

Cooperativa sociale
COMUNITÀ DEL GIAMBELLINO
s.c.r.l. O.n.l.u.s.

p DOSSIER
revenzione

DOSSIER PREVENZIONE

- p. 3 Introduzione
- p. 4 Gli interventi realizzati con i ragazzi e i giovani.
Tabelle per anno di attività.
- p. 12 Evoluzione delle politiche sociali
- p. 15 Educazione
- p. 17 Responsabilità
- p. 20 Linguaggio
- p. 25 Prevenzione

"... Mi sembra importante collegare l'azione al pensiero nel duplice senso di riconoscere che il pensiero guida l'azione e che l'azione è generatrice di pensiero.

... E' sempre più importante pensare in termini complessivi, anche se poi si lavora nel micro... come si può contemporaneamente costruire un quartiere ghetto e aprire uno sportello informagiovani? Com'è possibile che nello stesso quartiere la scuola si vanti di espellere un numero sempre più grande di ragazzi e il comune pensi a iniziative di prevenzione...?"¹

INTRODUZIONE AL DOSSIER

In questo dossier sono presenti contributi eterogenei e non semplici da integrare in una prospettiva unitaria di lettura e riflessione. Abbiamo lavorato in tre direzioni principali:

1. abbiamo cercato di fornire un quadro sintetico della storia degli interventi con i ragazzi e i giovani, dell'associazione prima e della cooperativa poi. Per molti sarà una lettura un po' ostica, proprio perché sintetica e perché riguarda anni anche molto lontani. Tuttavia può essere considerata come una specie di mappa per collocare persone, eventi, obiettivi, iniziative... evocati ogni qualvolta si tenta una valutazione e ci si impegna nella riprogrammazione;
2. abbiamo poi provato a delineare un breve quadro di riferimento in ordine allo sviluppo storico delle politiche sociali per i ragazzi e i giovani nel nostro paese;
3. infine abbiamo riservato grande spazio alle parole-chiave per l'intervento educativo. Tutte naturalmente hanno valenze che oltrepassano i servizi preventivi e territoriali. Quest'anno le parole-chiave che abbiamo scelto sono state:
 - educazione: possibili spunti di riflessione per collegare gli interventi preventivi in atto ad un rilancio e ad una riprecisazione del ruolo educativo che stiamo svolgendo;
 - responsabilità: è un nodo centrale dell'esperienza di lavoro con i ragazzi e i giovani e abbiamo cercato di affrontarlo in termini un po' anomali;
 - linguaggio: nella comunicazione tra persone utilizziamo spesso processi e strumenti linguistici di cui non sempre siamo consapevoli. Abbiamo tentato una prima riflessione su questi temi, sullo sfondo delle esperienze della scuola popolare e del doposcuola innanzitutto, ma anche considerando alcune modalità di utilizzo del linguaggio nelle comunità;
 - prevenzione: la parola dà quasi fastidio, tanto è usata e abusata. Da una parte si tratta allora di esplicitare ciò che si dà ormai per scontato e che gradualmente sta forse perdendo efficacia propositiva, dall'altra si tratta di costruire assieme dei significati condivisi in grado di accompagnarci nella riprogrammazione dei nostri interventi.

¹ F. Olivetti Manoukian, *Animazione Sociale*, Dicembre 1994

GLI INTERVENTI REALIZZATI CON I RAGAZZI E I GIOVANI

		anno	operatori	obiettori in servizio civile	anno vol. sociale	note	
ASSOCIAZIONE	Doposcuola	1979/80		piso chiodo			
		1980/81		piso chiodo sergio chico			
		1981/82		sergio chico	luli (avs)		
		1982/83		bepi marco massimo maurizio			
		1983/84		icio dedo			
		1984/85	maurizio	andrea			
	Centro Diurno	1985/86		icio dedo matteo			
		1986/87	francesco maria	matteo bila antonio			
		1987/88	piso sergio	bila antonio giuseppe r.			
		1988/89	piso sergio alessandra	stefano luca t. gianca	monica betta (avs)		
	COOPERATIVA	Centro di aggregazione giovanile Scuola popolare	1989/90	piso sergio alessandra	paolo b.		
			1990/91	piso sergio nico luciana	paolo r.		no scuola popolare
			1991/92	sergio nico luciana alessandra	giuseppe b. federico		
			1992/93	luciana alessandra b dario alessandra	zoran luca a.		
			1993/94	luciana alessandra b dario alessandra	ugo		
			1994/95	dario anna elena matteo giorgia roberto	michelangelo		CAG: strada. scuole, gruppi SP: studio individuale
			1995/96	dario anna elena silvia giorgia roberto			avvio doposcuola
			1996/97	dario anna antonio silvia giorgia roberto	fabio		

