

CONTINUITA' E CAMBIAMENTO

quattro tesi per discutere
attorno agli interventi educativi dell'area giovani

INDICE

Presentazione

Elementi di storia e di analisi degli interventi dell'area giovani

Gli interventi con i ragazzi, 1979 – 2005	p. 3
Note sulle tendenze della condizione giovanile nel territorio	p. 5
Linee di progettazione del settore giovani	p. 9

Quattro tesi per discutere

Tesi n.1. Il pensiero è prassi / la neutralità è impossibile	p. 11
Tesi n.2. La relazione è responsabilità verso l'altro	p. 15
Tesi n.3. La relazione è un'esperienza di scambio	p. 18
Tesi n.4. Il cambiamento - nelle persone e nei territori - si può realizzare solo attraverso un'azione sociale continuata	p. 22

A sette anni dal lavoro presentato in Cooperativa sul tema dell'intervento con i giovani (Dossier Prevenzione – agosto 1998), proponiamo un aggiornamento della discussione che tenga conto dell'espansione e della complessificazione degli interventi da allora a oggi. Le modificazioni più rilevanti riguardano:

1. la gestione dell'attività di Educativa di strada nella zona Giambellino/Barona a partire dall'anno 2001, confermata anche per il triennio successivo ('05/'07);
2. l'integrazione delle attività del CAG coperte dalla convenzione con il Comune di Milano con bandi, progetti e sovvenzioni da fondazioni che potenziano gli interventi di base e diversificano l'offerta;
3. il passaggio delle competenze per la gestione dei Centri dall'assessorato ai Servizi Sociali all'assessorato al Decentramento, ossia ai Consigli di Zona (passaggio operativo dal 2005).

Questi tre elementi – sia pur in modo molto diverso l'uno dall'altro - aprono scenari nuovi e pongono nuove domande, non solo ai servizi direttamente coinvolti ma alla Cooperativa nel suo insieme: per ragioni di ordine economico (incertezze legate alla nuova relazione con le Zone del Decentramento; dipendenza da finanziamenti a breve termine senza garanzia di continuità...) e politico (collocazione della Cooperativa in un sistema di servizi alla persona che tende ad assumere caratteristiche di mercato).

Nella prima parte del documento proponiamo alcuni elementi essenziali della storia del Centro, lo scenario nel quale si trova oggi ad operare e una sintetica presentazione delle attuali strategie di azione.

Nella seconda parte, come è già accaduto per il seminario tenuto nel 2004 sul tema del reinserimento, ci troveremo a discutere questioni che richiamano il senso dei nostri interventi, in stretta connessione con le scelte che sono nel nostro immediato futuro.

Attraverso il materiale che presentiamo, cercheremo di sviluppare una riflessione sul tema del lavoro con i giovani nell'area della prevenzione, partendo da due parole-chiave che appartengono sia al campo dell'intervento educativo in senso stretto sia a quello dell'organizzazione dei servizi in ambito sociale. Queste due parole sono **continuità** e **cambiamento**.

Proponiamo di trattarle in un duplice contesto: quello della relazione diretta operatore-utente e quello della relazione mediata organizzazione-società. Il primo riguarda la nostra storia soggettiva di educatori e il nostro modo di incontrare chi quotidianamente si avvicina ai servizi in cui lavoriamo. Il secondo riguarda la storia della Cooperativa e il suo essere oggetto e soggetto delle trasformazioni sociali.

Il primo ci interroga (anche) in quanto singoli individui che si pongono domande sull'adeguatezza degli strumenti in loro possesso; il secondo in quanto organizzazione che ha sedimentato negli anni delle pratiche e un sapere che condiziona e indirizza chi vi opera.

Usando lo strumento della tesi come elemento di forzatura e sintesi, ci chiederemo due cose:

- quali sono le condizioni affinché si possa produrre un cambiamento in noi e nelle persone che incontriamo attraverso i nostri servizi;
- quali elementi di continuità e di cambiamento ritroviamo nella storia della Cooperativa dal punto di vista della progettazione, organizzazione e gestione dei servizi.

Il ragionamento sul primo punto (cambiamento nostro, cambiamento degli altri, cambiamento nostro insieme agli altri, cambiamento del contesto in cui operiamo...) porta con sé due domande - le persone possono cambiare? Il contesto è modificabile? - che a loro volta richiamano due pericoli: un pericolo di astrattezza e un pericolo di frustrazione.

Astrattezza. Usando la lente d'ingrandimento 'cambiamento' diventa 'cambiamenti': tutto acquista una dimensione più rassicurante e apparentemente più concreta: posso verificare i risultati scomponendo, posso misurare i passi, i passi avanti, i passi indietro...

E' anche più 'scientifico'. E' anche una trappola: mi avvicino con gli occhi e il naso alle 'cose', riesco a osservarle bene nella loro dimensione individuale. Mi sfuggono l'insieme, i nessi, le relazioni. Per paura di diventare astratto divento miope.

Frustrazione. Per non deprimersi si tralascia o si inventa.

"Certe domande non le accetto (e non me le faccio) più, sono ideologiche". Tutto ciò che definisce un orizzonte di senso diventa ideologia. Tralascio di interrogarmi sulle questioni che mi hanno portato, qualche anno fa, a scegliere di fare questo lavoro. Fine della storia: fine della Storia.

"E' vero che Marco a quindici anni fuma come un pazzo, quasi non sa leggere e non finirà la scuola, ma io almeno gli sto offrendo uno spazio per socializzare". Cazzate, invenzioni. So che con il mio intervento non ci arrivo, e allora invento: invento scuse, invento dati, invento categorie. Invece di dire "non ci arrivo per questa e questa ragione"... invento, mi consolo, mi faccio le carezze.

La motivazione psicologica alla base di questo meccanismo è anche sana: si tratta di sopravvivere, di superare le fasi critiche mettendo tra parentesi alcune domande che, se poste con troppa frequenza e insistenza, rischiano di bloccarci. Se la motivazione è sana, il risultato è nefasto. Perché va bene dire/dirci che non siamo onnipotenti, ma la parentesi rischia di diventare una sospensione infinita sulle nostre due domande: le persone possono cambiare? il contesto è modificabile?

Il ragionamento sul secondo punto presenta invece la storia della Cooperativa come contrassegnata da elementi di forte continuità, nelle finalità e nello stile di intervento, oltre che nelle persone che lavorano nei servizi. Consideriamo dunque la continuità come opzione strategica per lo sviluppo degli interventi per il cambiamento che cerchiamo di promuovere e di considerare la continuità in riferimento alle culture che sottendono i diversi approcci all'azione sociale.

L'esposizione delle tesi prevede una breve formulazione (in neretto), seguita da alcune note concepite come un'apertura alla discussione, spunti che riportano ciascuna tesi alla sua originaria natura di domanda aperta.

Seguono degli approfondimenti che abbiamo distinto in "Lecture" (testi di autori che, in varia forma, richiamano i contenuti delle tesi) e "Materiali" (estratti, interviste, presentazioni di servizi... prodotti negli anni dalla Cooperativa).

Questo tentativo di dare una forma e un ordine ai pensieri ha senso solo se preso con la giusta dose di umorismo e ironia.

GLI INTERVENTI CON I RAGAZZI
DI COMUNITÀ DEL GIAMBELLINO, 1979 – 2005

Fase	Interventi svolti	Note
'Cultura e condivisione' 1979 ↓	Doposcuola e recupero terza media (a S. Vito)	30 ragazzi all'anno, delle medie. Studio e attività educative. Solo obiettori e molti volontari.
'Dalla banda al gruppo' 1984 ↓	Centro Diurno (in Via Bellini)	Gruppo di 10/12 ragazzi per ogni anno, invii dai servizi. Problematiche eterogenee (disagio, td, psichiatria...). Tutti i giorni, dalla mattina alla sera. Studio, lavoro, orientamento professionale, vita in comune.
'Stabilire una relazione significativa' 1989 ↓	<p>Convenzione Centro di Aggregazione Giovanile.</p> <p>2 settori separati: scuola popolare e aggregazione (CD).</p> <p>Sperimentazione primi interventi con i gruppi spontanei</p>	<p>Spazio aperto e qualche attività, ancora molto 'comunitarie' (assemblea del Centro...).</p> <p>Quando al gruppo 'storico' si affiancano altri gruppi, l'equipe fatica a riconoscerli e non riesce ad andare oltre l'apertura a tutti delle attività concordate col primo gruppo.</p> <p>Gradualmente si inizia a differenziare le attività.</p> <p>Prendono corpo i primi percorsi individuali di sostegno e consulenza, realizzati su richiesta dei ragazzi e finalizzati alla restituzione delle esperienze.</p> <p>La Scuola Popolare lavora per lo più in gruppo.</p>
'Essere là dove l'esperienza adolescenziale si svolge' 1994 ↓	<p>Finanziamento fse/cnca: potenziamento della Scuola Popolare.</p> <p>Nuovo progetto CD: strada, scuole e attività interne.</p> <p>Riprende dopo molto tempo il doposcuola.</p>	<p>La Scuola Popolare potenzia il lavoro 1:1 con i ragazzi, conservando alcune attività di gruppo.</p> <p>Al CD sparisce lo spazio aperto ma l'attenzione al gruppo (di strada e a scuola) aumenta: l'operatore del CD è sempre di più un operatore del territorio.</p> <p>Dalla strada nasce il primo percorso di organizzazione di comunità: Pazzodazio ('96-'98); costituisce la più forte esperienza di relazione tra le realtà della zona, che lavorano insieme per due anni alla rivitalizzazione dello spazio dei giardini attorno alla biblioteca.</p> <p>Il Doposcuola è il primo momento di collaborazione tra CD e SP e anche il primo momento di apertura ai preadolescenti. I contratti coinvolgono da subito le famiglie dei ragazzi iscritti.</p>

