le proprie capacità di porsi come alternativa al governo del territorio stesso, oppure per valutare il proprio potere contrattuale con le istituzioni al fine di autolegittimarsi nel loro contesto di riferimento. In questo caso, il conflitto segnalato, la cui causa è rappresentata da una parte terza, cosiddetta deviante o marginale, risulta essere più un pretesto per avviare un processo di consolidamento del proprio ruolo piuttosto che una richiesta di aiuto vera e propria per ristabilire un equilibrio perso. Questo, dicevamo, accade spesso quando le parti che segnalano i problemi sono associazioni o comitati di cittadini che celano una forte matrice ideologica o politica, quindi con una tensione a produrre o suggerire forme di gestione e governo del territorio. In ogni caso è importante sottolineare, per riassumere questi ultimi concetti, come gli attori del processo (le istituzioni e la società civile) elaborino rappresentazioni di possibili modi di gestire il conflitto al fine di conseguire propri obiettivi e stabilire nuovi equilibri nei quali si definisce chi ha o chi dovrebbe esercitare il controllo del territorio e come dovrebbe farlo.

Per tornare al ruolo del mediatore in questa fase, ad esso spetta svelare questi effetti perversi, valutando se esista o no la possibilità che gli attori ne prendano coscienza e si adoperino al fine di ri-condurre la loro azione

prioritariamente alla collaborazione per il benessere della comunità e non concentrino i loro sforzi sulla propria autoaffermazione. Il mediatore, nel momento in cui elabora la diagnosi, accoglie le rappresentazioni che ogni attore ha costruito per definire il problema con l'obiettivo di depotenziarne quei contenuti esternati come verità assolute, che mirano cioè a controllare e a influenzare sul piano del potere le parti coinvolte nel processo. Si cerca, in altre parole, di influenzare le volontà delle parti⁴ evitando che esse partecipino al processo come occasione per affermare la propria identità a discapito di una reale presa in carico del problema/disagio di quel territorio.

L'artificio dell'emergenzialità: per una corretta analisi dei bisogni

Abbiamo dunque visto che la mancanza di relazione è un dato che necessita di essere interpretato, da solo non ci aiuta a definire il contesto del nostro intervento e lo stato in cui si trovano in quel dato momento le parti in conflitto. Se si pensa, ad esempio, alla questione dell'assenza di scambio tra le parti che si muovono all'interno di un dato territorio, non possiamo dare per scontato che questo "silenzio comunicativo" sia un problema sul quale è necessario intervenire: potremmo essere di fronte o a una fase in cui le parti si studiano in attesa di un contatto basato su prospettive diverse e migliori rispetto al passato, oppure è possibile che una delle parti sia momentaneamente in difficoltà nel sostenere un conflitto aperto e l'altra ritenga opportuno concederle tempo per riorganizzarsi. Occorre cioè fare molta attenzione nella fase di definizione della situazione perché è a partire da questa che si decide la riuscita o no dell'intervento di mediazione.

Molto frequentemente abbiamo osservato come le istituzioni, soprattutto se i territori che amministrano sono vasti e disomogenei, non si preoccupano di verificare la validità della propria lettura del territorio e agiscono sulla base di ansie da "mancato controllo", forzando i tempi dell'intervento e dando ad essi un carattere di emergenza. Abbiamo rilevato, ad esempio, da parte di enti locali quali i Quartieri un'abitudine a confondere le carenze sul piano del controllo/presidio del territorio con la scarsa presa in carico della marginalità e del disagio sociale presente in esso, spostando di conseguenza all'esterno una disfunzione che si colloca all'interno dell'istituzione stessa, nella sua organizzazione. È innegabile che, se si chiude in se stessa senza sondare in un contesto locale di sua competenza la tenuta del tessuto di relazioni che agiscono al suo interno, l'istituzione incorre nel rischio di mostrare all'esterno di non avere il controllo e di stare amministrando male quel dato territorio. Ma non è opportuno, a nostro parere, agire comunque se non si hanno deleghe e competenze interne che possano realmente affrontare la complessità dei contesti amministrati. Facciamo un altro esem-

pio per chiarire questo punto. Nell'ambito del disagio giovanile, le azioni intraprese dagli enti pubblici, in genere Comuni e ASL, non sempre sono centrate sul problema e a volte si rischia di confondere e/o associare disagio e marginalità con fenomeni appartenenti piuttosto a gruppi che si muovono nell'ambito di subculture giovanili; le manifestazioni diverse di queste ultime non hanno necessariamente un carattere patologico (anzi, spesso sono espressione di capacità autoformative elevate) e quasi sempre necessitano, per svilupparsi, di spazi di autogestione che siano al di fuori del campo di osservazione del mondo adulto e tutto ciò non deve essere ricondotto forzatamente a forme di marginalità sociale. Inoltre, per esprimersi compiutamente, le subculture richiedono di nutrirsi anche di forme di conflittualità che rientrano in una normale dialettica tra generazioni e contribuiscono al compimento di un percorso di identità e identificazione del mondo giovanile del tutto sano.

Ecco allora, nell'affrontare queste situazioni, emergere il problema della mancanza di interventi di tipo diagnostico-clinico (potenziando la ricerca) che ridiano spazio a interpretazioni complesse che rendano maggiormente coscienti e partecipi gli attori di ciò che sta accadendo loro. Solo a partire da questi presupposti si potranno avere in futuro interventi di mediazione realmente efficaci in sinergia con chi, per dovere istituzionale, negli ambiti locale, regionale e nazionale ha il compito di riportare i conflitti nell'alveo della governabilità. La mediazione in questo senso è stata chiamata troppo spesso a intervenire in concomitanza con azioni di tipo "terapeutico" determinate da diagnosi affrettate e "politicamente orientate", ed è per questo che non sempre si è assistito a interventi efficaci soprattutto sul breve periodo. Occorre agire, cioè, nel rispetto dei tempi di processo e in modo conseguente e limpido perché ogni attore possa realmente partecipare al cambiamento della situazione traendone reale beneficio.

Accettare di investire sul versante della ricerca per la formazione di buone diagnosi significa accogliere una complessità nella quale è possibile definire il caso e non la creazione di modelli generalizzabili. È questa la logica dell'intervento clinico, il quale non si pone l'obiettivo di standardizzare, ma piuttosto di ricercare analogie tra i casi lasciandone intatta l'unicità, accogliendo la complessità dei contesti dove si può intervenire e definendo, accompagnandone il percorso, il possibile ruolo dei vari attori per giungere al cambiamento della situazione. Per il clinico un contesto non può definirsi per le problematiche costruite su un sostanziale accordo delle parti che detengono il potere politico e mediatico, cioè quel potere di controllare e costruire ciò che può definirsi reale, diffondendolo come tale agli occhi di chi questo potere non può esercitarlo. Per comprenderci: un chirurgo, allo stesso modo di un mediatore che agisce in senso clinico, non può operare solo sulla base di una descrizione del problema effettuata dal paziente, ma è costretto a osservare e indagare direttamente il paziente per individuare la patologia e quindi intervenire.

Partecipazione come occasione di cambiamento?

“Partecipazione” è sicuramente una delle parole e dei concetti più sbandierati negli ultimi tempi. Quale significato attribuirgli è davvero difficile, sono troppe le enunciazioni e le paternità dichiarate.

Partecipazione, nella pratica della mediazione, ha un significato radicale: per produrre partecipazione bisogna rinunciare a una parte di potere, soprattutto sottraendosi all’idea di controllo e di dominio sui processi di regolamentazione delle dinamiche sociali. Diversamente non si ha partecipazione, a meno che non sia solo fittizia, di facciata.

Bisogna ricomporre ed essere disponibili a condividere una delega che storicamente è stata assunta dal pubblico per governare e sviluppare il *welfare*, ma che oggi necessita di un profondo ripensamento per avviare un percorso di decentramento dei processi di cura, a partire dalle dimensioni circoscritte e dalle forme di socialità locale.

È ambiguo dire chi deve rinunciare al potere e in favore di chi, ed è problematico capire chi deve assumersi parte dei compiti e delle responsabilità che vengono condivise. Bisogna sostare nei processi per vedere quello che è possibile fare, bisogna saper suscitare, dialogare, ridefinire.

Produrre partecipazione significa interrogarci in primo luogo su come facciamo le cose ancor prima di definire dei contenuti e caricarsi di valori. Bisogna capire quale disponibilità e occasione d’incontro e confronto concediamo agli altri, prima ancora di sapere cosa vogliamo dire. Non basta rilevare che le persone siano effettivamente presenti, che il percorso porti alla decisione e di conseguenza all’azione che ne deriva: la migliore partecipazione, quella più fruttuosa – sembrerà un paradosso ma noi lo verificiamo sperimentalmente – è spesso quella che non decide nulla, obbligando a sostare per un po’ nell’incertezza e nell’attesa.

Queste considerazioni sono patrimonio largamente acquisito nella discussione teorica; per fare un esempio anche nel lavoro con gli adolescenti sempre più ci si orienta in tal senso: «lavorare con un gruppo che viene “caricato” dell’aspettativa di essere risorsa dell’intervento è molto più efficace che considerarsi l’unica risorsa valida dell’intervento stesso» (Pellai, Boncinelli, 2002, p. 16).

A nostro avviso è fondamentale applicare un “metodo” alla partecipazione, essere il più possibile lucidi e coerenti e perseguire una strategia che non sia solo il frutto di un buon senso improvvisato, e ciò che più importa è che tale metodologia assuma grande centralità all’interno delle progettazioni d’intervento sociale, soprattutto quelle che intendono perseguire finalità preventive.

Richiamiamo uno schema che può aiutare a capire questo percorso. Nell’importante ricerca di Roberto Merlo sugli adolescenti (Merlo, Capuzzo, 2005), si fa riferimento alla metodologia dell’intervento di rete di Spek e Atteneave (1976) dove le fasi di Tribalizzazione-Mobilitazione-Polarizzazione-

Depressione-Sblocco-Euforia-Ritribalizzazione rappresentano il processo fondamentale per intervenire sulla complessizzazione dei sistemi di rappresentazione sociale delle identità adolescenziali, in modo da orientare tali sistemi, e quindi gli adolescenti stessi, a forme di gestione e costruzione della propria appartenenza, affidandosi non solo e unicamente alle dinamiche oppositivo-trasgressive verso la componente adulta “autoritaria”.

Il lavoro di Merlo è inoltre prezioso per l’aver dimostrato con grande acutezza che si deve lavorare sul coinvolgimento e la formazione delle “minoranze attive” per produrre dei cambiamenti sociali significativi all’interno delle comunità e dei sistemi complessi, così come lo sono massimamente quelli umani e sociali, rifacendosi soprattutto alle analisi di Moscovici (1981, 1992). Questo è anche uno dei fondamenti del lavoro della mediazione di comunità.