anno	équipe	utenti	obiettivi generali <i>(se non segnalati, validi i precedenti)</i>	attività	note
1985/86 Centro diurno	obiettori e volontari	<ul style="list-style-type: none"> • 6 adolescenti a rischio • 3 giovani td (in attesa di com. o coop.) • 3 giovani malati psichici 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alternativa alla banda: riferimento educativo, avvicinamento al lavoro, minimi culturali 2. Accoglienza temporanea td in attesa di com. o coop. 3. Ambito di socializzazione per malati psichici 4. CD come esperienza sociale e politica moltiplicabile 	<ul style="list-style-type: none"> • scuola popolare • lavoro retribuito • progetti finalizzati con artigiani (orientam. e sperimentazione di più mestieri) • mensa quotidiana • programma educativo personale • attività espressive (clown) • educazione sessuale e attività corporee (psicologo consultorio) • giornalino • gite e vacanze 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspetti positivi: programmi educativi individualizzati, inserimento malati mentali, attività espressive e corporee, attività con esperti artigiani. • Problemi: abbassamento età prevista, necessità di un operatore fisso, critico il rapporto con le coop., scarse prospettive per i ragg. dopo il CD
1986/87 Centro diurno	1 operatore full e 1 part time, obiettori e volontari. Supervisione e formazione con CEP	<ul style="list-style-type: none"> • 6 adolescenti senza 3° media • 4 giovani senza occupazione • 6 giovani malati psichici 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Giovani da passivi a attivi... 2. Creare aggregazioni finalizzate... 3. Parziale possibilità di lavoro e orientamento professionale 4. Apertura del CD al quartiere, sensibilizzazione su condizione adol. e giov., volontariato, obiezione 5. Inserimento persone con malattie mentali 	<ul style="list-style-type: none"> • comunicazione ed espressione (clown, musica, foto, giornalino) • conoscenza di sé e progettazione personale (consultorio, sport, progressione personale) • apprendimento per il cambiamento (scuola popolare e animazione culturale) • lavoro e orientamento (lavoro con coop., ristrutturazione Bellini, progetti finalizzati) 	Problemi: <ul style="list-style-type: none"> • gravi contrasti/rottura tra équipe e associazione; • mancanza di un responsabile e di una comune metodologia educativa; pochi soldi • rapporti con le coop. di lavoro • per molti ragg. non sufficiente la presa in carico di un anno; • scuola troppo tradizionale e poco efficace

anno	équipe	utenti	obiettivi generali (se non segnalati, validi i precedenti)	attività	note
1987/88 Centro diurno	1 operatore associazione e 1 comunale distaccato, obiettori e volontari	<ul style="list-style-type: none"> • 5 adolescenti senza 3° media • 5 giovani senza occupazione • 4 malati psichici 	Percorso di orientamento professionale all'interno di un'esperienza strutturata di convivenza quotidiana: orientam. ed educazione al lavoro; promozione culturale; educazione al gruppo; relazione con adulti; identità sessuale; iniziazione sociale)	<ul style="list-style-type: none"> • laboratori stabili di educazione al lavoro (pelletteria e cartotecnica) • progetti finalizzati con artigiani • incontri socio-culturali di orientamento professionale ed educazione al lavoro • scuola popolare • mensa quotidiana • clown, sport, gite e vacanze 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspetti positivi: le attività di orientam. profess.; compresenza tra adolescenti e malati psichici; relazione personale con educatori; autonomia operativa dell'équipe. • Problemi: CD conosciuto poco e male in zona; richieste dai servizi pervenute tardi; orientam. profess. contenuto selettivo per i più piccoli e non integrato con le altre attività
1988/89 Centro diurno	2 operatori associazione e 1 comunale distaccato, 2 AVS, 2 obiettori, volontari. Formazione su progettazione e lavoro di équipe. Nascita collettivo scuola popolare. Formazione iniziale per obiettori e volontari	<ul style="list-style-type: none"> • 6 adolescenti senza 3° media • 3 giovani senza occupazione (2 Beccaria) • 3 giovani malati psichici 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Orientamento professionale ed educazione al lavoro 2. Animazione e aggregazione giovanile (apertura alla zona) 	<ul style="list-style-type: none"> • scuola popolare • laboratori • progetti finalizzati con artigiani • attività di animazione relazionale (sè e gruppo) • mensa quotidiana • clown e sport • gite e vacanze 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspetti positivi: presenza di più figure femminili; scuola più strutturata; numerosi volontari per la scuola. • Problemi: non attuato obiettivo 2, solo servizio di stampo riabilitativo-assistenziale; età inferiore alle previsioni; segnalazioni dai servizi tardive; realizzate poche attività di orientamento professionale; impostazione troppo rigida e selettiva