Fase	Interventi svolti	Note
<p>'Includere gli svantaggiati'</p> <p>1998</p> <p>↓</p>	<p>Si uniscono le equipe CD e SP.</p> <p>Progetti sulla l.45: Spice e Drugs Offside (con A77 e CN).</p> <p>Inizia la Rete dei Servizi pubblici e privati della zona.</p> <p>Prima edizione della Scuola>Lavoro.</p> <p>Prima sperimentazione gruppo genitori.</p> <p>Progetto 'Quei Bravi Ragazzi' (formazione agli oratori della zona 17, con Caritas)</p> <p>Appalto educativa di strada (Scarperotte, 2002, con A77).</p> <p>Sperimentazione Progetto stranieri, (2003, l. 285)</p>	<p>Il motivo dell'integrazione tra CD e SP è l'impossibilità di distinguere – come in passato – tra prevenzione primaria e secondaria: i problemi sono gli stessi, pur con gradi diversi di gravità.</p> <p>L'attenzione allo svantaggio segna d'ora in poi quasi tutta l'attività del Centro, anche nelle attività 'aperte', rispecchiando le modificazioni del tessuto giovanile nella nostra zona.</p> <p>Dall'evoluzione della Scuola Popolare nasce la Scuola Lavoro, che affianca alla presa in carico individuale l'integrazione in un gruppo di pari e il tutoring dei percorsi di avvicinamento al lavoro. Vengono spesso coinvolte anche le famiglie e i servizi.</p> <p>Il Gruppo Genitori rappresenta la necessità di coinvolgere nei nostri interventi gli adulti. Pur continuando a riconoscere l'importanza della scuola – anche come spazio di relazioni – nel percorso di crescita dei ragazzi, poniamo fine agli interventi sui gruppi classe negli istituti della zona, prendendo atto della loro mancata metabolizzazione da parte del corpo insegnante e reinvestendo le risorse sulle altre attività.</p> <p>Il Progetto dell'educativa di strada (che ci porta per la prima volta in Barona) pone da subito attenzione ai gruppi ma anche ai singoli ragazzi e ai loro ambienti di riferimento.</p>
<p>Uscire dal ghetto</p> <p>2004</p> <p>↓</p>	<p>Passaggio alla Zona della convenzione CAG.</p> <p>Progetto Rete dei Servizi con Fondazione Oltre.</p> <p>Azioni Senza Quartiere (con A77).</p> <p>Non uno di meno (antidispersione scolastica, con una scuola e il Comune).</p> <p>Sito CD.</p> <p>Conferma appalto Scarperotte.</p> <p>Progetto per aprire un CAG in Barona (l. 285).</p> <p>Laboratori CD nella scuola (Convenzione + l. 23) Progetto contro la dispersione con il Comune (l. 285)</p>	<p>Il lavoro sui singoli, coinvolgendo tutte le risorse disponibili, si è ormai consolidato. Piuttosto, ci accorgiamo che – complice il deperimento del tessuto sociale e giovanile in particolare – siamo ormai connotati come risorsa solo per i problematici, faticando a proporre percorsi di integrazione...</p> <p>Avvio dei primi percorsi rivolti a gruppi eterogenei, a partire dalle collaborazioni con le scuole del territorio.</p>

NOTE SULLE TENDENZE DELLA CONDIZIONE GIOVANILE NEL TERRITORIO

Alcuni dati.

La zona 6 ha 150.350 abitanti¹, dei quali 78.881 abitano nella ex-zona 17 (Giambellino e Lorenteggio) e 52.075 nella ex-zona 16 (Barona), le due aree più periferiche e problematiche del territorio e anche quelle nelle quali i nostri interventi si sono dispiegati. I preadolescenti dai 10 ai 13 anni che vi abitano sono 4.131, mentre 6033 risultano essere i ragazzi tra i 14 e i 19 anni. Fortissima la presenza di comprensori di edilizia residenziale pubblica (circa 8.500 appartamenti), mentre la presenza di stranieri non raggiunge la soglia della media cittadina (soprattutto in Barona, dove se ne contano solo 3.250, a fronte dei 7.257 registrati nella ex-zona 17). Imponente il dato dei bocciati nella Scuola Media: stando alle cifre ufficiali, il 12,62% dei ragazzi iscritti alle 14 scuole medie della zona ha perso almeno un anno. Una piccola ricerca realizzata recentemente insieme alle altre agenzie della Rete Territoriale dei Servizi Minori e Giovani della Zona 6 parla di 462 minori in carico al Servizio Sociale della Famiglia e di altri 318 in lista d'attesa.

Quadro del territorio.

Una ricerca recente sulla ex-zona 17 di Milano² ha evidenziato un fenomeno particolare: la distribuzione su piani non comunicanti della socialità sul territorio. Il dato, che confermiamo dal nostro osservatorio pur senza addentrarci in analisi sociologiche che non ci competono, parla di una frammentazione sociale generalizzata in cui ciascuno vive una sua particolare, isolata realtà, chi con molte risorse, chi con poche o nessuna. Ciascuno descrive il quartiere in modo diverso, a volte diametralmente opposto, a seconda del livello che frequenta, come in un film di fantascienza. La particolare scacchiera di aree popolari, tendenzialmente degradate e problematiche, e di insediamenti piccolo e medio borghesi tipica della zona Lorenteggio/Giambellino – che in passato era stata alla base di una delle più forti esperienze di comunicazione e integrazione territoriale nella città – trova così il suo collasso.

La scuola si fa sempre meno carico della dimensione socializzante e delle situazioni svantaggiate.

La scuola si percepisce sempre meno come luogo di socializzazione, e assume solo i compiti 'curricolari'. Il dato riguarda evidentemente la competenza di tutti i ragazzi nell'affrontare le dinamiche di gruppo, e non solo gli svantaggiati.

Si diffonde contemporaneamente una cultura 'americana' dello svantaggio, che tende all'emarginazione quando non espressamente all'espulsione. A partire dalla liberalizzazione dei bacini d'utenza delle scuole, qualche anno fa, ci sono sempre più istituti di serie A e di serie B, anche all'interno dello stesso ordine di scuole. La riduzione degli stanziamenti per le attività integrative e di sostegno rende esplosiva la situazione nelle scuole più periferiche e dequalificate, dove i problemi si concentrano e gli insegnanti sono meno motivati.

Nella scuola media il fenomeno si esplica secondo due modalità apparentemente contraddittorie: un canale 'tradizionale', che allontana i ragazzi attraverso le pluribocciature, l'uso improprio del sostegno scolastico, l'invio immotivato allo psicologo (con inquietanti segnali di medicalizzazione dei problemi di crescita)... e un canale più 'moderno', consistente in riduzioni d'orario *ad personam*, promozioni concepite per togliersi di torno i casi più problematici, cecità rispetto alle implicazioni psicologiche del disagio scolastico.

Nelle superiori (in forma inversamente proporzionale al livello della scuola) esistono ormai meccanismi rodati per selezionare i problematici fin dall'inizio ed espellerli entro natale.

¹ Dati Ufficio Statistica del Comune di Milano al 31/12/2002

² Caritas Ambrosiana – Consorzio AASTER, *Tracce di Comunità. La ricerca del legame sociale al Giambellino e a Monza*, Milano, Alcon, 3/2002.

Mediamente, il numero degli studenti degli istituti professionali tipicamente 'maschili' sembra ridursi di due terzi entro il terzo anno.

L'età dell'accesso al mondo del lavoro si è alzata.

Le mansioni di bassa qualifica sono sempre più svolte da immigrati adulti. È quasi impossibile lavorare prima dei 18 anni, anche saltuariamente, senza una 'copertura' familiare. Questo implica – per i molti espulsi dalla scuola – una fase di 'latenza' che può durare anche 4/5 anni, nella quale i ragazzi si qualificano solo per il marchio sempre più grave di nullafacente e per il loro potere di consumatori (di musica, di spettacoli, di telefonini, di sesso mass-mediato, di sostanze). Ovvio che queste due condizioni li trasformino strada facendo in aspiranti devianti (specie quelli che assommano la problematicità, l'assenza o la collusione della famiglia).

I percorsi dei ragazzi si sono separati, la socialità adolescente non ha più 'case', l'accesso all'esperienza grupale è sempre più raro.

Quelli ben messi sono coinvolti nel corsificio fin da piccoli; quelli che troviamo nelle aggregazioni di strada sono quasi tutti espulsi dalla scuola. Non abbiamo strumenti per indagare fino in fondo questa trasformazione, ma registriamo la drastica riduzione del numero dei ragazzi che frequentano gli spazi di ritrovo del quartiere.