In quest’ottica è basilare il lavoro di rete di cui tanto si parla e si discute, in modo quasi speculare e parallelo all’idea di partecipazione, ma di cui è difficile rintracciare una feconda metodologia e uno studio sistematico che possa guidare le nostre ricerche e le nostre applicazioni. Il lavoro di Merlo sembra colmare questa lacuna.

Per fare un esempio: “I Lunatici” a Mattei Martelli

Parliamo in quest’occasione di un’esperienza significativa fra le tante messe in campo a Bologna dal Servizio di mediazione di comunità⁵. Si tratta di un intervento avviato nella periferia del Quartiere San Vitale nella zona Mattei Martelli, un territorio con una forte presenza di immigrati. Un dato per tutti: nelle prime classi delle scuole elementari dei territori in oggetto la percentuale di stranieri è circa la metà, nella scuola materna si supera tale valore⁶.

Ovviamente il nostro mandato era di lavorare sull’interculturalità, emergenza più che motivata in questo territorio. Abbiamo cominciato con il pensare quali attori sociali sul territorio potessero essere potenziali alleati e palesi portatori d’interessi nell’ambito dei temi interculturali. Ci sono venuti in mente la scuola (di cui sopra), i servizi all’immigrazione, i centri di accoglienza con le cooperative e le associazioni coinvolte in tali servizi, la parrocchia, il centro sociale, la moschea e il centro di cultura islamica che da breve tempo si è insediato sul territorio. Con questi soggetti abbiamo costituito un tavolo, chiamato con grande inventiva “interculturale”, e insieme abbiamo incominciato a discutere di fatti, problemi, idee inerenti a questo tema. La scuola ha segnalato la rilevante presenza dei bambini stranieri e le difficoltà a entrare in contatto con le loro famiglie; il centro islamico si sentiva completamente avulso dal territorio; i centri di accoglienza per immigrati si dichiaravano realtà isolate e ripiegate su se stesse; il centro sociale era in totale apprensione rispetto alla presenza dei cittadini immigrati.

Come procedere? E, soprattutto, come coniugare questi aspetti e questi punti di vista?

È difficile sostare a lungo nella discussione senza sentire tutto il peso dell'impotenza che abbiamo verso queste problematiche e, nonostante che in precedenza avessimo sostenuto la necessità e la proficuità di restare nell'attesa e nell'incertezza di tale incapacità, ci siamo spinti a produrre delle azioni che non sapevamo se sarebbero state utili per il nostro cammino e centrate rispetto agli obiettivi di fondo. Sappiamo infatti che le strategie di processo ammettono la possibilità di produrre azioni non coerenti rispetto alle finalità, ovviamente con la clausola di correggerne il tiro nel prosieguo.

Così ci siamo dati due possibilità, definendole laboratori sull'intercultura e circoscrivendo un territorio di sperimentazione ampio e flessibile a piacere.

La prima idea è stata di fare il pane a partire dalle diverse culture, coinvolgendo la scuola, le mamme dei bambini, le signore del centro sociale. Non sarebbe stato possibile realizzare quest'idea, nonostante l'entusiasmo e la passione di cui siamo capaci, se un certo "determinismo-animativo" (fedele compagno di chi ci crede), non ci avesse posto sulla strada un fornaio "sintonizzato", padre di una bambina della scuola il quale, nonostante le notti di lavoro passate a infornare, ha aperto le porte della sua bottega accogliendo le scolaresche assai mattiniere. Crediamo che questo determinismo sia semplicemente il riflesso di uno stile di lavoro, che fa parte della mediazione di comunità come ispirazione e capacità creativa che permette di suscitare, accendere, stimolare nuove idee e attivare risorse inattese.

La seconda idea è stata affidare a un gruppo di teatro⁷ la conduzione di una sperimentazione da agire all'interno dei centri di accoglienza e della scuola elementare. Un laboratorio dal titolo suggestivo: "I Lunatici"⁸.

Il laboratorio del pane ha reso protagoniste le mamme dei bambini stranieri che ci hanno insegnato la panificazione nelle culture di provenienza, gustando poi tutti insieme al centro sociale all'uscita dalla scuola il pane sfornato, consegnato ancora caldo dallo stesso fornaio.

Il laboratorio teatrale ha acceso gli animi degli ospiti dei Centri di accoglienza che si sono proposti attivamente nella festa di Quartiere, e ha interrogato la fantasia dei bambini e delle maestre che hanno rafforzato i contenuti dell'esperienza con i lavori in classe.

Questo cammino, durato un anno di incontri, incertezze, laboratori, progettazioni ci ha predisposto a una festa che abbiamo fatto in estate, nel campo sportivo della parrocchia. Una comunità davvero eccentrica composta da locali e immigrati, cattolici e musulmani, laici e atei; hanno presenziato perfino gli occupanti delle case diroccate, gli zingari, forse i più "lunatici" di tutti, quelli che preoccupano, minacciano, e sono tenuti a distanza. Alla fine ci siamo sentiti tutti un po' lunatici.

Il gruppo di lavoro del tavolo intercultura è tutt'oggi attivo e si sta definendo come soggetto nuovo del territorio. Ha partecipato attivamente al lavoro dei Piani di Zona del Comune, ha presentato progetti come unico soggetto nei vari bandi locali, è periodicamente convocato dal Quartiere come luogo di discussione e analisi delle criticità del territorio: è un esempio

concreto di un lavoro di rete fatto con un certo successo, dove ognuno ha saputo uscire dalla propria identità per mettersi a disposizione di una finalità diversa, innovativa, condivisa.

Questo tavolo potrà in futuro anche non esistere più, per mille ragioni e scelte insondabili, ma ciò che non si perde è la memoria dei percorsi fatti, riattivabili anche in altre forme: è una persistenza del lavoro di mediazione che deve essere valutato come indicatore di efficacia del progetto intrapreso.

Un profilo di competenze

Abbiamo raccontato un'esperienza come esempio di lavoro di mediazione di comunità per uscire dall'astrazione e confermare il nostro approccio scientifico a partire dall'esperienza. Ovviamente bisogna essere cauti nella definizione dei modelli, soprattutto nella trasposizione dell'esperienza da un luogo all'altro, per evitare il rischio di schematizzare, replicare, depauperare.

Esiste uno strumentario importante della mediazione che dev'essere posto in essere quando si decide di fare intervento di comunità e che richiede un certo periodo di formazione e preparazione. Un mediatore deve saper fare almeno queste cose:

- *produrre una diagnosi locale di comunità*, vale a dire saper leggere i disagi in un'ottica non riparativa e inoltre analizzare e considerare i conflitti in modo strategico, come occasione di trasformazione e di cambiamento all'interno della comunità;
- *condurre un processo di formazione di gruppo*, cioè saper aggregare un potenziale gruppo creativo; definire il metodo di conduzione; attraversare e gestire le fasi della strategia di gruppo e realizzarne l'identità;
- *attivare un processo strategico d'intervento di comunità*, ossia definire un ambito d'intervento di ricerca-azione; individuare le risorse disponibili, umane e materiali; valutare con attenzione gli elementi fondamentali del processo: il/i tempo/i (misurato, percepito, vissuto), il senso/il significato (l'esperienza del cambiamento), le identità (differenza e somiglianza).

Come dicevamo in precedenza, le maggiori occasioni di lavoro della mediazione di comunità sono, in questo particolare periodo storico, rappresentate dalle esperienze di politiche locali per la sicurezza. Affiorano nelle librerie sempre più volumetti e manuali che trattano dell'argomento da vari punti vista. È condivisa ormai da molti una certa catalogazione delle differenti tipologie d'intervento, che possiamo genericamente indicare per tre grandi aree⁹:

1. *la prevenzione situazionale*, che mira alla dissuasione di tutte le azioni produttrici di insicurezza attraverso la massima attenzione al contesto d'immersione (sia in senso strutturale che di presenza umana), rendendo il più possibile l'ambiente un luogo accogliente e tutelato, favorendo così la produzione di atteggiamenti non devianti e allontanando il più possibile dalla

mente delle persone la tentazione anche remota di assumere un comportamento negativo e vittimizzante;

2. la *prevenzione primaria o sociale*, che mira a migliorare la capacità dei contesti di attivare relazioni e comportamenti positivi attraverso gli interventi di carattere sociale e culturale, promuovendo e investendo sulle persone e sulla socializzazione (in quest'ambito si collocano anche le attività di sviluppo di comunità, di mediazione sociale ecc.);

3. la *riduzione del danno*, che con strategie di contenimento e di accompagnamento cerca di rendere il meno offensivo possibile il potenziale distruttivo di chi commette un reato o di chi produce atti devianti, sostenendo al contempo anche percorsi di cura alla vittimizzazione.

È evidente anche da questo schema che per produrre un'efficace strategia di sicurezza urbana è necessario agire contemporaneamente su vari ambiti, compreso quello del controllo e della repressione di pertinenza delle forze dell'ordine¹⁰.

C'è dunque una certa arbitrarietà nel voler collocare l'area d'intervento della mediazione di comunità sotto la prevenzione situazionale ma, categorie a parte, è comunque necessario pensare e praticare una progettazione multidisciplinare e polifonica che cerchi di mettere in comunicazione varie competenze e differenti paradigmi teorici. È una caratteristica basilare, e a nostro avviso tale dovrebbe essere in generale nel campo delle scienze sociali, della formazione, e delle sue conseguenti applicazioni.

L'importanza della progettazione obliqua

In primo luogo è necessario superare le inevitabili conformità del nostro sistema di conoscenze. Se pensiamo infatti al paradigma clinico-sanitario, spesso in conflitto con l'approccio sociale, ci rendiamo conto che il più delle volte sovrapponiamo il sintomo e la causa, affidandoci soprattutto alla sedazione, all'asportazione radicale del male, piuttosto che alla ricerca delle sue origini.

In sanità possiamo fidare su una sofisticatissima strumentazione diagnostica, sicuramente preventiva nella rapidità di rilevazione dell'insorgere della sintomatologia, ma che non è per nulla avanzata nella ricerca delle ragioni di fondo. Forse è per questo motivo che oggi sempre più persone si affidano anche alle cure delle medicine alternative, un po' scientifiche, un po' esoteriche.

Nella ricerca e nella cura sociale è invece centrale intervenire soprattutto sull'origine e sulla causa, per permettere al sistema di procedere in salute anche senza un presidio costante dei servizi.