anno	équipe	utenti	obiettivi generali <i>(se non segnalati, validi i precedenti)</i>	attività	note
1989/90 CAG e Scuola popolare	3 operatori, 3 obiettori, volontari. Équipe suddivisa per settori: collettivo scuola e collettivo animazione (CAG)	<ul style="list-style-type: none"> • Scuola popolare: 10 ragazzi • CAG: 50 giovani con presenza media giornaliera di 20. 1 gruppo prevalente 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Centro aperto di aggregazione giovanile 2. Scuola popolare 3. Ricerca-intervento su gruppi spontanei 4. Integrazione tra le agenzie educative del territorio 	<p>CAG:</p> <ul style="list-style-type: none"> • spazio di libero incontro • attività strutturate proposte da operatori (clown, sport) e dai giovani (musica, foto, graffiti, tornei, feste) • centri di interesse <p>Scuola popolare:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 grandi ricerche interdisciplinari • orientamento professionale • animazione del sè e del gruppo • gite e visite guidate 	<ul style="list-style-type: none"> • CAG-aspetti positivi: alto numero partecipanti; relazioni personali con operatori; spazio di incontro non strutturato; attività proposte dai giovani. • CAG-problemi: mancanza di strumenti di osservazione ed esigenza di una nuova metodologia di intervento; scarso interesse per attività proposte da operatori. • Scuola popolare-problemi: i ragg. non hanno partecipato alle attività del CAG; partecipazione molto frammentata; l'esistenza della scuola popolare per alcuni è stata di fatto un incentivo al definitivo abbandono scolastico

anno	équipe	utenti	obiettivi generali <i>(se non segnalati, validi i precedenti)</i>	attività	note
1990/91 solo CAG	1 coordinatore, 2 operatori (1 metà tempo), 2 obiettori. Supervisione. Corso IREF. Pur essendo sospesa la Scuola popolare, il collettivo scuola ha lavorato per la riprogettazione e per iniziative nella zona	70 giovani, presenza media giornaliera di 30. Più gruppi eterogenei	1. Aggregazione: costituire ambiti aperti di aggregazione; relazioni educative con operatori adulti; contatto giovani-contesto sociale territoriale 2. Promozione: favorire l'autonomia dei gruppi; educare alla progettualità personale, alla capacità critica e alla responsabilità sociale 3. Ricerca: conoscere l'aggregazione spontanea in zona e le nuove domande 4. Integrazione con la altre agenzie	<ul style="list-style-type: none"> spazio quotidiano di libero incontro attività strutturate a lungo termine (teatro, musica, karate) attività a breve proposte dai ragazzi (tornei, feste, centri di interesse) gruppo donne assemblea settimanale di gestione vacanze 	<ul style="list-style-type: none"> Sospesa la Scuola popolare (alto rischio di incentivare l'abbandono dei ragazzi della zona) CAG: <ul style="list-style-type: none"> Aspetti positivi: avvio momenti di cogestione; relazione personale con operatori; gruppo donne; spazio di libero incontro Problemi: rischio della dispersione con l'aumentare delle frequenze; pochi operatori.
1991/92 CAG e Scuola popolare	CAG: 1 coordinatore, 2 operatori; Scuola popolare: 1 coordinatore, volontari. 2 obiettori (sia CAG che Scuola)	<ul style="list-style-type: none"> CAG: 80 giovani, media di 40 Scuola popolare: 6 ragazzi 	Scuola popolare: realizzare un percorso integrato tra scuola popolare e formazione professionale. Proposta a ciascun ragazzo di un percorso di orientamento che comprende un corso professionale di primo livello (se già non lavora)	CAG: v. anno precedente. Inoltre tra le attività strutturate: graffiti, giornalino, spazio manutenzione motorini Scuola popolare: 3 ragazzi hanno frequentato corso professionale CEP	CAG-aspetti positivi: forte richiesta di relazioni significative con operatori; lo spazio non strutturato ha fatto emergere richieste specifiche da parte dei ragazzi; l'assemblea Scuola popolare-aspetti positivi: collaborazione CEP; avvio Gruppo di lavoro della zona 17 su inserimento lavorativo di giovani in stato di devianze e disagio (Comune, CGIL, Not, Enaip, USSM, Creta, Giambellino)