Passare il tempo libero con gli amici viene ormai considerata un'attività problematica e poco costruttiva a priori, sia dagli adulti sia dai ragazzi. Nelle occasioni in cui l'aggregazione si realizza essa implica immediatamente uno stigma, che viene giocoforza introiettato fino ad assumere – spesso – la dimensione del simbolo (quello dei 'fratelli devianti'): i ragazzi stessi colludono con l'immagine negativa che la comunità adulta gli conferisce. In molti oratori (che per disponibilità di strutture e frequentazione fin dall'infanzia sono ancora i punti di riferimento più importanti nell'immaginario dei ragazzi) non ci sono più nemmeno i classici gruppi-soglia, che vengono a volte allontanati anche in quanto tali. In queste condizioni i ragazzi si autostigmatizzano: siamo quelli che stanno in strada, e il nostro isolamento testimonia che siamo inutili e stupidi ('siamo costruiti male', dicevano alcuni).

In più di un'occasione abbiamo avuto modo di osservare lo spostamento degli spazi informali di ritrovo della nostra periferia, e il loro disporsi in luoghi sempre più nascosti, sospinti dalla mano pesante delle politiche di tolleranza zero. La strada è quindi sempre di più nella nostra zona il luogo dell'emarginazione di chi – forse per non essere riuscito a sperimentare durante l'infanzia attaccamenti sufficienti per costruire un'identità positiva – si presenta in società con meno risorse.

"... Il gruppo diventa oggi un antidoto. (...) Una società che mette in crisi i legami comunitari (...) è una società che si condanna a una regressione, soprattutto condanna le persone a diventare soggetti deboli, manipolabili, fragili. (...) Gli adolescenti (...) si limitano a vivere, a godere di quello che offre il presente perché pensano che tanto non possono cambiare la realtà del mondo. Hanno la percezione di essere dentro qualcosa che non si può modificare. Ma questo senso di impotenza si attenua in quei gruppi che si dimostrano capaci di perseguire progetti comuni; in quei gruppi, infatti, i ragazzi scoprono la possibilità, insieme agli altri, di organizzarsi anche per cambiare la realtà del mondo che abitano. Proprio per questo il gruppo costituisce un antidoto."

Mario Pollo, 2003

I ragazzi faticano a creare legami affettivi.

I gruppi che seguiamo soffrono spesso di scarsa coesione, si bloccano indecisi (mi posso fidare?) non appena emerge la necessità di suddividersi dei compiti per strutturare il tempo in modo meno noioso. Spesso non riescono nemmeno a definire – all'interno della vasta aggregazione che troviamo di solito in piazza – i confini del gruppo (chi è dentro e chi è fuori) in maniera minimamente condivisa.

Il problema della coesione può essere visto come incapacità di creare attaccamenti, fidarsi, costruire modelli di comportamento protettivi condivisi: il gruppo sembra non riuscire mai a rispondere alle richieste dei singoli, centrate in genere su aspettative magiche.

Le strutture del tempo più ricorrenti sono basate su scarni rituali e sfide più o meno violente, anche fra componenti del gruppo. La comunicazione interna è dunque povera, e l'energia dei ragazzi si sposta presto sul limite esterno del gruppo perché solo il confronto col fuori può conferire l'identità che dentro non riescono a costruire. Ciò che tiene insieme i ragazzi sembra essere soprattutto la necessità di difendersi dall'esterno, e il conflitto con l'esterno (gli adulti) va continuamente rinnovato per ritrovare la solidarietà degli amici.

La richiesta di supporto agli operatori per la strutturazione del tempo libero – leitmotiv delle richieste esplicite dei ragazzi – si presenta così come una richiesta di collusione genitoriale, di un'autorità esterna magicamente capace di ricompattare il gruppo per il raggiungimento dell'obiettivo (aiutami tu a mettere insieme questi stupidi).

"Nell'attuale contesto socio-ambientale, segnato da elementi di alta complessità e da una molteplicità di eventi in rapido e continuo divenire, si sono progressivamente allentati spazi relazionali significativi sia nella famiglia sia nella società più vasta, venendo così a mancare punti di riferimento a livello valoriale e culturale, che hanno favorito la crescita di vissuti di incertezza, stati di malessere e solitudine che hanno coinvolto fasce sempre più ampie di persone.

(...) In presenza di un disagio diffuso, è probabilmente possibile parlare di vulnerabilità psichica dell'uomo contemporaneo per il quale è sempre più difficile costruire e mantenere legami significativi in un contesto sociale frammentato, distratto, talvolta dichiaratamente ostile. Vi è il rischio di contenere tali sofferenze, e i comportamenti correlati, entro risposte riduttive e inadeguate, risposte delegate a servizi specialistici oppure connotate da interventi punitivi, restrittivi della libertà individuale in difesa della sicurezza sociale, oppure, in un'ottica più solidaristica, di attivare semplici interventi assistenzialistici e di emergenza.

Le relazioni in strada – incontri rapidi, frammentari, discontinui – possono esemplificare (...) scambi comunicativi che sottendono una relazione a legame debole (in quanto non fondata su un patto terapeutico) che ha luogo in un setting incerto e impreciso, in un incontro occasionale, non richiesto, privo di un'intenzionale domanda di aiuto. (...) Tali relazioni a legame debole possono essere vissute, rilette e ridefinite come scambi di messaggi significativi (...)."

Dela Ranci, 2003

Anche nei gruppi organizzati è sempre più difficile avere risposte su valori diversi dalla cultura dominante.

Ci riferiamo in particolare alle esperienze di collaborazione con gli oratori ("Quei Bravi Ragazzi" in Giambellino e "Non ci sono ballerini sui tetti" in Barona), nelle quali avevamo ipotizzato di realizzare momenti di contatto e comunicazione tra gli adolescenti e i giovani che ancora frequentano gli oratori e i ragazzi dei gruppi che seguiamo in strada e sulle soglie degli oratori stessi. Nonostante l'iniziativa fosse appoggiata dai coadiutori, gran parte dei ragazzi delle due consulte hanno faticato a capire di cosa si parlasse, e non hanno dato alcuna disponibilità, percependo i ragazzi di fuori solo come concorrenti indesiderati. Paradossalmente ci è sembrato che la frequentazione della Parrocchia non gli conferisse alcuna identità particolare, senz'altro nessuna sensibilità sociale, come invece ci saremmo aspettati. Tanto che quelli che ce l'avevano (e che si sono coinvolti nel lavoro) si percepivano quasi tutti come "rompicoglioni" all'interno della Parrocchia.

Ciascuno si pensa solo, debole e bisognoso, anche se non lo è, e affronta l'inserimento nel mondo adulto come una lotta per la sopravvivenza. Singolarmente, pare che l'omogeneizzazione proceda di pari passo con la sparizione dei contesti in cui coesistevano persone di provenienza, linguaggio, stile di vita differente.

"... Se partiamo dalla gestione dei rischi il lavoro di strada è, in tutte le forme che possiamo immaginare, là dove individuiamo situazioni in cui è possibile aumentare il governo delle

relazioni: là dove c'è un conflitto e vi è la possibilità di intervenire spostandosi dal piano riparativo a quello della promozione. In quest'ottica diventa particolarmente utile saper "perdere tempo" con i ragazzi, riuscire a rimanere fuori dalla logica eccessivamente rigida del servizio strutturato e dell'iniziativa preconfezionata, non predeterminare rigidamente i percorsi e i progetti ed essere invece disponibili alle novità che possono prodursi nella relazione con gli adolescenti."

Roberto Merlo, 1999

LINEE DI RIPROGETTAZIONE DEL SETTORE GIOVANI

Alla luce delle considerazioni che emergono dall'analisi della situazione giovanile sul territorio e dalla valutazione degli interventi, proviamo a sintetizzare gli obiettivi generali della progettazione dei nostri interventi per i prossimi tempi.

- Continuare a mettere a disposizione spazi e supporto all'aggregazione giovanile, cercando di differenziare le nostre proposte in modo da intercettare bisogni e stili di vita diversi degli adolescenti.
- Ricercare la massima efficacia possibile nei percorsi di supporto ai gruppi 'spontanei', perché i legami dei ragazzi con i loro pari siano rafforzati (e qualitativamente funzionali).
- Continuare a supportare le situazioni di maggiore disagio, inserendole però dove possibile in contesti non segnati dalla problematicità come condizione di accesso. Questo implicherà una ricerca di equilibrio nella scelta dell'utenza cui i nostri interventi verranno rivolti.
- Lavorare con i ragazzi sul tema della 'diversità' come rifiuto della cultura del ghetto e condizione per l' "apertura al mondo": diversità di luoghi, di valori, di esperienze...
- Intervenire nelle differenti situazioni di conflitto tra adolescenti e adulti, per 'tradurre' la situazione dei ragazzi a un mondo adulto sempre più ripiegato su se stesso, e, al contempo, per rendere capaci i ragazzi di riconoscere la propria presenza nel mondo adulto come forma di appartenenza alla comunità.
- Integrare il nostro lavoro e quello degli altri servizi, stimolando e accompagnando l'emersione di risorse aggiuntive e alternative alle nostre negli spezzoni della comunità adulta più prossimi a noi e nelle altre agenzie del quartiere. Nella rete territoriale e nelle occasioni di contatto con la comunità adulta (che vanno perseguite con maggiore intenzione e continuità), è necessario partire dalla condivisione di ciò che osserviamo, tematizzando insieme la costruzione di iniziative concrete.
- Evitare ogni forma di supplenza rispetto alle istituzioni, richiamandole invece ai loro compiti ed esercitando funzioni di affiancamento, collaborazione, stimolo e controllo.