Ovviamente i motivi di tale divergenza sono diversi. Per fare un esempio, la medicina può contare sulle sostanze – i farmaci –, ovvero soldi e risorse: un vero e proprio mercato con merci, produttori e consumatori; il sociale è invece relazione: non è scambio simmetrico (tu mi dai quello che

io ti pago), non è un sistema commerciale, non esistono pillole di sociale, domanda e offerta non sono regolate dal mercato.

È dunque su queste basi che deve riconsiderarsi la progettazione sociale. In primo luogo, produrre sociale significa non tanto realizzare un prodotto, offrire una prestazione o una specializzazione. E tanto meno, e questo è già più strano, significa *tout court* produrre un'azione, soprattutto se già finalizzata e *pro-gettata* (in favore di un oggetto già consumato?).

Un lavoro sociale è tale se promuove le risorse e non se le consuma. Bisogna dunque generare azioni di scambio che nascano dall'*ambiente sociale* che si prende in carico, e soprattutto far sì che le azioni che ne scaturiscono si creino a partire dalle risorse non ancora circolanti, che devono cioè essere valorizzate, attivate.

In questo la mediazione di comunità, così come il lavoro di altri operatori sociali che si rifanno alla teoria del "capitale sociale locale"¹¹ su cui investire, è una sperimentazione concreta che offre un approccio conoscitivo a partire dall'esperienza, che tenta di trasformare la figura dell'operatore sociale aprendo i confini della sua operatività, cercando di limitare la frammentazione e l'iperspecializzazione e affrontando la sfida della complessità senza patemi, anzi volgendola a proprio vantaggio con lo studio e l'applicazione delle leggi fondamentali di governo dei sistemi complessi. Ma per approfondire questo discorso occorrerebbe scrivere un altro libro.

Progettare obliquamente significa dunque porre in discussioni il nostro sistema di premesse e di conoscenze. Vuol dire avere coscienza di cosa significa porsi davanti a un fenomeno e cercare di conoscerlo, approfondirlo, per arrivare poi alla formulazione delle categorie che lo interpretano e all'analisi che ci sospinge verso la definizione di ciò che è, o che pensiamo sia, l'"oggetto" del nostro operare. Come dire che il nostro percorso di conoscenza approfondisce i vari aspetti paradigmatici (le categorie) del problema che abbiamo davanti, e nel fare questo inevitabilmente, ma anche arbitrariamente, si crea l'oggetto su cui lavorare, perdendo la complessità dell'incontro con l'altro, che è in primo luogo una relazione di senso e di significato, per lo meno come primo e irrinunciabile livello di approccio.

In tal senso è sempre più sentita la necessità di spezzare i vincoli delle specializzazioni disciplinari e di lavorare in *équipe* multiple, capaci di fondere saperi e di confrontare e disarticolare i propri sistemi di premesse, per evitare il più possibile la costruzione di un mercato del disagio (il "target" dell'intervento programmato) che, come detto in precedenza, mal sia adatta al lavoro sociale.

Possiamo infatti richiamare i tanti riferimenti al pensiero foucaultiano, disseminati in tutta la riflessione sulla modernità, per impossessarci dell'idea che buona parte dell'intervento di cura sociale necessario oggi è generata in opposizione al disagio prodotto dalla dottrina del "corpo docile", massima programmazione dell'individualità e della soggettività foggiate da «un'organizzazione sociale fondata sul tecno-approccio segmentato e unili-

neare introdotto dalla stampa e dai media contemporanei» (Benvenuti, 2002, pp. 45-6)¹².

Se i media sono una specificità epocale che produce le rappresentazioni del vivere sociale (l'universo simbolico che ci parla della realtà), in quella che Benvenuti stesso definisce la deriva storica dei media, è più che mai necessario confrontarsi con queste costruzioni culturali e ideologiche, per essere consapevoli dell'artificio introdotto nel percorso di conoscenza della realtà stessa, e quindi essere in grado di operare per far emergere la centralità dell'uomo sulle tecniche, siano esse tecnologie o tecnostutture è indifferente, con l'auspicio di produrre società aperte, non escludenti, non votate alle relazioni di asservimento.

Note

1. In tal senso un primo tentativo, seppur debole e lacunoso per stessa ammissione dell'autore, di sistematizzare questa materia facendo esplicito riferimento alla mediazione di comunità, oltre alle tante altre forme di mediazione conosciute, è stato proposto da Luison (2000).

2. Dal nostro lavoro sul campo abbiamo riscontrato che la mediazione pare mostrare maggior efficacia se collocata, come professione, in contesti lavorativi intermedi tra le istituzioni e la società civile. A nostro parere, per sua natura e origini, il Terzo settore mostra queste caratteristiche. Esso si presenta, ad esempio, come il luogo ideale che agisce da tramite tra le istanze portate dalla società civile e l'apparato istituzionale posizionandosi in modo equidistante tra le parti. Al suo interno è possibile operare con discreti margini di flessibilità, sottraendosi a vincoli burocratici e organizzativi che impedirebbero il rispetto dei tempi naturali del processo di mediazione.

3. Attenzione: non si vuole discutere qui dell'onestà intellettuale di chi avvia questi percorsi, quanto vorremmo evidenziare la presenza di effetti perversi e disfunzioni nell'elaborazione della domanda e nella determinazione degli equilibri interni ad un contesto nel quale interagiscono realtà diverse come le istituzioni, la società civile e il Terzo settore, realtà che a diverso titolo sono legittimate ad intervenire su problematiche sociali complesse con il fine alto di produrre benessere per la comunità.

4. In questo senso il conflitto va contestualizzato e vede protagonisti e quindi core-sponsabili tutti gli attori

5. Per uno sguardo più esaustivo sul lavoro del servizio di mediazione sul territorio di Bologna cfr. Dimonopoli (2001).

6. Alcuni dati del territorio periferico di San Vitale: le persone straniere residenti sono il 6,3%, cioè 1.229 su un totale di 13.849 abitanti (l'80% degli stranieri ha meno di 44 anni); aumentano gli esercizi commerciali gestiti da immigrati, in tutto 15 attività, di cui 4 alimentari, 5 call-center shop; 6 bar/fast-food; la presenza nelle scuole di bambini stranieri: 10 su una classe di 18 bambini nella scuola materna Villetta Mattei, 9 su una classe di 20 bambini nella prima classe della scuola elementare Tempest (dati del settore Programmazione, controlli e statistica oppure rilevati da interviste e osservazioni).

7. Esiste una documentazione di un'altra esperienza fatta sempre fra mediazione e teatro, pubblicata su Internet: Calzetti, Pometti, *Territorio e Comunità*, (http://docenti.unicatt.it/pls/unicatt/unicatt_docenti.area_download?id_doc=131), www.unicatt.it; per uno sguardo d'insieme sul teatro come strumento d'intervento sociale cfr. Bernardi (2004).

8. Il lavoro dei "Lunatici" è un dispositivo di teatro partecipato del gruppo di arte popolare Zeroteatro: «Cosa accade se degli strani personaggi appaiono, alla vigilia di luna

piena, raccontando di essere una famiglia arrivata dalla luna? Come si comporteranno le persone che li incontrano?». È esplicita la metafora dell'immigrato, dello straniero, di colui che proviene da fuori e che cerca in qualche modo di poter entrare. Rappresentare e al tempo stesso vivere un fenomeno, anche esasperandone i tratti, aiuta la comprensione di quel fenomeno, produce una diversa consapevolezza. (Esiste di questa esperienza una documentazione audiovisiva reperibile presso la Cooperativa Nuova Sanità di Bologna.)

9. Fra gli altri, cfr. Merlo (1998); Zani (2003b); Barbagli, Gatti (2005).

10. Per questo è necessario coordinare in modo intersettoriale le competenze di governo locale, cercando la collaborazione fra le diverse istituzioni e fra le sfere di influenza politico-amministrativa. Alcune città infatti hanno preferito affidare la politica della sicurezza direttamente al sindaco, piuttosto di realizzare un settore specifico, proprio per la necessaria centralità del profilo istituzionale.

11. Si trovano molti studi in tal senso sulla rivista "Animazione Sociale" che rappresenta una delle grandi divulgatrici di queste idee, in cui si richiamo autori come Ulf Hannerz, Hannah Arendt, Zygmunt Bauman.

12. È davvero importante lo studio proposto da questo libro di Benvenuti che pone in evidenza la costruzione dell'identità e della soggettività individuali nel confronto fra mondo orale e modo tipografico postgutenberghiano, ispirato dai famosi studi di Marshall McLuhan, in particolare *Galassia Gutenberg* (1976).

Abitare le relazioni con gli adolescenti: prevenzione e processi d'intervento

di *Roberto Merlo**

Premessa

Questa premessa parte da una semplice constatazione di carattere pragmatico. Chi si occupa di prevenzione dei comportamenti cosiddetti “a rischio” o, più in generale, di aggancio delle fasce adolescenziali e giovanili sa bene quanto è difficile non solo agganciarle (soprattutto quelle costituite da quei sottogruppi definiti, appunto, a rischio) ma anche costruire con esse una comunicazione così efficace da incidere significativamente nei loro modi di comportarsi.

Si sa molto bene cosa non funziona. Le campagne di informazione, persuasione o dissuasione “di massa”, i “sermoni” sotto qualsiasi forma li si faccia, l'informazione Scientifica con la S maiuscola, le conferenze ecc.

Noi, molto modestamente, siamo partiti da alcune considerazioni che vi potranno sembrare ovvie ma che ci permettiamo di sottoporvi.

Quando vogliamo comunicare con questi ragazzi e ragazze lo facciamo comunque all'interno di dimensioni “sociali”. Anche quando parliamo con una persona singola, il sociale – o, se volete, il contesto di immersione – è attore della comunicazione. Ma, nella comunicazione, cos'è questo “sociale”?

È una rappresentazione. Ogni soggetto si rappresenta il mondo. Nulla esiste nella comunicazione, da questo punto di vista, se non è rappresentato soggettivamente e socialmente (qui intendiamo il sociale come le diverse dimensioni che da due individui portano al milione e più delle grandi masse).

Abbiamo quindi a che fare con rappresentazioni. Lo sa bene chi va in una classe, ad esempio, a parlare di un qualsiasi tema “scottante”. Lo abbiamo ben visto noi quando, ad esempio, abbiamo provato a dire a un gruppo di ragazzi – che affermava che «le canne fanno meno male delle sigarette» – che forse invece le “canne” facevano male... e ci siamo trovati di fronte a una rappresentazione del “farsi le canne” così antitetica rispetto alla nostra che ogni cosa che dicevamo di carattere più o meno scientifico e per quanto la dicessimo in termini “concilianti” era “non vera”.

* Psicologo, formatore.