anno	équipe	utenti	obiettivi generali <i>(se non segnalati, validi i precedenti)</i>	attività	note
1992/93 CAG e Scuola popolare	CAG: 1 coordinatore, 2 operatori. E' cambiato il responsabile e 2 operatori sono nuovi. Scuola popolare: 1 coordinatore, volontari. 2 obiettori (sia CAG che Scuola)	<ul style="list-style-type: none"> • CAG: punte di 60 presenze/die; 300 per iniziative particolari • Scuola popolare: 9 ragazzi 	CAG: approfondimento dell'analisi dell'utenza, avvio di un'osservazione strutturata dei gruppi partecipanti	<p>CAG:</p> <ul style="list-style-type: none"> • monitoraggio utenza e attività di analisi dei gruppi • grande festa concerto • corso di educazione alla sessualità • feste, gite, cene • momenti guidati e strutturati di confronto e decisione sulla gestione del centro <p>Scuola popolare. Corsi professionali: CEP (3 ragazzi), Comune (2), (Enaip (2), La strada (1)</p>	<p>Scuola popolare si svolge c/o locali Arci Giambellino. Congelamento progetto di zona su orientamento e inserimento lavorativo per giovani in situazione di disagio e devianza</p> <p>CAG: cambiamento condizione sociale dell'utenza. Forte eterogeneità, abbassamento età, allargamento territorio di provenienza (30% fuori zona)</p>
1993/94 CAG e Scuola popolare	CAG: 1 coordinatore, 2 operatori. Scuola popolare: 1 coordinatore, volontari. 1 obiettore	<ul style="list-style-type: none"> • CAG: media presenza giornaliera di 43 ragazzi. 95 utenti stabili, 400 occasionali • Scuola popolare: 7 ragazzi 	CAG: aggregazione libera all'interno del centro non è un fine ma uno strumento di approccio e conoscenza della realtà giovanile, nella prospettiva di proporre percorsi educativi specifici ai gruppi e ai singoli	<p>CAG:</p> <ul style="list-style-type: none"> • attività interne: counselling individuale, progetti di gruppo, sala prove, spazio studio, torneo golf elettr. • attività aperte (laboratorio musica, feste e incontri sulla socialità giovanile) • attività realizzate con altre agenzie: festa concerto Arcipelago Ovest, tornei calcetto, triathlon, ping-pong <p>Scuola popolare. Corsi professionali: Comune (4), Enaip (1)</p>	<p>Scuola popolare: seguiti in modo costante molti ragazzi dell'anno prima (aspetti educativi e riguardanti l'orientamento e l'inserimento lavorativo). Tuttavia ciò non si è rivelato sufficiente per un accompagnamento adeguato dei ragazzi. Necessità di un progetto più strutturato per il dopo CD: il progetto di zona (v. sopra) doveva servire a questo ma non è stato finanziato e non è mai partito</p>