Quattro tesi per discutere

- Tesi n.1. Il pensiero è prassi / la neutralità è impossibile**
- Tesi n.2. La relazione è responsabilità verso l'altro**
- Tesi n.3. La relazione è un'esperienza di scambio**
- Tesi n.4. Il cambiamento - nelle persone e nei territori -
si può realizzare solo attraverso un'azione sociale continuata**

TESI N.1

IL PENSIERO E' PRASSI / LA NEUTRALITÀ È IMPOSSIBILE

Ogni conoscenza che si propone come conoscenza astratta è falsa conoscenza. Ogni conoscenza che ci mette al sicuro, che evita di comprometterci col mondo e nel mondo è falsa conoscenza. Non conta solo quello che sappiamo ma quanto di ciò che sappiamo si traduce in agire quotidiano, in prassi coerente. Ogni categoria di pensiero, ogni sistema ideologico, ogni discorso... diventa sterile se non è accompagnato da una pratica testimoniale che lo inverte, che lo rende vivo, agente di trasformazione. Ragionare attorno al cambiamento e proporlo agli altri, implica la nostra disponibilità a cambiare.

In questa prospettiva, nessuno può essere un osservatore distaccato di ciò che gli accade attorno: la compromissione con il contesto è segno del nostro essere nel mondo.

La neutralità è sempre falsa neutralità.

"Il problema che mi stai portando, che stai vivendo, del quale stiamo discutendo... appartiene a un contesto che ci contiene entrambi. Può non toccarmi con la forza che coinvolge te (in alcuni casi invece sì), ma è un problema che riguarda anche me".

Rispetto a questo problema prendo posizione, dichiaro da quale parte sto.

Nel nostro lavoro educativo lo schierarsi richiede spesso uno sforzo per non adeguarsi e/o rassegnarsi nei confronti delle culture dominanti negli stessi ragazzi e nelle loro famiglie... Lo schierarsi, naturalmente, non favorisce di per sé un'azione efficace ma è necessario cercare di approfondire la specifica situazione che si affronta. Come dire:

1. a partire dal mio punto di vista
2. cerco di capire il tuo punto di vista
3. cerco/cerchiamo di incrementare la comprensione dei problemi affrontati
4. cerco/cerchiamo di individuare delle possibilità di azione.

Letture

"(...) Insegnare a pensare correttamente non è un'esperienza in cui il pensiero corretto sia assunto di per sé e di cui basti parlare, oppure da considerare come una pratica solo da descrivere. E' invece qualcosa che si fa e che si vive mentre se ne parla, con la forza della testimonianza. Pensare correttamente non è l'agire di chi si isola, di chi si 'rifugia' in se stesso nella solitudine. E' invece un atto che comunica. Non vi è pertanto un pensiero senza comprensione, e la comprensione, dal punto di vista del pensare correttamente, non viene trasferita ma compartecipata. Se grammaticalmente il verbo comprendere è transitivo, dal punto di vista della 'sintassi' del pensiero corretto è un verbo il cui soggetto è sempre compartecipe di un altro. Ogni comprensione – se non 'elaborata' in maniera meccanicistica, se non piegata alle 'precauzioni' alienanti di quel tipo particolare di mentalità ogni giorno sempre più minacciosamente comune che definisco 'burocratizzata' – implica necessariamente il fatto di essere comunicabile. Non vi è intelligenza – se non quando lo stesso processo di intendere sia distorto – che non sia anche comunicazione di quanto è compreso. Il grande compito del soggetto che pensa correttamente non è trasferire, depositare, offrire, donare l'intelligibilità delle cose, dei fatti, dei concetti, all'altro considerato come una sorta di paziente del suo pensare. Il compito coerente dell'educatore che pensa correttamente è quello di sfidare – esercitando in quanto essere umano l'irrinunciabile pratica dell'intendere – l'educando, con cui è in comunicazione e a cui comunica, a produrre una sua comprensione di quanto gli viene comunicato. Non vi è intelligibilità che non sia comunicazione e intercomunicazione, e che non si fondi sulla dialogicità". (Paulo Freire, Pedagogia dell'autonomia, EGA 2004, p.32)

"Uno dei saperi principali, indispensabili a chi, arrivando in favela o in realtà segnate dal tradimento del nostro diritto di essere, pretende che la sua presenza diventi convivenza, che il suo essere nel contesto diventi 'stare con', è il sapere che considera il futuro come problema e non come un'inesorabilità. E' il sapere che considera la storia come possibilità e non come determinazione. Il mondo non è. Il mondo è in divenire. In quanto soggettività curiosa, intelligente, che interferisce con l'oggettività con cui mi rapporto in modo dialettico, il mio ruolo nel mondo non è soltanto quello di chi constata ciò che avviene, ma anche quello di chi interviene come soggetto degli avvenimenti. Non sono cioè soltanto oggetto della storia ma anche un suo soggetto. Nel mondo della storia, della cultura, della politica, constato non per adattarmi ma per cambiare. Nello stesso mondo fisico la mia constatazione non mi porta necessariamente all'impotenza: le conoscenze sui terremoti hanno consentito di sviluppare tutta un'ingegneria che ci aiuta a sopravvivere. Non possiamo eliminare i terremoti dal pianeta, ma possiamo diminuire i danni che ci causano. Nel constatare, diveniamo capaci di intervenire sulla realtà, un compito incomparabilmente più complesso e capace di creare nuovi saperi del semplice adattarsi alle cose. E' anche per questo che non mi pare possibile né accettabile la posizione ingenua o, peggio, astutamente neutrale di chi studia, che sia un fisico, un sociologo, un matematico o un pensatore dell'educazione. Nessuno può stare nel mondo, con il mondo e con gli altri in modo neutrale: non posso stare nel mondo con i guanti, limitandomi a constatare. L'accomodamento per me deve rappresentare solo il cammino verso l'inserimento, il che implica decisione, scelta, intervento nella realtà. Ci sono domande da porre con insistenza da parte di tutti noi e che ci dimostrano l'impossibilità dello studio per lo studio. Dello studio senza un impegno, come se misteriosamente, all'improvviso, non avessimo niente a che vedere con il mondo, un qualcosa di esterno e distante, un mondo che ci è estraneo quanto noi lo siamo ad esso. A favore di che cosa studio? A favore di chi? Contro cosa studio? Contro chi studio?" (id., p.62).

"Se lavoro con bambini, devo stare attento al difficile passaggio o cammino dall'eteronomia all'autonomia, attento alla responsabilità della mia presenza che così come può essere di aiuto può però anche turbare la travagliata ricerca degli educandi. Se lavoro con giovani o adulti, non devo prestare meno attenzione a quanto la mia attività possa essere di stimolo o meno alla necessaria rottura nei confronti di qualcosa che si è depositato in modo lacunoso e che è in attesa di superamento. In primo luogo, la mia posizione deve essere di rispetto nei confronti della persona che vuole cambiare. O che si rifiuta di farlo. Non posso negarle o nasconderle la mia posizione, ma non posso non riconoscerle il diritto di rifiutarla. In nome del rispetto che devo agli alunni non ho motivo di sottrarmi a ciò, per occultare la mia scelta politica assumendo una neutralità che non esiste. Il tirarsi indietro dell'insegnante in nome del rispetto verso l'alunno, è probabilmente il modo migliore di non rispettarlo. Il mio ruolo, al contrario, è quello di chi testimonia il diritto a fare dei confronti, a scegliere, a operare delle rotture, a decidere e a stimolare gli educandi a farsi carico di questo diritto" (id., p.57).

Materiali

La condizione di esclusione vista attraverso l'esperienza della Scuola Popolare

L'intervento educativo per ragazzi senza alcuna attività lavorativa o scolastica, privi di riferimenti precisi e continuativi, ha caratterizzato da sempre l'attività della Cooperativa. All'interno di questo settore, un filone particolare ha riguardato gli interventi con preadolescenti e adolescenti che erano stati allontanati dalla scuola senza aver completato il ciclo dell'obbligo, o che erano a rischio di lasciarla.

Due servizi si sono occupati direttamente del tema della formazione culturale: la Scuola Popolare (1985-2000) e il Doposcuola (dal 1995 a oggi). Questi venti anni di lavoro ci hanno messo a contatto con esperienze di esclusione sociale e di negazione di elementari diritti della persona, rispetto ai quali abbiamo cercato di non essere testimoni passivi. Siamo intervenuti affiancando le persone attraverso un sostegno diretto, legato alla specificità del servizio, e abbiamo cercato di riportare le questioni che andavamo via via scoprendo, fuori dal Centro: nel

Dopo che sono tornata a scuola c'era un mio compagno che mi prendeva in giro, allora io alla prima niente, alla seconda niente, alla terza l'ho ammazzato di botte e lì sì che è successo un casino perché hanno chiamato subito la mamma e la mamma mi voleva denunciare. Ma io tranquillamente le ho detto: "Denunciami pure, tanto ormai ci manca solo la denuncia, tutto il resto l'ho già provato".