Eppure, se guardavamo i comportamenti dei singoli che componevano quel gruppo ci rendevamo conto che la rappresentazione che stava avvenendo non corrispondeva pienamente ai comportamenti che essi avevano. Alcuni *non* si facevano le canne.

È complesso il legame che pure esiste tra informazione, rappresentazione e comportamenti soggettivi e collettivi. Eppure, nella sua forma più semplice, fare prevenzione significa appunto incidere su quei comportamenti proprio attraverso la comunicazione, la relazione.

Le rappresentazioni sociali

L'immagine metaforica che meglio illustra secondo me questo aspetto delle rappresentazioni sociali è quella dell'iceberg.

Ciò che si vede, sappiamo, è la superficie della parte emersa dell'iceberg, sappiamo che ben due terzi della sua massa sono sommersi, non visibili ma strettamente collegati alla parte emersa. Sappiamo che la struttura interna non è visibile e può essere composta di molte cose che non appaiono in superficie. Sappiamo che questo iceberg, come altri, viene da alcuni (e solo alcuni) ghiacciai che nei secoli e millenni lo hanno formato e liberato, viene cioè da strutture profonde e consolidate con una dinamica che a noi appare lentissima, ma sicuramente esiste.

L'iceberg viaggia: i venti, le correnti, le variazioni climatiche (le opinioni, ad esempio) lo fanno lentamente spostare. In questo senso è dinamico, ma la sua persistenza è molto più potente di questi "cambiamenti".

Può accadere che un'onda più alta delle altre o lo scontro con un altro iceberg o la sua stessa dinamica interna (se l'interno della parte sommersa è vuoto mentre quello della parte emersa è pieno può accadere che anche solo un parziale scioglimento della prima faccia capovolgere del tutto o parzialmente l'iceberg) può provocare un ribaltamento e far emergere una parte sommersa. Ma sappiamo anche che la parte che era prima visibile non si stacca dall'iceberg, semplicemente si sommerge (per chissà quanto tempo) magari per riemergere di nuovo successivamente. Sappiamo che, sempre per le stesse cause, si può spezzare e dar vita a due o più iceberg che appariranno completamente diversi, ma sappiamo anche che in particolari condizioni esso si può fondere con un altro iceberg sino a formare una banchina fatta di varie montagne collegate tra di loro. Sappiamo che si consuma, ma la struttura non muta nel tempo. E così via.

Proviamo a uscire dalla metafora e a spiegare. Le parole dette da quel gruppo di ragazzi di cui sopra sono una manifestazione di superficie di una struttura profonda complessa e articolata (e per giunta in questo caso, essendo adolescenti, ancora in formazione). Si tratta niente di meno che dei processi di costruzione di identità e appartenenza sia dal punto di vista soggettivo che collettivo.

Questa struttura si è andata formando attraverso (soggettivamente) le

storie personali di ognuno di loro e (collettivamente) attraverso i processi di conformazione sociale a cui quei soggetti sono stati vincolati. Essa è quindi parte di un metasistema di strutture che connettono e che consentono oggi a quei soggetti di esistere come persone e come collettivo.

Proviamo a chiarire: le parole «le canne fanno meno male delle sigarette» sono un'espressione di un processo molto complesso. La loro forza di persistenza e di resistenza al cambiamento non sta nel significato esplicito ma nella struttura soggettiva e collettiva che le sorregge: il processo.

Qualsiasi cosa io possa dire di un po' meno stupido (ad esempio: «Non è vero, se non altro perché sempre si tratta di combustione che produce diossina ecc.») ha lo stesso effetto che avrebbe il tentativo di sciogliere un iceberg con uno specchietto da trucco... E infatti succede proprio così: le parole degli operatori non facevano che confermare sempre di più la ridondanza dell'affermare da parte dei ragazzi, la chiusura comunicativa. In uno specchio un iceberg si riflette, non si scioglie.

Gran parte della prevenzione ignora proprio questa semplice verità: è così che si ottengono effetti boomerang attraverso molte azioni di prevenzione!

Se sistemiamo semplicemente in fila solo alcuni degli elementi che definiscono le rappresentazioni sociali ci rendiamo conto con che cosa abbiamo a che fare:

- le rappresentazioni sociali si organizzano con logiche non lineari che, quando compaiono, sono soltanto un sottoprodotto delle logiche di tipo circolare a più dimensioni, cioè quelle che presiedono la capacità di produrre organizzazione. Le rappresentazioni sociali mantengono e producono la loro “organizzazione”;
- le rappresentazioni sociali nelle loro dinamiche interne non si semplificano o non spiegano compiutamente qualsivoglia operazione di riduzione venga compiuta: esse sono irriducibili;
- le rappresentazioni sociali sono “soggettive”, rispettano la soggettività (si intende qui con soggettività la competenza che il sistema attiva per individuarsi) e sono, a diverso grado, elastiche (si intende qui con elasticità la capacità di omeoresi di un sistema). E così via.

A tutto ciò si aggiunge una difficoltà ulteriore, finora solo accennata. Abbiamo a che fare con soggetti e gruppi di adolescenti, quindi con attori sociali, che non possiedono a pieno il sistema rappresentazionale ma sono in “formazione”. Nella nostra metafora dovremmo dire che stiamo lavorando là dove i ghiacciai incontrano il mare e generano gli iceberg. Un luogo davvero infido e pericoloso per il gran movimento che vi si genera.

È allora impossibile lavorare per cambiare, o meglio complessizzare, le rappresentazioni sociali in formazione degli adolescenti? No, a patto di cambiare i paradigmi.

Il punto di partenza deve essere la considerazione di alcune caratteristiche dei sistemi rappresentazionali adolescenziali che ci possono consentire “l'accesso”, tra le quali:

- ciò che appare non corrisponde necessariamente a ciò che è;
- i sistemi rappresentazionali tanto più si mostrano “rigidi” (persistenti e uniformi) tanto più sono “deboli” nel senso che la loro principale capacità di regolare il loro rapporto con gli altri sistemi, che è la capacità di omeoresi (cambiare per non cambiare), è assente o debole appunto;
- una perturbazione anche piccola e assolutamente indiretta, se applicata nel punto giusto e nel tempo giusto in un sistema rappresentazionale è in grado di farlo ridefinire. Qualsiasi sistema diretto di intervento su un sistema rappresentazionale può ottenere come unico effetto quello di rafforzarlo o mimetizzarlo, mai di cambiarlo;
- i sistemi rappresentazionali sono anche sistemi di regolazione delle emozioni e dei sentimenti collettivi;
- i sistemi rappresentazionali sono sistemi di conoscenza del mondo e lavorano con gli stessi paradigmi dei sistemi scientifici (ad esempio, ridurre la complessità e la multiformità a una costruzione della realtà controllabile, prevedibile, manipolabile, falsificabile ecc.);
- si deduce dalle due precedenti affermazioni che i sistemi rappresentazionali sono strutture mitiche nel senso che Kurt Hubner (1990, pp. 303-8) dà a questa parola:

Anche in questo caso proviamo a uscire dalle affermazioni teoriche tornando al nostro esempio. Immaginiamo di fare quello che abbiamo fatto, di arrivare in un luogo (territorio) dove quel gruppo di ragazzi vive e si fa le canne e di mettere delle tende (definizione di un subterritorio o se volete di una rappresentazione del territorio). Immaginiamo di porre alcune regole (poche) irritanti, del tipo «qui non ci si fanno le canne», e dopo di lasciare che i ragazzi si appropriino di quel territorio. Per farlo essi devono rappresentarsi e imporre la loro rappresentazione (stiamo lavorando su una struttura che implica affermazione di identità e appartenenza)¹.

Ovviamente si fanno le canne.

Quando ciò avviene (e stati sicuri che avviene...) immaginiamo che un adulto a questo punto si ponga come chi ribadisce la regola e accetta il conflitto (padre), convocando una riunione di scontro. Immaginiamo che nello scontro l'adulto ponga la questione che se continuano a farsi le canne si smonta la tendopoli (dissonanza cognitiva ed emotiva) ma che mostri anche come questa eventualità sia da lui considerata qualcosa che non vuole o non vorrebbe. Immaginiamo che tutto ciò non approdi a nulla nel senso che sia l'uno che l'altro restino nelle rispettive posizioni (e non lasciamoci ingannare dal fatto che alcuni ragazzi sembrano convincere gli altri che, sì, bisogna non farsi le canne... balle!). Immaginiamo che poco dopo ci siano alcune attività del tipo danza moderna, teatro ecc. cui alcuni ragazzi partecipino e altri no e immaginiamo pure che gli adulti vadano a chiedere loro di partecipare, sostanzialmente fallendo con un gruppo di essi.

C'è il pranzo, si mangia assieme. Durante il pranzo immaginiamo che un altro adulto attacchi brutalmente il gruppo dei ragazzi dicendo di tutto sul

fatto che loro sono “imbecilli”, “idioti” ecc. e che gli altri adulti non partecipino e si mostrino in disaccordo con questa posizione. Lasciamo che la situazione vada avanti e non agiamo nulla sino a quando i ragazzi non ci chiedono da che parte stiamo. A questo punto, come da programma, si riavviano le attività e i ragazzi, se non altro per dimostrare che loro «se ne fottono di ciò che quello là ha detto» partecipano e giocano le loro emozioni nel modo “ordinato” delle attività.

Immaginiamoci a questo punto una festa o qualcosa di simile. Un rito di significazione. E dopo questa, una costruzione attraverso il racconto di ciò che abbiamo vissuto assieme di una memoria di legame. Di una storia comune. E immaginiamoci poi che dopo questa esperienza, in cui si sono vissute assieme molte cose, prima di lasciarci ci scambiamo numeri di telefonino e ci diamo appuntamenti, e che regolarmente in seguito ci vediamo per bere assieme una birra o per chiacchierare o per fare qualche altra esperienza ogni tanto, diciamo ogni due o tre o più mesi.

Bene, a questo punto avremo ottenuto il nostro scopo.

Identità e appartenenza sociale si possono acquisire attraverso la costruzione di una differenziazione che proceda secondo la logica “in questo sono simile all’altro e in questo sono dissimile” che implica la considerazione della complessità dell’altro e non solo della sua esistenza come antagonista, diverso ecc.

Cosa c’entra tutto ciò con la prevenzione all’abuso di sostanze?

Nel loro luogo e nel loro tempo si è costruita una metafora della differenza e della significanza che implica la relazione con l’alterità. Questa differenza non è più chiusa nel solo oggetto o atto (canne) ma nella costruzione di una relazione complessa. Ciò non significa necessariamente che nessuno di quei ragazzi si farà mai più le canne. Implica che il farsele non avrà più “significato” improprio di identità e appartenenza. Che altre sono le strade.