Poi verso Maggio, non ricordo di preciso in quale momento, so solamente che eravamo in fila per uscire, la bidella mi ha fatto incazzare perché continuava a spingermi e io l'ho buttata giù dalle scale. Meno male che si è solamente fratturata, sennò lì veramente me ne andavo al Beccaria. Comunque mi hanno dato un'altra sospensione di 6 giorni, poi lì basta, mi hanno bocciata ed è finita la scuola.

Ecco, questo è stato il primo anno di 1° media. Poi c'è stato anche il secondo anno sempre di 1° media ma dopo un mese ho abbandonato perché bigiavo sempre, e così sono rimasta a casa ad aiutare mia madre a pulire finché non ho compiuto i 15 anni per venire alla Scuola Popolare.

Io ho ripreso a studiare per il fatto che se devo cercarmi un lavoro non posso perché non ho la 3° media e non si può andare a pulire nemmeno i cessi senza il diploma.

Daniela l'abbiamo conosciuta così, quando ha deciso che senza diploma non si possono neanche pulire i cessi. E' una dei tanti che hanno lasciato la scuola senza aver completato il ciclo dell'obbligo. Ci ha raccontato che l'hanno chiamata due volte a casa, per telefono: la prima quando non si è più presentata in classe dopo un mese dall'inizio della scuola nell'anno in cui ha ripetuto la prima media, la seconda quando, l'anno successivo, non si è neppure riscritta.

Pare quasi di sentirlo il respiro di sollievo tirato da preside e insegnanti quando la mamma di Daniela ha detto che l'avrebbe tenuta a casa per aiutarla a fare i mestieri. In ogni caso, sollievo o non sollievo, Daniela a tredici anni è rimasta a casa e non si è mosso un dito per riportarla a scuola.

Quanti altri come lei? Quanti gli abbandoni 'incentivati', mascherati da bocciature, trasferimenti, o semplicemente mai segnalati perché nel frattempo era stata superata l'età dell'obbligo?

Questo accadeva quasi dieci anni fa. E oggi?

Il problema dell'obbligo scolastico è stato brillantemente superato: l'obbligo "fino al compimento del quindicesimo anno" non esiste più. Oggi c'è il "diritto/dovere all'istruzione fino a diciotto anni". Abbiamo cercato di capire in cosa consiste un "diritto/dovere" e abbiamo scoperto che questa identica espressione viene utilizzata per regolamentare l'accesso dei cittadini al voto: se vai a votare fai il tuo dovere, se non ci vai, fa niente.

Questa scuola funzionerà - forse - per chi a casa ha già un sostegno educativo adeguato; fallirà con chi a casa trova una situazione segnata dall'esclusione. E' vero che, in una certa misura, è sempre stato così, eppure oggi ci troviamo di fronte a un salto qualitativo: l'impianto dell'attuale riforma prevede l'allargamento di questa forbice, assumendolo come un dato naturale.

Nel nostro 'fare' di tutti i giorni con i ragazzi, con i loro genitori, con i loro insegnanti, non possiamo nasconderci dietro la presunta neutralità del ruolo: ogni nostro atto deve testimoniare un modo di concepire i rapporti tra gli individui come segnati da un'idea di giustizia, uguaglianza, promozione sociale.

TESI N.2

LA RELAZIONE E' RESPONSABILITÀ VERSO L'ALTRO

La responsabilità è un requisito fondante della nostra identità: solitamente pensata come cosa che ha a che fare con la morale, il dover-essere, il senso civico... la responsabilità è anche una questione che coinvolge l'identità individuale, e può essere considerata una delle possibili risposte alla domanda fondamentale: *chi sono io?*

La compromissione nel mondo è innanzitutto compromissione con l'altro. Compromettersi significa mettersi in una situazione di pericolo. In questo senso la relazione con l'altro fondata sulla responsabilità, porta con sé un pericolo: apre a domande su noi stessi alle quali forse non ci sentiamo pronti. Assumersi delle responsabilità nei confronti degli altri, nonostante questo e proprio per questo, diviene allora una delle possibilità più autentiche che abbiamo per tentare di comprendere il senso del nostro percorso esistenziale. "Chi sono io? Io sono una persona che si è assunta delle responsabilità verso persone, cose, contesti. Io sono una persona che ti fa la promessa di esserci". Non è naturalmente una risposta semplice, precisa, solida. Presuppone una considerazione complessa e progettuale, dinamica ed evolutiva di se stessi e della relazione con gli altri.

Come si declina una pedagogia della responsabilità nei contesti dove operiamo? In particolare considerando alcuni comportamenti frequenti nei nostri utenti - ad esempio la ricerca di una trasgressione continua e ossessiva - che facilitano lo strutturarsi di blocchi relazionali (faccio il genitore/'non me la menare')...

Ha ancora senso parlare di educazione alla responsabilità? Come si può oggi educare alla responsabilità? Una volta ai ragazzi si parlava di:

- responsabilità verso se stessi (responsabilità rispetto a quello che sono, sento, credo, desidero...) e verso gli altri e l'ambiente (responsabilità rispetto a quello che faccio);
- la ricerca del limite come esperienza fondamentale nei processi di crescita: educazione al limite: verso di sé (contro le fantasie di onnipotenza), verso gli altri (cooperazione, rispetto della libertà altrui), verso la società (costruzione di una equilibrata prospettiva esistenziale, non individualistica e non egoistica).

Letture

"(...) Si fa qui riferimento in particolare alla ricerca filosofica di Paul Ricoeur e alla sua proposta di riflessione riassunta nell'affermazione 'l'io è un altro'. E' un invito a rompere la presunta compattezza della soggettività e a cogliere dentro noi stessi la presenza dell'altro. L'io come un altro, pensare se stesso come un altro, cogliere l'altro nella struttura stessa della nostra soggettività: questa è per Ricoeur la fondazione possibile del rapporto di alterità: Si è lontani dal concetto di relazione con l'altro come inglobamento nel proprio universo. E' la proposta di un io alterato che apre alla relazione con l'altro e, in particolare, può assumersi una nuova responsabilità etica.

La tensione etica assume un rilievo particolare nella riflessione di Ricoeur. Analizzando e componendo l'espressione se stesso, Ricoeur evidenzia una duplice natura dell'io:

- 'sé' (ipse), come senso di sé, che assume anche caratteri di lontananza, di distanziamento;
- 'stesso' (idem), come medesimezza, come somiglianza totale dell'io con se stesso.

Questa duplice natura dell'io delinea due possibili modi di affermare la propria identità:

- il carattere, proprio dell'Idem
- il tener fede a una promessa, proprio dell'Ipse.

Il carattere è un requisito forte ma statico di identità. E' l'insieme di abitudini, acquisizioni, valori esterni che in un lento processo di sedimentazione formano come una struttura solida dell'io che ne consente il riconoscimento.

L'identità come mantenimento della promessa rimanda invece all'Ipse. L'io si afferma, si svela, nel mantenimento della promessa ('conta su di me... nonostante tutti gli accidenti che nel tempo possono capitare'), in una compromissione radicale nella storia e nel tempo, in una dinamica caratterizzata da attività e movimento. E' l'Ipse che si spende nell'esistenza: debole e caduco, tuttavia ricco di iniziative e con un originario atteggiamento tecnico-pratico. E' costantemente intrecciato con l'altro e con gli altri e cresce con le proprie esperienze. L'aspetto di identità riconducibile all'eccomi!, al mantenimento della promessa, rifiuta il dominio della medesimezza e della sicurezza di sé. Rifiuta il sapere su di sé e attesta il suo esserci solo con il mantenimento di responsabilità nei confronti dell'altro. L'Ipse è radicalmente soggetto morale" (Laura Boella – seminario sull'idea di comunità).

"Nella lingua latina il termine che corrisponde alla parola italiana responsabilità è sponsio che vuol dire propriamente promessa, impegno: suo sinonimo è praestatio che vuol dire rendersi garante di qualcuno o di qualcosa. Responsabile è, dunque, colui che spondet pro aliquo, si fa mallevadore di qualcun altro. La responsabilità è allora una presa in carico (...). Questo breve tracciato semantico mostra che c'è responsabilità solo in quanto c'è relazione.

In molti ricorderanno la celebre frase esistenzialista 'l'inferno sono gli altri'. Quella frase esprimeva non solo il rifiuto degli altri, ma anche – e forse soprattutto – l'insofferenza per l'impossibilità della propria autosufficienza. Che sono poi due facce della stessa medaglia. Chi, infatti, fosse autosufficiente, sarebbe libero da ogni obbligo nei confronti degli altri e di sé: tutto gli sarebbe possibile perché da nessuno dipende. Invece così non è, perché noi esistiamo solo nella e per la relazione, siamo in catena e questo rende la responsabilità possibile e la rivela insieme inevitabile. Ognuno di noi esiste in virtù degli altri, e non solo perché da altri è stato generato, ma perché da questo mondo sarebbe presto uscito, così come vi è entrato, se non fosse stato accolto, cresciuto, da qualcuno a suo modo amato. Nessuno di noi sarebbe al mondo se qualcuno non ci avesse preso in carico, non se ne fosse assunto la possibilità.