Questa è prevenzione. E così è avvenuto. Ciò significa che si può agire per complessizzare le rappresentazioni sociali, ma quanti cambiamenti implica questo in coloro che vogliono farlo? Ne elenco alcuni: andare e non chiedere di venire; fare processi e non azioni; rischiare il tempo e non decidere il tempo; lavorare sulle dinamiche profonde e non sulle manifestazioni; dare e non chiedere fiducia. E così via.

In una parola: rispettare. Rispettare la complessità e l’irriducibilità dell’altro in quanto altro.

Il pensiero sbilenco

Ricordo che tempo fa incontrai una bambina in un orfanotrofio. Era arrivata da poco tempo e, come spesso accade, gli altri bambini l’avevano accolta in malo modo. L’aggressione di “benvenuto” da parte delle altre bambine aveva causato la rottura del braccio della bambola che teneva stretta a sé

come unica cosa che aveva. Si era quindi isolata in un angolo e cercava in tutti i modi di non relazionarsi con nessuno.

Questa bambina era stata letteralmente abbandonata in strada dalla madre che l'aveva portata in un negozio di giocattoli, le aveva comprato la bambola con gli accessori e dopo averle detto all'uscita «aspettami qui», se ne era andata per sempre. Di conseguenza la piccola era stata portata di fronte al Tribunale per i minori e affidata a una casa gestita da religiose.

Al suo arrivo la bambina mostrò subito che non voleva assolutamente separarsi dalla bambola: era la sua bambola e le suore per prima cosa cercarono di trovarle uno spazio. In un litigio con le compagne, come abbiamo già detto, una di queste ruppe la bambola e ciò provocò un ulteriore autoisolamento della bambina.

Queste suore avevano un benefattore che andava a visitarle una volta al mese e portava in dono vestiti e giocattoli o denaro.

Ebbi l'occasione di accompagnare questo signore dalle suore quando c'era anche la bambina. Insieme notammo all'improvviso che lei, che era la prima volta che incontravamo, rimaneva in fondo alla stanza dei giochi e non si muoveva. Ci avvicinammo e lì vidi che teneva la bambola rotta fra le mani. Le domandai cosa le era successo e senza contestare, soltanto levando gli occhi, lei mi fece segno verso il braccio della bambola. Le chiesi il permesso di prenderla: non so per quale ragione, ebbe fiducia. Mi sedetti per terra con lei e mentre le domandavo cose alle quali non rispondeva tentavo di riparare la bambola.

La fortuna volle che semplicemente facendo un po' di pressione sul braccio e girandolo questo andò a posto. Quando la bimba vide che la sua bambola era stata riparata mi regalò un enorme sorriso e mi saltò subito al collo stando attaccata a quello per tutto il tempo della visita. Separarsi non era facile né per lei né per me e quindi approfittai del regolamento dell'ora della cena: con fermezza la misi per terra e l'accompagnai alla porta della cucina (io non potevo entrare per regolamento, appunto).

La "magia" di questo incontro, di questo unico incontro, fece sì che la bambina trovasse la forza, tirata fuori da chissà dove, per incominciare a integrarsi al gruppo: divenne socievole, giocherellona. La cosa meravigliosa fu che ogni volta che un gioco le si rompeva aspettava che arrivassi, altrimenti lo portava lei personalmente perché lo riparassi. A volte si poteva e a volte no, ma per lo meno quando non lo si poteva riparare non era una tragedia: ella sapeva bene che alla fine dei conti ve ne sarebbe stato un altro.

Ho raccontato questo episodio perché per me è pieno di suggestioni per chi fa prevenzione. Provo a spiegarmi.

Pensare la prevenzione significa dotarsi di un pensiero sbilenco. Bisogna pensare che il compito della prevenzione non è quello di far accadere le cose "giuste" ma di far in modo che si ripetano un po' di meno gli errori che inevitabilmente si producono quando si fa di tutto perché accadano le cose "giuste".

Se noi vogliamo prevenire, ad esempio, certi comportamenti a rischio dobbiamo cominciare a cercare di comprendere perché adottarli da parte di un certo target ha un senso e un significato così importanti da rendere del tutto inefficaci appelli, ragionamenti ecc., e dobbiamo anche considerare, non essendo possibile non assumere comportamenti a rischio per ogni componente del genere umano e per ogni gruppo sociale (altrimenti che noia sarebbe questa esistenza...), quali comportamenti a rischio possono essere adottati al posto di quelli che vorremmo eliminare.

Insomma, bisogna abbandonare ogni pensiero onnipotente e soprattutto utopico. Nulla è più nocivo a chi fa prevenzione del pensare l'ovvio. La *Città del Sole* di Tommaso Campanella è il pensiero ovvio e onnipotente di chi, con somma giustizia e saggezza, pensa che il mondo "dovrebbe essere" in un certo modo. Purtroppo il pensiero utopico abbonda in tutti i progetti e programmi di prevenzione sotto varie forme:

- il pensiero di chi pensa che comunque ciò che è giusto è più forte di ciò che è ingiusto;
- il pensiero di chi pensa che bisogna guarire le disfunzioni sociali;
- il pensiero di chi pensa la persona come vittima delle circostanze;
- il pensiero di chi pensa che le spiegazioni del perché servano a qualche cosa;
- il pensiero di chi è convinto di poter riparare torti e ingiustizie ecc.

Tutti questi pensieri pensano la prevenzione, inconsciamente, come una pratica il cui prodotto non può non essere la riproduzione della sofferenza o la distruzione dei sofferenti. È terribile, ma è così; molti progetti e programmi di prevenzione, inconsciamente ripeto, sono programmi intrinsecamente distruttivi. Come nell'episodio sopra raccontato: pensare che quel danno è riparabile o che la mamma è cattiva e bisogna sostituirla con una mamma buona ecc.

Il pensiero sbilenco invece pensa in un altro modo. Pensa che l'irriducibilità dell'altro e della realtà consente solo di costruire possibilità e non accadimenti determinabili. Rischia quindi il fallimento convinto com'è che in realtà il successo è solo un'illusione mentre "l'errore" è conoscenza e possibilità. Sa che i vincoli sono la base di quest'ultima e si dà quindi prima di tutto a se stesso coscienza dei suoi vincoli. Sa che un atto creativo, un cambiamento, non è una costruzione logico-sillogistica bensì la combinazione di eventi e processi determinabili e casuali.

Pensate un po' se per caso a quella bimba non fosse stato casualmente rotto il braccio della bambola: l'errore è assolutamente necessario per creare la possibilità che viene dopo.

Il pensiero sbilenco sa che l'unica condizione davvero necessaria per fare prevenzione è entrare in relazione: il resto, i contenuti, "il messaggio" ecc. sono epifenomeni. È quindi, come nell'episodio raccontato, vedere l'altro, andare dall'altro, pensare l'altro prima di ogni progetto e programma. L'altro in quanto altro, indipendentemente da ogni pensiero o parola che possa avere o pronunciare su di lui.

Bisogna pensare che non si possono determinare le forme e i modi delle trasformazioni di sistemi complessi come sono i sistemi umani. Il pensiero diritto è inefficace e inefficiente. Se a quella bambina le suore avessero subito comprato una nuova bambola tutta perfetta probabilmente lei non sarebbe mai più uscita dal suo isolamento. Ma c'è di più.

Il braccio rotto. Il braccio della madre che tante volte era stato congiunzione e si era rotto, interrotto. La rottura interna non più sanabile. Ma ciò che è rotto si può riparare o, meglio, si può incontrare un processo che consente di pensare che è riparabile.

Fuor di metafora: chi fa prevenzione incontra inevitabilmente danni, mancanze, disequilibri ecc. I gruppi di adolescenti cosiddetti a "rischio" non sono certo un campione di sapienza e saggezza (come del resto, ammesso che esistano, i gruppi non a rischio); il guaio è che la loro condizione di rischio non è percepita come una minaccia ma come un' "identità" o, meglio, un sintomo. Uscire dalla condizione di rischio significa paradossalmente rischiare di non riuscire a tenersi più assieme. Ovvio che essi non siano disponibili a rischiare: giustamente da questo punto di vista difendono l'oggetto simbolico del loro rischio (ad esempio, le canne). Scemi certo non sono!

Come quella bambina. Chiusa in un angolo con quella bambola (legame-vincolo) stretta a sé con il braccio rotto.

Se provate a togliergliela, anche dicendo che lo fate per aggiustargliela, probabilmente si arrabbierà e magari lotterà con tutte le sue forze per tenercela rotta: parlate, parlate... non otterrete nulla. Ma se parlate non al sintomo – dicendo, ad esempio: «Senti bella bambina, se mi dai la bambola te la riparo» (come sono simili queste parole a tanti messaggi manipolatori che si spacciano per prevenzione, non trovate?) – ma al significato, allora accade qualcosa "di strano": «Ciao», «Cosa è successo?», e la bimba offre la bambola. Offre alla relazione ciò che è in quel momento: una rottura.

Le reti

A chi dei lettori non è mai capitato di dover comprare qualcosa o di dover andare a farsi togliere un dente e di ricordarsi che uno stretto conoscente aveva detto di aver sentito una volta da un suo amico che quel certo negozio era il migliore di tutti e il più economico o che quel dentista era davvero bravo? A chi non è poi capitato di andare davvero in quel negozio a comprare o da quel dentista a farsi fare l'estrazione e di uscire o dall'uno o dall'altro soddisfatti davvero dell'acquisto o del trattamento? E, infine, a chi non è poi capitato di vedere in un altro negozio, a un prezzo ben inferiore, lo stesso oggetto comprato o di scoprire che quel dente si poteva estrarre invece che estrarlo... ma nonostante questo, consigliare al nostro migliore amico proprio quel dentista o proprio quel negozio, magari aggiungendo «è un po' più caro, ma...».

Noi apprendiamo a dare senso e significato alle relazioni attraverso un processo di apprendimento molto complesso. La metafora che meglio lo illustra è quella del funzionamento della mente. Lasciamo che il lettore si sbizzarrisca nelle analogie.

Il fatto che ci interessa sottolineare è che, da questo punto di vista, noi e la mente e costituiamo reti di sistemi, meglio sarebbe dire strutture che connettono reti di sistemi.

Vale la pena qui dare almeno una parziale definizione di rete (facendo una volta per tutte chiarezza sul fatto che non vi è equipollenza tra il concetto di rete e quello di sistema).

Definiamo rete la struttura che connette elementi in modo tale da garantire, anche in presenza della sparizione di uno o più o tutti questi, la sua esistenza, e che comunque è in grado di garantire un confine aperto senza mutare la sua logica di esistenza e di connettersi ad altre reti senza perdere le proprie caratteristiche.

Usciamo dal discorso astratto e proviamo anche in questo caso a fare esempi. Noi ci siamo posti come un punto rete particolare per i ragazzi, in modo tale da costituire legami secondari che facevano da ponte con un sistema potenziale di relazioni.

Siamo presenti nei loro telefonini e nelle loro menti. Non siamo legami importanti come i loro genitori o amici, siamo «periferici... quelli che...», per citare la canzone di Jannacci. Lo abbiamo fatto agendo processi di significazione, lavorando sulle strutture più che sui contenuti. Ci siamo posti come una minoranza nel mondo di questi adolescenti. Un tipo speciale di minoranza. Ma sappiamo dalla letteratura che nei sistemi complessi i cambiamenti avvengono attraverso processi che solo un certo tipo di minoranza attiva produce. Vediamo di chiarire.

Minoranza per noi significa un soggetto sociale che si riconosce per il modo con cui rappresenta certe "parti" della realtà in un certo tempo e in un certo spazio. Il contrario di minoranza non è per noi maggioranza, ma massa.

La minoranza dei sieropositivi, ad esempio, non è un gruppo poiché solo parzialmente può identificarsi con le relazioni che materialmente si costituiscono, non è un'aggregazione perché sa diventare in un certo periodo e in un certo tempo un soggetto di lotta, non è gente o massa... è appunto una minoranza.

Da questo punto di vista non esistono minoranze che durano più del processo per cui si individuano.

Ora sappiamo tra l'altro, che:

- l'influenza delle minoranze è locale o non è;
- il processo di influenza² tra una minoranza e le altre è possibile data la compatibilità³ dei rispettivi sistemi e la presenza di un *medium* compatibile con entrambi (forse questo spiega perché il *medium* appare così importante

per l'affermazione di un cambiamento di superficie in una rappresentazione sociale);

- una minoranza per avere influenza deve individuare una perturbazione⁴ che venga percepita dalle altre minoranze come non minacciosa per la loro organizzazione interna (che poi le cose siano o no effettivamente così, poco importa), ma sufficientemente “fastidiosa” da non poterla liquidare con le operazioni di negazione, proiezione ecc., insomma, da doverla considerare;
- i processi di individuazione delle minoranze avvengono attraverso percorsi molteplici, la loro possibilità di influenza è anche determinata dal tipo di identità che in un dato luogo e in un dato tempo acquisiscono; in generale i processi di identità per ristrutturazione di un modello rappresentazionale sono i più efficaci in termini di influenza;
- i fattori che dovrebbero differenziare e che in effetti parzialmente differenziano nel campione cittadini e reti (sesso, età, classe sociale, titolo di studio, contatto o no con un membro tossicodipendente ecc.), nelle minoranze veramente attive non differenziano nulla: questi fattori in esse sono inincidenti;
- la competenza previsionale della minoranza è fattore decisivo relativamente alla sua capacità di influenza ecc.

Quando una persona o una situazione diventano significative per noi ben difficilmente ce le dimentichiamo. Ne facciamo memoria e la memoria si sa che migliora “le cose buone”. Magari per anni non la agiamo, non ne parliamo, ma quando accade qualche cosa che la riguarda direttamente o indirettamente allora essa diventa parte della nostra “risposta”, la ripetiamo.

Bene, quello che è accaduto è semplice da descrivere. Operatori di servizi e di istituzioni hanno costruito significato con i ragazzi. Non sono più “quelli là”; sono qua, si sa dove sono, si sa chi sono, si ha una relazione leggera, se volete, secondaria, se volete... quindi importante e agibile.

Il progetto “Città tenda e abitare le relazioni” ha come obiettivo la creazione di un modello di aggancio di adolescenti e giovani, di costruzione di relazioni significative e di attivazione di processi di cambiamento a livello comportamentale e culturale rispetto a determinati stili di vita a rischio.

La creazione del modello di intervento passa attraverso la sperimentazione di una serie di azioni, nell'ambito di un processo che coinvolge operatori pubblici e privati dei servizi territoriali provinciali, educatori e testimoni significativi dei servizi e delle istituzioni locali, *opinion leaders* e luoghi del divertimento (bar, discoteche), che può essere così riassunto:

- *Primo livello: promozione e primo contatto/aggancio.* Nel corso di questa fase vengono condotte delle azioni dirette sui destinatari (adolescenti e giovani) e indirette finalizzate a pubblicizzare e promuovere una serie di eventi che verranno organizzati in un spazio e con tempi definiti all'interno di contesti individuati. Le azioni dirette verranno condotte mediante assemblee studentesche, performance estemporanee, distribuzione di materiale informativo, utilizzo dei mass media (giornali e radio), utilizzo di mailing

list. Le azioni indirette verranno condotte mediante azioni di sensibilizzazione degli educatori (genitori, insegnanti, animatori parrocchiali, allenatori, *opinion leaders*, p.r. delle discoteche e gestori di bar e locali) e l'attivazione di gruppi di promozione locale.

– *Secondo livello: implementazione delle relazioni sociali tra/con i giovani attraverso l'organizzazione di una serie di eventi.* Nel luogo individuato verrà allestita una “città tenda” che rimarrà operativa per un week-end. Nel corso dei giorni di permanenza potranno essere allestiti, ad esempio, eventi culturali e di animazione intrecciati a occasioni di incontro, relazione/consulenza costruiti con gli operatori dei servizi. La cornice è costituita dal villaggio-tenda che garantirà l'aggancio e la cura delle relazioni con tutti quei ragazzi che decideranno di fermarsi anche solo per cinque minuti. Il tutto all'interno di una regia capace di garantire la buona qualità del prodotto finale derivante dagli approcci, dai linguaggi (verbali e non verbali).

– *Terzo livello: rafforzamento delle relazioni attraverso situazioni continuative di incontro.* Si progetteranno luoghi e modalità di incontro continuativo con i destinatari attraverso le seguenti ipotesi operative: gruppi di motivazione presso scuole (soprattutto scuole di formazione professionale); punti di incontro e contatto permanente con la presenza di operatori (centri di ascolto, bar, discoteche, spazi di frequentazione); attività animazione di gruppi informali, costruzione di una rete telematica stabile per trasmettere e scambiare informazioni e servizi on line.

L'esperienza maturata nel corso di molti anni di progetti di prevenzione e di intervento di comunità mette in luce il problema dell'efficacia degli approcci. Se da un lato è certamente vero che il proliferare di iniziative ha prodotto un interesse crescente all'interno delle agenzie educative (famiglia e scuola *in primis*) e un notevole sviluppo di professionalità, dall'altro è forte la sensazione della presenza di alcuni nodi critici nella relazione con giovani che chi opera a contatto con le nuove generazioni non può fare a meno di constatare quotidianamente: la distanza che si crea a causa della modalità con cui l'adulto gioca il proprio ruolo, la difficoltà di individuare figure e modelli di adulti credibili, la mancanza di spazi e di occasioni di incontro, le barriere comunicative dovute a differenti codici comunicativi.

Le problematiche qui sopra richiamate mettono chiaramente in luce il bisogno di una riflessione che ponga al centro dell'attenzione la persona adolescente/giovane, la persona educatore/adulto e la tipologia e qualità della relazione che viene a costruirsi e a instaurarsi tra di esse.

La scommessa allora diventa quella di cercare di costruire relazioni significative che siano in grado di anteporre il significato delle persone a quello delle norme, dell'esserci qui e ora piuttosto che del dover essere o peggio del dover fare, della testimonianza rispetto alla raccomandazione, accentuando in questo modo la forma e le modalità dell'evento-relazione a scapito, in prima istanza, dei contenuti dei messaggi e dei cambiamenti che si intendono produrre sui destinatari.

Mai come quando si lavora con gli adolescenti diventa difficile separare forma e contenuto della comunicazione. L'idea è quella di utilizzare canali comunicativi più innovativi e vicini alla cultura degli adolescenti, di mettere insieme animatori/educatori, strumenti e linguaggi creativi e approcci più razionali, eventi e contenitori in cui la componente spettacolare sia mescolata a quella più pedagogica. In sintesi, l'idea di unire etica ed estetica utilizzando un approccio comunicativo più seducente e accattivante ci pare costituire una significativa proposta sperimentale per costruire un modello di intervento preventivo. Possiamo dire che oggi questa non è più solo un'ipotesi.

Note

1. Il riferimento è al progetto "Città tenda e abitare le relazioni" attivato in provincia di Mantova nel 2001-03.

2. Ci pare opportuno riportare le due definizioni che vengono date da Luciano Gallino (2004) e di Umberto Galimberti (2006), rispettivamente p. 363 e p. 486 «Un soggetto A, individuale o collettivo, esercita I – cioè influisce – su un altro soggetto E, che può essere a sua volta un individuo o una collettività, quando il comportamento o l'azione (o anche l'atteggiamento) di E appaiono modificati o alterati, rispetto al loro corso iniziale o ad uno atteso o previsto, vuoi da uno o più atti di A, inclusi tra questi, p. es., la espressione di un'opinione o di un giudizio, vuoi da un suo particolare carattere o capacità valutati positivamente da B, anche se non intenzionalmente manifestati o esibiti; vuoi, ancora, da argomenti che A utilizza di proposito per convincere o persuadere E a fare o non fare, come sarebbe un richiamo a valori o norme sociali cui E (ma non necessariamente A) aderisce, pur in assenza sia di mezzi con i quali A potrebbe in qualche modo recar danno a E, sia di comandi espliciti da parte di A, cui E sarebbe tenuto ad obbedire; senza, cioè, che A posseda su B o nei confronti di B POTERE (v.) o AUTORITÀ (v.). La realtà sociale è peraltro fitta di rapporti e di relazioni in cui si combinano in differenti misure forme di potere, di autorità e di I, sì che la distinzione fra questi tre tipi di sovraordinazione, assai netta sul piano concettuale, è sovente difficile a tracciarsi sul piano empirico. Il controllo effettivo e duraturo di un soggetto individuale o collettivo su un altro, ottenuto con una combinazione di forme di potere, di autorità e di I, prende nome di DOMINIO (v.)».