Ogni uomo, in ragione del suo semplice esistere, non può, dunque, che essere grato, anche se ha buone ragioni per lamentarsi, per disprezzare, per maledire. Questo sentimento si genera soprattutto quando ci si rende conto che il bene di esistere è goduto meno ampiamente di quanto lo si potrebbe e non per inimicizia della natura, ma perché gli uomini, lungi dal sostenersi, si ostacolano, spezzano la catena che li lega nella vana illusione di potersi rafforzare ognuno per proprio conto. E così si trovano senza nulla a cui attaccarsi, in egoistica e solitaria deriva. In questo paesaggio selvaggio è evidente che le istanze di sicurezza prevalgano su quelle della confidenza, del reciproco affidarsi. Spesso gli uomini non si assumono la responsabilità che dovrebbero, a garanzia dei loro stessi interessi, perché in modo del tutto miope ritengono che per stare bene sia sufficiente non danneggiarsi. Se l'atteggiamento è questo, è evidente che nella gerarchia dei valori l'assicurarsi prevalga sul soccorrere, l'indisponibilità a offrirsi freni la spontaneità del bene. D'altra parte, ignorare l'esistenza degli altri, prescindere, ci esonera dal dovere di dare risposte. Per non sentirsi colpevoli basta poter dire sempre e in ogni caso: 'con questo io non c'entro!'. Nelle società contemporanee avanzate, infatti, le colpe maggiori non riguardano tanto quel che si fa, ma quel che non si fa: il peccato corrente è l'omissione. Non assumersi responsabilità è il modo migliore per non sentirsi mai colpevoli.

(...) Alla responsabilità, però, non si sfugge perché non è cosa che si possa assumere a discrezione, ma è la realtà a imporla. L'altro nel suo puro esistere mi rende sempre e in ogni caso responsabile. Lo posso amare, aiutare, combattere, odiare: sempre e in ogni caso prendo posizione nei suoi confronti e non posso non prenderla. Quand'anche l'ignorassi sarei appunto responsabile d'ignorarlo e sarei perciò nei suoi confronti sempre e inevitabilmente giusto o colpevole, mai neutrale. Il mio essere responsabile non dipende, dunque, da una mia decisione, ma è una mia condizione: è l'altro, per il fatto stesso di esistere, che mi impedisce di non esserlo. Tanto vale allora che ognuno assuma consapevolmente le proprie responsabilità. Da questo punto di vista la Bibbia è più che mai esemplare. Dopo che Caino ha ucciso il fratello Dio lo interroga con le note parole: 'Dov'è Abele, tuo fratello?' Caino risponde: 'Non lo so. Sono forse il guardiano di mio fratello?' (Gen., 4,9). Caino si difende dichiarandosi irresponsabile. Ma egli responsabile lo è, e non tanto e non solo perché il fratello lo ha ucciso, ma perché non lo ha preso in custodia. Evidentemente se lo avesse preso in custodia, se se ne fosse reso responsabile non lo avrebbe mai ucciso. Essere responsabili di un altro non vuol dire

affatto agire per suo conto – e meno che mai sostituire l’altro nella sua libertà – ma, al contrario, prendere la libertà dell’altro a misura della propria azione e del proprio limite. Questo sentirsi reciprocamente responsabili apre la strada al divenire vicendevolmente disponibili”. (Salvatore Natoli – Parole della filosofia, Feltrinelli 2004, pp.137-139)

TESI N.3

LA RELAZIONE E' UN'ESPERIENZA DI SCAMBIO

Essere educatore significa riconoscersi come individuo che può insegnare e può imparare: maestro e allievo dell'altro. L'esperienza educativa è essenzialmente un'esperienza di scambio, dove la dissimmetria dei ruoli trova un equilibrio nella radicale eguaglianza degli individui: la disponibilità ad imparare dagli altri implica la disponibilità a volgere lo sguardo su di noi. Questo gioco di specchi, in cui la nostra immagine viene rimandata dall'altro, ci porta a fondare i nostri rapporti sul riconoscimento della sua dignità, della sua unicità, del suo esserci come soggetto. Il dialogo, che presuppone la nostra disponibilità all'ascolto, è il terreno sul quale avviene lo scambio.

Letture

"In una conversazione con un gruppo di amici e amiche, la professoressa Olga Garcia mi disse che, nella sua esperienza di insegnante sia con bambini sia con adolescenti ma anche come formatrice di insegnanti, aveva osservato quanto fosse importante e necessario saper ascoltare. Se, in realtà, il sogno che ci anima è democratico e solidale, non è parlando agli altri, in particolare dall'alto in basso come fossimo portatori della verità da trasmettere a tutti, che apprendiamo ad ascoltare, ma è ascoltando che impariamo a parlare con loro. Soltanto chi ascolta in modo paziente e critico l'altro, parla con lui, anche se, in certe condizioni, si trova nella necessità di parlare a lui. Quello che non può mai fare chi impara ad ascoltare per poter 'parlare con', è parlare imponendosi. Anche quando, per forza di cose, deve parlare contro posizioni o concezioni dell'altro, si rivolge a lui considerandolo come un soggetto dell'ascolto del proprio discorso critico, e non come un oggetto di quel discorso. L'educatore che ascolta, impara la difficile lezione di trasformare il suo discorso all'alunno, a volte necessario, in un colloquio con lui.

(...) Nella dinamica del parlare e dell'ascoltare, la disciplina del silenzio di cui i soggetti, che parlano e ascoltano, devono farsi carico con rigore e a tempo debito, è una condizione sine qua non della comunicazione dialogica. Un primo segnale del fatto che il soggetto che parla, sa ascoltare, si ha quando dimostra la sua capacità di saper controllare non solo il bisogno di dire la sua, il che è un diritto, ma anche il gusto personale, profondamente rispettabile, di esprimerla. Chi ha qualcosa da dire ha al tempo stesso sia il diritto sia il dovere di dirlo. E' tuttavia necessario che chi ha qualcosa da dire, sia altrettanto ben consapevole che non è l'unico o l'unica ad avere qualcosa da dire. Ancor di più, quel che ha da dire non è per forza di cose, per quanto importante possa essere, la verità innovativa e meravigliosa da tutti attesa. E' necessario che chi ha qualcosa da dire, sappia al di là di ogni dubbio, una cosa: che se non presta ascolto a quello che ugualmente ha da dire il suo interlocutore, finirà con l'esaurire la sua stessa capacità di dire per aver detto troppo senza aver ascoltato nulla o quasi nulla. Per questo, aggiungo, chi ha qualcosa da dire deve farsi carico del dovere di motivare, di sfidare chi lo ascolta, nel senso che chi ascolta deve dire, parlare, rispondere. E' intollerabile il diritto che l'educatore autoritario si attribuisce di comportarsi come proprietario della verità di cui è in possesso, e del tempo per discorrere su di essa. Per lui, chi ascolta non dispone neppure di tempo, dal momento che il tempo è esclusivamente suo, è il tempo del suo discorrere. Un discorrere, per ciò stesso, che avviene in uno spazio marcato da un silenzio imposto, non in uno spazio con o in silenzio. Al contrario, invece, lo spazio dell'educatore democratico che impara a parlare ascoltando, è attraversato dal silenzio intermittente di chi, mentre parla, tace per ascoltare l'altro, che silenzioso e non messo a tacere, parla. L'importanza del silenzio nello spazio della comunicazione è fondamentale. Da un lato, nell'ascoltare, come soggetto e non come oggetto, la comunicazione di qualcuno, mi viene offerta la possibilità di provare a entrare nel movimento interno del suo pensiero,

trasformandola in linguaggio. Dall'altro, per chi parla, se realmente impegnato a comunicare e non semplicemente a fare dei puri comunicati, diventa possibile ascoltare la ricerca, il dubbio, la scoperta di chi fino a quel punto lo ha ascoltato. Al di fuori di questa dinamica, la comunicazione si estingue." (Paulo Freire, cit., pp. 90-93)

Materiali

La relazione individuale e il sistema delle regole nel Doposcuola

La relazione tra animatore e ragazzo al Doposcuola ruota attorno allo studio. Ciò significa che gran parte del tempo che si passa insieme è occupata dallo studiare o da attività inerenti il percorso scolastico. Nella definizione dell'impegno che ciascuno prende nei confronti dell'altro questo dato di partenza, nella sua semplicità e riconoscibilità, assume una grande importanza, configurandosi come una sorta di 'patto implicito': "tra noi c'è una relazione, fatta di tante cose, anche complesse e delicate; tuttavia quel che siamo qui a fare è basato essenzialmente sulla mia voglia e disponibilità ad aiutarti nello studio e sul fatto che tu veda l'utilità di quello che ti sto proponendo". Il riconoscimento di questa reciproca intenzionalità, questo scegliersi a vicenda, fa sì che il Doposcuola non venga vissuto come un prolungamento delle ore passate a scuola. Non può esserci un vincolo esterno che obbliga un ragazzo a frequentare il Doposcuola. Se così fosse perderebbe di significato l'intera proposta, che è essenzialmente caratterizzata dalla libera scelta e dall'assunzione di responsabilità. Il fatto di mettere i ragazzi nella condizione di scegliere liberamente come impiegare il proprio tempo e le proprie risorse non ci pone affatto al riparo da contraddizioni e difficoltà. Scegliere significa assumersi delle responsabilità, fare la propria parte, uscire da una condizione di minorità nella quale è sempre l'altro – l'adulto, l'autorità, ecc. – a decidere. A volte questa delega è comoda e rassicurante: "c'è qualcuno che pensa per me". La proposta del Doposcuola, al contrario, è centrata su un modello di autonomia che implica la fatica dello scegliere e del decidere, la fatica di crescere come persone responsabili e libere. Se la centralità dello studio è utile per rendere immediatamente riconoscibile agli occhi del ragazzo il 'cosa siamo qui a fare', l'animatore deve essere anche consapevole che il compito, la lezione da studiare per il giorno dopo, la preparazione della verifica... hanno altre valenze e significati. Da un lato rappresentano la condizione necessaria, la base materiale, per rafforzare quel percorso di crescita che trova nei successi ottenuti nei primi anni di scuola uno dei più importanti sostegni; dall'altro sono il mezzo attraverso il quale l'animatore incontra il ragazzo e tenta di costruire con lui una relazione che, andando oltre l'aiuto nello studio, può diventare dialogo e scambio.