«Processo psicologico che agisce sulle attività intellettuali, sulle emozioni e sulle azioni di una persona o di un gruppo modificandoli in conformità alle attese di un'altra persona o gruppo. Gli studi sull'influenza presero avvio verso la fine del secolo XIX ad opera della psichiatria che rubricò l'influenza tra le conseguenze della suggestione ipnotica (v. ipnosi); in seguito l'argomento divenne oggetto della psicologia sociale che lo considerò sotto le figure della suggestione (v.), del plagio (v.) e della psicologia della massa (v.), a partire dalla generalizzazione di G. Tarde secondo il quale l'influenza si verifica ogni volta che gli uomini si trovano insieme, perché questa condizione innesca meccanismi di imitazione (v.) e di conformismo (v.). In ambito cognitivista L. Festinger mostrò che il singolo è privo di difese di fronte alle opinioni condivise ed è portato a credere che l'errore è sempre individuale, mentre la verità è sociale, donde il bisogno di affidarsi agli altri. Le ricerche di psicologia sociale hanno infine dimostrato che il gruppo tende ad espellere chi non accoglie i valori condivisi, e a dividersi in maggioranza e minoranza quando il consenso non è unanime. L'influenza della maggioranza contribuisce a mantenere l'uniformità sociale, mentre l'influenza della minoranza tende a innescare processi di mutamento sociale». Cfr. inoltre Moscovici (1981); Doise *et al.* (1984); Tajfel, Frasen (1987).

3. Cfr. la voce “apprendimento” e le subvoci “competenza esecuzione”, “comunicazione” e “scambio” dell'*Enciclopedia Einaudi*, Torino 1984.

4. Cfr., per un primo approccio concettuale a questi termini, le voci corrispondenti nell'*Enciclopedia Einaudi*, Torino 1984. In particolare si consultino, tra le altre, le voci: “locale”, “globale”, “ordine”, “disordine”, “conoscenza”, “teoria”, “modello”, “filosofia”, “scienza”.

Conclusioni

di *Adriana Scaramuzzino**

Un percorso di riflessione sull'adolescenza oggi rappresenta per noi amministratori, insegnanti, esperti, educatori, genitori un'occasione per ripensare al ruolo e alla funzione degli *adulti* nei confronti di ragazzi e ragazze che vivono con intensità e a volte difficoltà questo particolare momento di transizione del loro percorso di vita.

Si è sempre considerata l'adolescenza come *una fase di passaggio* verso la vita adulta, un percorso attraverso il quale il giovane affronta e supera i compiti di sviluppo tipici di questa età. Adolescenza è una condizione di *normalità* nello sviluppo psicologico-affettivo e sociale dell'individuo. È importante non dimenticare questa "dimensione di normalità" che la crescita e il cambiamento dei ragazzi e delle ragazze portano in sé; diversamente ragioniamo in termini patologici di un processo complesso e a volte destabilizzante sia per l'adulto che per l'adolescente ma pur sempre un percorso naturale del crescere e del vivere. Percorso nel quale la persona affronta e supera i *compiti di sviluppo* tipici della fase che va dai 10 ai 18 anni:

- il rapporto con la scuola;
- il rapporto con i genitori;
- il rapporto con i coetanei e con il gruppo;
- i cambiamenti fisici nella costruzione dell'identità sessuale;
- i compiti relativi al rapporto con l'autorità, la norma, i valori.

Questi compiti di sviluppo sono degli ostacoli che a volte l'adolescente affronta, a volte aggira, a volte non riesce neppure ad affrontare ma che condizionano comunque la sua crescita e il suo sviluppo. La presenza di *adulti significativi* che affianchino l'adolescente nelle fasi cruciali del suo crescere è un aspetto fondamentale. La famiglia deve fare un passo indietro. Il distacco è una fase indispensabile.

Offrire agli adolescenti educatori in grado di raccogliere le difficoltà di queste fasi della crescita in modo creativo e propositivo può essere una *modalità preventiva* di accompagnamento e cura.

Un grande interrogativo rimane oggi sul mondo della scuola, sul ruolo dei docenti a quali sembra essere dato il compito di cultori delle materie di insegnamento piuttosto che di educatori e accompagnatori nel percorso di crescita.

* Vicesindaco del Comune di Bologna.

Gli adolescenti, nel difficile compito di costruzione della propria identità, incontrano ostacoli che devono essere superati ma che producono in loro ferite grandi e disturbi di personalità importanti: dobbiamo aiutarli a superare questi momenti evitando la *sanitarizzazione*, offrendo loro contesti e percorsi educativi piuttosto che fornire scappatoie che ne potrebbero compromettere la crescita. Da qui scaturisce l'attenzione e l'obbligo per gli amministratori di predisporre strutture, personale, percorsi competenti per sostenere gli sforzi dei giovani.

Oggi questa fase di transizione assume caratteristiche sempre meno transitorie e i tempi della crescita dall'adolescente che "l'adulto attende" sembrano non terminare mai. I linguaggi per relazionarsi e comprendere i bisogni di crescita e di cambiamento degli adolescenti appaiono di difficile lettura per non dire incomprensibili. È quindi centrale il ruolo degli adulti e i modelli educativi attraverso i quali costruire dei "ponti di comunicazione e relazione".

Cosa si può fare per costruire processi relazionali efficaci? Si possono acquisire competenze di ascolto per sostenere gli adolescenti nelle situazioni problematiche. Si può imparare a gestire i conflitti di bisogni e di valori secondo una modalità democratica e che preserva la relazione genitori-figli. Si può rendere la relazione genitori-figli più affettiva e di scambio. Si può gestire la relazione genitoriale anche attraverso la consapevolezza della necessità di proporre. Si può fornire sostegno ai genitori e alle famiglie di adolescenti e servizi di counseling.

È sempre più evidente la necessità di comprendere l'adolescenza in riferimento alle *diverse adolescenze* e cioè ai diversi percorsi di crescita e di sviluppo dei ragazzi *minori stranieri* che provengono da altri paesi e sono definiti adolescenti secondo le nostre categorie di riferimento, ma che presentano caratteristiche personali ed esperienze di vita assai diverse.

Sappiamo che l'adolescenza è una fase di passaggio e cambiamento delicata dove le fragilità dei ragazzi possono assumere risvolti preoccupanti esprimendosi in forti disagi e conflitti. Gli adolescenti che incontriamo nei nostri servizi manifestano difficoltà, chiedono alle istituzioni di impegnarsi molto per accogliere i loro bisogni e offrire spazi di ascolto e di progettazione nuova.

È necessario *rivitalizzare la rete* degli interventi e dei servizi che accolgano gli adolescenti là dove questi vivono, si incontrano e crescono.

La rete di cui tanto si parla deve sostenere e aiutare a "volare" sapendo che gli adolescenti preferiscono quella del trapezista di sostegno nella caduta ma che dà la sensazione di poter volare liberi piuttosto che quella del pescatore che imbriglia e cattura. Un coordinamento come quello che si sviluppa nel Quartiere è risorsa fondamentale per raccogliere i bisogni, leggere i fenomeni e offrire risposte leggere e tempestive prima che dal disagio si passi alla patologia senza che quegli adolescenti abbiano trovato fuori e dentro la famiglia punti di riferimento o attenti osservatori dei loro bisogni.

Le azioni che sistematicamente dovranno attivare dovrebbero partire da quanto sostenuto all'interno di questo volume.

Bibliografia

- AA.VV. (1997), *Un volto una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità. Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per gli affari sociali, Roma.
- ALDINI C., MAZZOLENI C., RANCATI I. (2005), *Sulle tracce di un dialogo con gli adolescenti*, in "Animazione sociale", n. 2.
- AMODIO G. (2003a), *Apprendisti stregoni. L'adolescente e i suoi miti*, in AA.VV., *La famiglia, l'ambiente e l'integrazione psico-sociale dell'adolescente*, Tecom Project, Ferrara.
- ID. (2003b), *La comunità educante. Servizi, agenzie ed esperienze significative rivolte all'adolescente. Le buone pratiche nella comunità educante*, in AA.VV., *L'adolescente vittima: importanza del lavoro di rete*, Tecom Project, Ferrara.
- ID. (2003c), *La rappresentazione degli adolescenti. Compiti di sviluppo e identità*, in AA.VV., *Considerazioni generali sulla personalità dell'adolescente*, Tecom Project, Ferrara.
- ID. (2006), *Sicurezza e insicurezza nei giovani: aduttà e dimensione di comunità*, in AA.VV., *I figli del grattacielo*, ricerca condotta dal COSPE e dal Comune di Bologna (pubblicazione interna).
- BANDURA A. (1997), *Self-efficacy: The Exercise of Control*, Freeman, New York (trad. it. *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento 2000).
- BARBAGLI M., GATTI U. (2005), *Prevenire la criminalità. Cosa si può fare per la nostra sicurezza*, il Mulino, Bologna.
- BAUMAN Z. (2001), *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (2002a), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (2002b), *La società individualizzata*, il Mulino, Bologna.
- ID. (2005), *Amore liquido*, Laterza, Roma-Bari.
- BECK U. (2000), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma.
- BENASAYAG M., SCHMIT G. (2004), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
- BENVENUTI L. (2002), *Malattie mediali*, Baskerville, Bologna.
- BERNARDI C. (2004), *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*, Carocci, Roma.
- BERTOCCHI A. et al. (2003), *Individuazione di indicatori di efficacia/qualità degli interventi attivati sul tema del benessere scolastico*, in Istituzione Gian Franco Minguzzi (a cura di), *Idee, progetti, ricerca per l'infanzia e l'adolescenza*, Provincia di Bologna.
- BERTOCCHI A. et al. (2004), *Proposta per un modello di valutazione degli interventi di benessere a scuola*, in C. Novara, M. Mandalà (a cura di), *Le comunità possibili*, Centro Siciliano Sturzo, Palermo.
- BONINI M. C., ZANI B. (a cura di) (1991), *Dire e non dire. Modelli educativi e comunicazione sulla sessualità nella famiglia con adolescenti*, Giuffrè, Milano.
- BONINO S. (2005), *Il fascino del rischio negli adolescenti*, Giunti, Firenze.
- BRONFENBRENNER U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna.

- CAPPELLINI VERGARA F. (2001), *La promozione del benessere nella famiglia, nella scuola e nei servizi. Dal caso alla rete*, Franco Angeli, Milano.
- CARDANO M. (2003), *Tecniche di ricerca qualitativa*, Carocci, Roma.
- CARRÀ E., MARTA E. (1995), *Relazioni familiari e adolescenza*, Franco Angeli, Milano.
- CARTOCCI R. (2002), *Diventare grandi in tempi di cinismo*, il Mulino, Bologna.
- CASTELFRANCHI C. (1998), *Prevenzione. Tra pessimismo della ragione e ottimismo della volontà*, in R. Piccione, A. Grispini (a cura di), *Prevenzione e salute mentale*, Carocci, Roma.
- CAVALLI A. (a cura di) (1985), *Il tempo dei giovani*, il Mulino, Bologna.
- CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA (2006), *L'eccezionale quotidiano. Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia* [bozza], Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- CERRI M. (2003), *Il Terzo settore. Tra retoriche e pratiche sociali*, Dedalo, Bari.
- CICOGNANI E., BALDAZZI M., CERCHIERINI L. (a cura di) (2005), *Lavorare con i genitori di adolescenti. Metodi e strategie di intervento*, Carocci, Roma.
- CICOGNANI E., ZANI B. (2003), *Genitori e adolescenti*, Carocci, Roma.
- CIFIELLO S. (1997), *Per una sociologia professionale. Teorie e metodi*, L'Harmattan, Torino.
- CROCE M. (2000), *Risiko ergo sum?*, in "Animazione Sociale", n. 11.
- DEMETRIO D. (2000), *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Firenze.
- DE VITO E. (1989), *Diagnosi e indicazioni di trattamento*, in T. Senise (a cura di), *L'adolescente come paziente*, Franco Angeli, Milano.
- DIMONOPOLI G. (2001), *La mediazione di comunità a Bologna*, in "Lavoro Sociale", n. monografico.
- DOISE W., DESCHAMP J., MUGNY G. (1984), *Psicologia sociale*, Zanichelli, Milano.
- ERICKSON E. (1959), *Identity and the Life Cycle*, in "Psychological Issues", n. 1.
- FRASEN C. (1987), *Introduzione alla psicologia sociale*, il Mulino, Bologna.
- GADNER H. (1994), *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano.
- GALIMBERTI U. (2006), *Dizionario di Psicologia*, UTET, Torino.
- GALLINO L. (2004), *Dizionario di Sociologia*, UTET, Torino.
- GAMBINI P. (2003), *L'animazione di strada: accompagnare gli adolescenti nella ricerca di senso*, in "Pedagogia e vita", n. 4.
- GIORI F. (a cura di) (1998), *Adolescenza e rischio. Il gruppo classe come risorsa per la prevenzione*, Franco Angeli, Milano.
- HUBNER K. (1990), *La verità del mito*, Feltrinelli, Milano.
- IORI V. (2006), *Etica della cura e reti informali nel welfare territoriale. Quando la conoscenza e il cambiamento procedono lungo reti solidali*, in "Animazione sociale", n. 12.
- IRIGARAY L. (1985), *Etica della differenza sessuale*, Feltrinelli, Milano.
- EAD. (1989a), *Il tempo della differenza. Diritti e doveri civili per i sessi. Per una rivoluzione pacifica*, Editori Riuniti, Roma.
- EAD. (1989b), *Sessi e genealogie*, La Tartaruga, Milano.
- EAD. (1991), *Parlare non è mai neutro*, Editori Riuniti, Roma.
- EAD. (1992), *Io tu noi. Per una cultura della differenza*, Bollati Boringhieri, Torino.
- EAD. (1993a), *Amo a te. Verso una felicità nella Storia*, Bollati Boringhieri, Torino.
- EAD. (1993b), *Essere due*, Bollati Boringhieri, Torino.
- EAD. (1994), *La democrazia comincia a due*, Bollati Boringhieri, Torino.

- EAD. (1999), *Chi sono io? Chi sei tu? La chiave per una convivenza universale*, Biblioteca di Casalmaggiore, Parma.
- JACKSON S. (1997), *Risorse sociali e bisogni soggettivi degli adolescenti*, in B. Zani, M. L. Pombeni (a cura di), *L'adolescenza: bisogni soggettivi e risorse sociali*, Il Ponte Vecchio, Cesena.
- JESSOR R. (ed.) (1998), *New Perspectives on Adolescent Risk Behavior*, Cambridge University Press, New York.
- JESSOR R., JESSOR S. (1977), *Problem Behavior and Psychosocial Development: A Longitudinal Study of Youth*, Academic Press, New York.
- LANZ M., ROSNATI R. (2002), *Metodologia della ricerca sulla famiglia*, LED, Milano.
- LAVAZZA S. (2000), *Cara droga. Cannabis, ecstasy, cocaina, eroina e "nuove droghe". Guida pratica per familiari, volontari, insegnanti, operatori e consumatori*, Franco Angeli, Milano.
- LEBRETON D. (1995), *Passione del rischio*, Gruppo Abele, Torino.
- LUISON L. (1998), *Introduzione alla sociologia clinica*, Franco Angeli, Milano.
- ID. (2000), *La mediazione di comunità: obiettivi ed esperienze*, in Luison, Liaci (a cura di) (2000).
- LUISON L., LIACI S. (a cura di) (2000), *Mediazione sociale e sociologia*, Franco Angeli, Milano.
- LUHMANN N., DE GIORGI R. (1993), *Teoria della società*, Franco Angeli, Milano.
- MARCIA J. (1980), *Identity in Adolescence*, in A. Adelson (ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*, Wiley, New York.
- ID. (1993), *The Identity Status Approach to Ego Identity*, in J. Marcia et al. (eds.), *Ego Identity Status*, Springer-Verlag, New York.
- MARMOCCHI P., DALL'AGLIO C., ZANNINI M. (2004), *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psicosociali e affettive secondo l'OMS*, Erickson, Trento.
- MARTINI E. R., TORTI A. (2003), *Fare lavoro di comunità. Riferimenti teorici e strumenti operativi*, Carocci, Roma.
- MARZANO M. (2003⁶), *Etnografia e ricerca sociale*, Laterza, Roma-Bari.
- MCLUHAN M. (1976), *Galassia Gutenberg*, Armando, Roma.
- MELA A. (2006), *Sociologia delle città*, Carocci, Roma.
- MELUCCI A. (1998), *Verso una sociologia riflessiva*, il Mulino, Bologna.
- MELUCCI A., FABBRINI A. (1991), *I luoghi dell'ascolto. Adolescenti e servizi di consultazione*, Guerini & Associati, Milano.
- MERLO R. (1998), *Sintesi del Progetto "Bologna Sicura"*, Assessorato alle Politiche Sociali di Bologna, Documento interno del Comune di Bologna.
- MERLO R., CAPUZZO R. (2005), *Abitare le relazioni con i giovani*, Franco Angeli, Milano.
- MEZZINA R. (2006), *La salute mentale in Europa*, relazione al Congresso Nazionale UNASAM "Non c'è salute senza salute mentale", Cagliari 30 maggio-1° giugno.
- MIGANI C. (a cura di) (2004), *Dal disagio scolastico alla promozione del benessere*, Carocci, Roma.
- EAD. (2006), *La rete nel lavoro sociale*, in "Prospettive sociali e sanitarie", a. XXXVI, n. 4.
- MIGANI C. et al. (2003), *Una storia possibile: un intervento di promozione del benessere a scuola*, in "Psicologia della salute", n. 1.
- MOSCOVICI S. (1981), *Psicologia delle minoranze attive*, Boringhieri, Torino.
- MOSCOVICI S., DOISE W. (1992), *Dissensi e consensi*, il Mulino, Bologna.
- NURMI J. (ed.) (2001), *Navigating through Adolescence*, Routledge, New York.

- OFFER D. SABSHIN M. (1990), *I modelli dello sviluppo normale*, in "Adolescenza", n. 1.
- OLIVETTI MANOUKIAN F. (1998), *Produrre servizi. Lavorare con oggetti immateriali*, il Mulino, Bologna.
- EAD. (2005), *Re-immaginare il lavoro sociale. Appigli per una nuova progettualità*, in "Animazione sociale", n. 1 (suppl.).
- PALMONARI A. (a cura di) (1993), *Psicologia dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna.
- ID. (2001), *Gli adolescenti*, il Mulino, Bologna.
- PANCALDI D. (2001), *La valutazione delle prevenzioni in una esperienza della regione Emilia-Romagna*, tesi di laurea, Università di Bologna, Facoltà di Scienze politiche, CEDIS, Roma.
- PELLAI A. (1997), *Educazione sanitaria. Manuale per insegnanti e operatori sociosanitari*, Franco Angeli, Milano.
- ID. (1999), *Teen television*, Franco Angeli, Milano.
- ID. (2000), *Just do it. I comportamenti a rischio negli adolescenti. Manuale per genitori e insegnanti*, Franco Angeli, Milano.
- PELLAI A., BONCINELLI S. (2002), *Just do it. I comportamenti a rischio negli adolescenti. Manuale di prevenzione per scuole e famiglie*, Franco Angeli, Milano.
- PETRILLI E. M., SCAVO M. C. (1989), *Lavorando con Meltzer*, Armando, Roma.
- PIETROPOLLI CHARMET G. (2000), *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, Raffaello Cortina, Milano.
- PIUSSI A. M. (a cura di) (1989), *Educare nella differenza*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- PIUSSI A. M., BIANCHI L. (a cura di) (1995), *Sapere di sapere*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- PRINA F. (2003), *Devianza e politiche di controllo*, Carocci, Roma.
- PUTTON A. (1999), *Empowerment e scuola. Metodologie di formazione nell'organizzazione educativa*, Carocci, Roma.
- RIZZARDI M., MOSCHIN F. (1999), *Sogni e bisogni nell'adolescenza*, Quattro Venti, Urbino.
- SANTAMARIA F., MAZZER W. (2006a), *Una comunità riflessiva nel fare spazio ai giovani*, in "Animazione Sociale", n. 1.
- ID. (2006b), *Quali orientamenti per le politiche giovanili?*, in "Animazione Sociale", n. 2.
- SCABINI E. (1995), *Psicologia sociale della famiglia*, Bollati Boringhieri, Torino.
- SCABINI E., CIGOLI V. (2000), *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Raffaello Cortina, Milano.
- SPEK R., ATTENEAVE C. (1976), *Terapia di rete*, Astrolabio, Roma.
- STEINBERG L. (2002), *Adolescence*, McGraw-Hill, New York.
- TAJFEL H., FRASEN C. (1987), *Introduzione alla psicologia sociale*, il Mulino, Bologna.
- VIENO A. (2005), *Creare comunità scolastica: teorie e pratiche per migliorare il benessere psicosociale degli studenti*, UNICOPLI, Milano.
- WOOLF V. (1998), *Una stanza tutta per sé*, Mondadori, Milano.
- ZANI B. (1999), *Bisogni affettivi e relazionali in adolescenza*, in A. Putton (a cura di), *Empowerment e scuola*, Carocci, Roma.
- EAD. (2003a), *L'adolescenza come "evento critico" nella vita familiare*, in E. Cicognani, B. Zani, *Genitori e adolescenti*, Carocci, Roma.
- EAD. (2003b), *Sentirsi in/sicuri in città*, il Mulino, Bologna.
- ZANI B., CICOGNANI E. (a cura di) (1999), *Le vie del benessere*, Carocci, Roma.
- ZUCKERMANN M. (1979), *Sensation Seeking: Beyond the Optimal Level of Arousal*, Erlbaum, Hillsdale.