Solitamente, riferendosi al sistema delle regole in ambito educativo – e l'esempio del doposcuola calza perfettamente – viene spontaneo pensare a quell'insieme di norme e principi cui devono attenersi i ragazzi. Regole imposte dall'alto e regole condivise, regole sulle quali si può trattare e regole inderogabili, regole il cui significato è comprensibile da tutti, che hanno un'evidente utilità, e regole che, pur venendo diligentemente applicate, ci si è dimenticati a cosa servono. In ogni caso, regole per gli altri.

E' più raro che ci si trovi a ragionare sul sistema delle regole che si dà chi progetta e propone un percorso educativo. Perché? Forse molto viene dato per scontato, forse si ritiene che gli educatori siano per natura capaci di auto-regolarsi, forse si pensa: "E' già molto quello che faccio, con passione e sacrificio, ci manca solo che debba attenermi al decalogo delle regolette del Doposcuola...".

In effetti il decalogo non esiste. Esistono però alcuni principi e convinzioni, propri di tutti quelli che in questi anni hanno fatto crescere il Doposcuola – volontari e operatori senza distinzione – che possono essere tradotti in 'regole', ossia in diritti delle persone con le quali entriamo in rapporto.

- *I ragazzi che vengono a studiare al doposcuola hanno il diritto di trovare con regolarità la persona che si è impegnata a seguirli per tutto l'anno: un animatore non vale l'altro.*
- *Hanno il diritto di lavorare in una situazione di relativa calma: in un ambiente affollato, rumoroso, disordinato, non si studia come in un ambiente tranquillo, luminoso, pulito.*

- Hanno il diritto di trovare in orario l'animatore che li seguirà: iniziare lo studio quando si deve o mezz'ora dopo non è la stessa cosa.
- Hanno il diritto di essere seguiti da chi ha pensato a loro durante la settimana e non solo nell'istante in cui se li trova davanti: programmare il lavoro dà dei risultati, improvvisarlo ne dà altri.
- Hanno, infine, il diritto di essere trattati come persone e non come 'casi'... persone che oltre a tutti i difetti, i limiti e le mancanze hanno anche potenzialità e risorse.

Detto questo, risulterà più logico - non necessariamente più semplice - esigere che i ragazzi rispettino a loro volta quelle regole che diventano così spesso occasione di discussione e scontro al Doposcuola: venire sempre e con puntualità; venire sapendo che cosa studiare e con il materiale necessario; venire con la disponibilità a lavorare e a lasciar lavorare gli altri; venire sapendo che si ha a che fare con animatori che dedicano al Doposcuola parte del loro tempo e che anche per questo vanno rispettati.

Un ultimo appunto a proposito del rispetto. A scuola, in genere, la mancanza di rispetto verso l'insegnante viene duramente sanzionata: nota, convocazione dei genitori, nei casi più gravi c'è anche la sospensione. Al Doposcuola, ovviamente, non ci sono né note né voti. C'è però anche la tendenza, che in alcuni casi si manifesta da parte degli animatori - soprattutto i più giovani - a lasciar correre di fronte a comportamenti segnati dalla mancanza di rispetto, a non reagire, a non prendere posizione. Sentirsi insultare da un ragazzino di dodici anni può non piacere, ma, dando per scontato che reagire insultando a nostra volta come minimo non serve, è enormemente faticoso e difficile impedirgli di farlo: se bastasse dire di non fare una cosa perché i ragazzi non la facciano, non ci sarebbe bisogno di noi. Si tratta allora di fermarsi, letteralmente, di non fare un solo passo fino a quando quell'insulto, quell'atteggiamento sbagliato, quella mancanza di rispetto, non vengano chiariti nel loro significato e non si trovi un modo di procedere che faccia superare da entrambe le parti ombre e risentimenti. Chiedere scusa è difficile, ma ancora più difficile è esigere che sia l'altro a farlo. E' molto più facile passarci sopra, lasciar perdere per paura che possa incrinarsi il rapporto. Ma un rapporto costruito su queste basi è già incrinato. Peggio ancora lasciar perdere in nome di considerazioni come: "... è cresciuto in questo modo, è abituato a fare così...". Appunto. E' cresciuto in questo modo, in un modo che lo segnerà per il resto della vita. Il 'vaffanculo' del signorino, opportunamente dosato nei giusti ambienti e con i giusti tempi, farà di lui una persona uguale a tante altre, accettata e ben voluta. Il 'vaffanculo' di Deborah, di Samantha, di Johnatan, nel giro di qualche anno sarà il loro lasciapassare per allungare la fila degli esclusi.

La ricerca di rapporti di rispetto e di un linguaggio che li rispecchi non è dunque amore dell'ordine fine a se stesso, o una forma mascherata di bigottismo, è al contrario consapevolezza della dignità delle persone e del rapporto che le lega: nel Doposcuola, nella società, nel mondo.

Un'animatrice volontaria racconta così l'esperienza di un anno di studio con due ragazzi: *"Nei mesi sono passata dall'essere ' quella che aiuta nei compiti quello che a scuola se la cava male', all'essere la persona che ascolta problemi e difficoltà, anche scolastiche, ma soprattutto extra, di diverso genere e natura, la persona che offre mediazione e appoggio nella rete di rapporti ragazzo/genitori/insegnanti, la persona che gioca e scherza con loro, che cerca di rassicurarli e incoraggiarli dove più sono vulnerabili e di lodarli quando si impegnano, indipendentemente dal risultato raggiunto, la persona che li segue nelle uscite e nelle attività, che li sgrida quando non regolano i loro comportamenti in base al rispetto che dovrebbero avere verso gli altri (me compresa), la persona che li consiglia, che mostra loro nuove possibilità, che può essergli vicina senza eccessiva invadenza (...). Abbiamo imparato a conoscerci, e abbiamo creato un rapporto che, in misura più o meno variabile, ci ha cambiati e continua a cambiarci mentre lo costruiamo. Due individui, due realtà, due o molti più ruoli che si intrecciano e avanzano su un percorso poco definito e non definibile con ragionevole certezza, un percorso segnato dall'interagire di due individui che si relazionano, dove l'animatore (l'animatrice) aiuta 'in matematica'..., fa la voce da mamma, da sorella, da amica, da adulta, da persona con le sue particolarità, con i suoi difetti e con tutto il bagaglio di esperienze che porta con sé. Queste voci le ho sentite tutte parlare attraverso me..."*

Negli animatori è presente la consapevolezza che l'esperienza del Doposcuola è essenzialmente un'esperienza di scambio: si dà e si riceve, si insegna e si impara. Imparare, in questo caso, significa capire qualcosa degli altri ma anche qualcosa di sé, indagare sulle ragioni che ci portano a proporci in una relazione che dice molto del nostro modo di concepire i rapporti, rapporti segnati dal riconoscimento della dignità dell'altro, della sua unicità, del suo esserci come soggetto.

TESI N.4

IL CAMBIAMENTO - NELLE PERSONE E NEI TERRITORI - SI PUÒ REALIZZARE SOLO ATTRAVERSO UN'AZIONE SOCIALE CONTINUATA

Nel campo dei servizi sociali e sociosanitari, come anche nel senso comune, progetti che prevedono interventi lunghi e aspecifici sono spesso associati a immagini di bassa competenza e approssimazione nel definire gli scopi degli interventi, al contrario di progetti che prevedono tempi brevi/certi e oggetti di lavoro molto specifici e delimitati.

Nella nostra esperienza, interventi con tempi lunghi e non troppo specifici hanno invece permesso:

- **lo sviluppo di relazioni di fiducia**
- **di essere fedeli ai percorsi concreti dei ragazzi (che arrivano, vanno, vengono, ritornano...)**
- **di costruire in seconda battuta interventi mirati e efficaci.**

Il rifiuto del tecnicismo e della frammentazione dell'intervento educativo non deve comportare lo sviluppo di servizi generici e con oggetti di lavoro indefiniti. Anzi, l'a-specificità degli interventi obbliga a una sempre maggiore competenza professionale. Competenza intesa come fare bene un intervento e non come sempre maggiore specializzazione in un settore. In particolare, dev'esserci un impegno preciso nel definire indicatori di risultato e di valutazione trasmissibili all'esterno.

La storia della Cooperativa è contrassegnata da elementi di forte continuità, nelle finalità e nello stile di intervento oltre che nelle persone che lavorano nei servizi.

Le strategie di azione sociale che privilegiano la continuità nelle relazioni con le persone e con i contesti, possono essere ricondotte a specifici modelli di intervento sociale. Semplificando il più possibile, possiamo riconoscere un *continuum* alle cui polarità si collocano:

- un approccio razionalistico e sanitario che mira alla risoluzione dei problemi attraverso interventi specialistici e ben pianificati, anche a costo di semplificazioni eccessive della realtà. Secondo questo modello è possibile, con tempi e risorse adeguati, risolvere ogni problema, intervenendo in base allo schema *diagnosi → terapia → guarigione*. Il disagio sociale viene trattato come una malattia e gli utenti dei servizi sono rappresentati come malati che possono essere guariti con le giuste metodologie. Il ruolo e le mansioni di utenti e operatori vengono in gran parte costruite in funzione delle metodologie che devono essere applicate: l'utente è colui che deve usufruire delle metodologie, l'operatore è lo specialista, il tecnico. E' evidente una forte dissimetria tra chi sa e chi non sa, tra l'operatore e l'utente;
- un approccio sociale e dialogico che mira alla gestione e alla comprensione sempre più approfondita e condivisa dei problemi, salvaguardando una considerazione articolata e non semplificante della realtà sociale e dei singoli soggetti. Gli utenti dei servizi sono considerati dei cittadini, all'interno di un sistema di diritti e doveri e la cui appartenenza sociale deve essere tutelata nell'interesse di tutta la collettività. Gli operatori sono parte in gioco, sono coinvolti, non sono tecnici che intervengono dall'esterno. Viene considerato un compito cruciale dell'intervento sociale quello di approfondire e diffondere le comprensioni dei problemi e delle situazioni che si affrontano.

Naturalmente la realtà è sempre molto complessa e ciascun operatore si può trovare nelle condizioni di dover utilizzare approcci differenti in relazione a situazioni specifiche.

Nella prospettiva di un approccio dialogico all'intervento sociale, nei nostri interventi *relazione* è sicuramente una parola-chiave ricorrente e cruciale. Spesso l'abbiamo usata assieme a continuità e appunto la loro coniugazione - relazioni continuate - viene spesso considerata come uno dei principali indicatori di efficacia di ciò che facciamo.

Tentando di rappresentare le strategie complessive della Cooperativa, si può affermare che lo sviluppo di interventi e servizi continuativi è stato una scelta molto praticata e condivisa.

Naturalmente la continuità come condizione che favorisce i processi di trasformazione non può essere confusa con la semplice persistenza di un servizio e la reiterata offerta dei soliti interventi.

Un modalità utilizzata frequentemente per rappresentare le esperienze educative in relazione ai temi della continuità e del cambiamento, può essere sviluppata attraverso la metafora familiare e in particolare dei ruoli paterni e materni (Franco Fornari). Il codice paterno è legato alla capacità tecnica, all'efficienza, alla necessità di rendersi autonomi. E' efficace nel mettere dei limiti, dei paletti (il progetto, il programma, le regole...) e se questi non vengono rispettati si somministrano sanzioni. Il codice materno è maggiormente centrato sul bisogno, sul compatire, sul capire. Può essere così rappresentato: io ci sono... senza pretendere di cambiarti in fretta e ad ogni costo...

Letture

"(...) Colpisce il metodo scout, perché chi fa per qualche anno gli scout dà un'impostazione alla sua vita all'interno di regole precise (obiettivi, specialità...). Un ragazzo fa lo scout una volta alla settimana, poi al di fuori, ha la sua vita, la morosa, la discoteca, il lavoro...

Mi sembra interessante affermare l'utilità di esperienze brevi ma precise, perché queste acquistano un significato per la vita. La dimensione del tempo è fondamentale: bisogna passare dal cronos (lo scorrere del tempo) al cairos (il tempo vissuto).

(...) Ho ripensato spesso alle vicende passate. La prima riflessione che mi viene da fare è sul 'progetto'. C'è stata una stagione in cui si è puntato tantissimo sulla plausibilità dei progetti. La percezione che ho è che i progetti vanno fatti sapendo che comunque non si riescono a realizzare. Mi sento di mettere profondamente in discussione la centralità del progetto: non è, infatti, possibile che le persone facciano un cammino lineare con delle tappe precise (autonomia, responsabilità...), la mia vita personale smentisce questa possibilità. Il progetto serve all'operatore per avere un quadro di riferimento suo. Non ho mai visto persone che hanno seguito un percorso lineare di ripresa di sé. Credo piuttosto che spesso si siano costrette le persone, con sincerità, all'interno di progetti. Ripensando all'esperienza mi vengono in mente persone per le quali sembrava ci fosse una forte adesione al progetto e sono finite malissimo, altre sulle quali non si sarebbe scommesso nulla, che invece stanno bene...

Mi sembra importante fornire degli scenari, dove per scenari intendo grossi elementi costitutivi per l'esistenza...

Ripensando alla mia esperienza ricordo il rigore con cui si gestivano le regole. Le regole erano una rassicurazione per le strutture, per gli operatori. Oggi mi sento di affermare che le regole senza uno scenario diventano sterili, se non diventano normativa accolta personalmente, non servono.

Abbiamo sempre utilizzato per condurre progetti e servizi il criterio paterno e mai quello materno.

Il criterio materno è generativo nella sofferenza. Io chiamo così il principio materno: soffrire con te e non sanzionarti.

Credo che per accompagnare percorsi di persone, ci vogliano delle coppie perché credo fortemente al calore della normalità. Negli anni sono stati fatti degli errori, se penso all'esperienza del Giambellino, di Comunità Nuova, dove le famiglie venivano considerate delle risorse ma erano messe lì e non potevano assolutamente esprimersi come famiglie, come coppie vere, ma solo come degli operatori. Alla fine sono scoppiate tutte, nonostante il considerare risorse delle famiglie normali fosse l'intuizione giusta.

Un'altra dimensione per me importante è il perdono. Credo che i percorsi terapeutici siano serviti alle persone per accettare le proprie ferite, ma non a sentirsele perdonate; riuscivano a chiamare per nome i buchi, le ferite, ma non a perdonarsi. Una dimensione di accoglienza l'esprimerei così: ti prendo non perché tu cambi, ti prendo così come sei.

Ritengo importante recuperare la vicinanza con le persone. Credo che ci siano delle scuole di formazione che educano gli operatori a difendersi, a non coinvolgersi troppo nelle relazioni, e questo mi sembra opposto a quello che io intendo per ruolo paterno e materno.

Spesso si afferma che nelle relazioni con le persone i propri giochi emotivi vadano nascosti e negati.

Credo a tal proposito che sia illuminante un fondamento biblico della II lettera ai Corinzi scritta da S.Paolo quando era vecchio. S Paolo rivede il suo percorso e afferma che: 'E' quando sono

debole che allora sono forte'. Questo significa affermare e riconoscere che sono proprio le debolezze, le sofferenze le nostre più grandi risorse: credo infatti che è la propria debolezza che permette di entrare in profonda simpatia con la debolezza dell'altro, in una profonda dimensione di non giudizio che mi fa essere padre e madre, perché le ferite dell'altro sono anche le proprie. Mi ricordo l'affermazione di uno psicoterapeuta che parla del 'guaritore ferito' ed afferma che è solo quando ci si rende conto delle proprie ferite che si può entrare in relazione con l'altro, e questa consapevolezza è di riconoscere che ciascuno di noi ha dei limiti. Se penso al mio percorso autobiografico rivedo alcune cose. C'è stato un periodo in cui io credevo di dover salvare il mondo e questo mi portava a dovermi sentire sempre adeguato sempre pronto, sempre... poi sono stato male e malissimo...

Questo percorso vale anche per le famiglie: i figli riaprono le ferite dei propri genitori che si credevano superate.

Passare questo crinale significa diventare adulti: considerare i propri limiti (non sentirsi onnipotenti) e considerarli come risorsa è il lavoro da fare con e per gli adulti ed è proprio per questo che penso a delle famiglie normali come delle grandi risorse" (Intervista Caritas a don Renato Rebuzzini, 2004).

Materiali

"(...) Lo sviluppo dei nostri servizi segue un po' questa linea: più che prendere avvio da una riflessione a monte, abbiamo cercato di accompagnare le persone che abbiamo incontrato, provando ad essere fedeli alle loro storie, alle loro risorse ed ai loro problemi.

Nei nostri interventi con i giovani non offriamo anzitutto e principalmente prestazioni specialistiche ma tentiamo di fornire interventi di educazione, di riferimento adulto positivo, valorizzando le loro aggregazioni. Cerchiamo di offrire ai giovani cittadini della zona un servizio di qualità, che offra soprattutto una sufficiente continuità per stabilire delle relazioni significative.

Un po' la nostra scommessa è quella di cercare di resistere sul territorio, cercando di sviluppare un servizio stabile. Quello che per noi conta, è sviluppare un posto, un servizio, che ha una storia e permetta delle relazioni significative con le persone garantendo continuità di presenza, con un gruppo di operatori sufficientemente stabile...

...Si può mettere in piedi dei servizi, che spesso sono in perdita e di difficile gestione, oppure fare tanti progetti di prevenzione, che sono finanziati più facilmente, hanno più immagine e sono più spendibili all'esterno. Dal nostro punto di vista una prevenzione efficace va fatta con servizi stabili, che mettono le radici nei territori, che sono partecipati dai cittadini. Attorno a questi possono poi esserci altri progetti più specifici..." (intervista Caritas a Comunità del Giambellino, 2004).