anno	équipe	utenti	obiettivi generali <i>(se non segnalati, validi i precedenti)</i>	attività	note
1994/95 CAG e Scuola popolare	CAG: 1 coordinatore (cambiato), 3 operatori (nuovi). Scuola popolare: 2 operatori (nuovi), volontari. 1 obiettore Supervisione sia per CAG che per Scuola popolare	CAG: <ul style="list-style-type: none"> • lavoro di strada (130 ragazzi) • progetti nelle scuole (50 ragazzi) • attività strutturate per gruppi di giovani presso il centro (70 persone) Scuola popolare: 9 ragazzi	CAG: <ul style="list-style-type: none"> • avviare un intervento di strada con i gruppi spontanei di adolescenti e giovani • proporci come agenzia educativa per le scuole della zona • accompagnare i gruppi di giovani già in contatto col centro (percorsi ad hoc) • partecipare all'animazione della comunità territoriale, collaborando con le altre agenzie presenti Scuola popolare: potenziamento e individualizzazione dell'intervento educativo e didattico	CAG: <ul style="list-style-type: none"> • monitoraggio, primo contatto, visite periodiche e progetti con i gruppi spontanei della zona (5 gruppi seguiti continuativamente) • 6 percorsi di attività con altrettanti gruppi di giovani presso il centro (avvio di una presenza sociale organizzata in zona, miglioramento delle relazioni interne al gruppo, gruppo donne, computer, graffiti...) • contatti con tutti gli istituti scolastici del quartiere e progetti in due scuole superiori (progettazione con insegnanti e interventi educativi in classe in orario scolastico) Scuola popolare: <ul style="list-style-type: none"> • piano di studio individuale • rapporto di studio 1:1 • attività specifiche di orientamento, anche con consulente esterno • gite "didattica-avventura" CAG e Scuola: realizzazione con il consiglio di zona del progetto di animazione di quartiere "Estate al Giambellino" (luglio-agosto)	A fronte degli importanti cambiamenti avviati e realizzati nel CAG e nella Scuola, complessivamente positive sono le valutazioni finali di quest'anno Lo sviluppo del progetto (v. aumento operatori CAG e scuola) è stato favorito dalla partecipazione del CD al Progetto sociale fondi residui CEE "Dalla prevenzione al lavoro", CNCA nazionale

anno	équipe	utenti	obiettivi generali <i>(se non segnalati, validi i precedenti)</i>	attività	note
1995/96 CAG e Scuola popolare	CAG: coordinatore e 3 operatori. Scuola popolare: 2 operatori, 12 volontari. Doposcuola: in collaborazione tra CAG e Scuola popolare, 12 volontari e due operatori di coordinamento Supervisione per CAG.	CAG: <ul style="list-style-type: none"> • lavoro di strada (100 ragazzi) • progetti nelle scuole (165 ragazzi, 8 classi, 20 incontri in classe) • attività strutturate per gruppi di giovani presso il centro (50 persone) Scuola popolare: 6 ragazzi Doposcuola: 12 ragazzi	CAG: piena attuazione delle linee elaborate nell'anno precedente (v.) Scuola popolare: <ul style="list-style-type: none"> • creare relazioni privilegiate tra educatori e ragazzi • dare maggior spazio alla relazione educativa anche in tempi extra-didattici • farsi carico di ogni ragazzo in modo globale, definendo un progetto educativo con gli altri referenti • definire un percorso didattico che abbia origine dai bisogni, dalle attitudini e dalle esperienze dei ragazzi • proporre un percorso di orientamento, formazione e inserimento professionale, che vede come primo ambito di sintesi il contesto didattico Doposcuola: prevenire l'abbandono scolastico. Intervento rivolto ai ragazzi dei quartieri popolari; difficili le condizioni sociali e personali delle famiglie di origine	CAG: <ul style="list-style-type: none"> • seguiti 6 gruppi spontanei • 7 interventi nelle scuole medie e superiori • attività formative ad hoc con gruppi di giovani Scuola popolare: <ul style="list-style-type: none"> • piano di studio individuale • rapporto di studio 1:1 • attività specifiche di orientamento, anche con consulente esterno • gite "didattica-avventura" • aumento giornate di studio per ciascun ragazzo (da 3 a 5) Doposcuola: , 2 pomeriggi la settimana, divisi in due turni ciascuno. Rapporto con i ragazzi (educativo e didattico) e con i genitori CAG e Scuola popolare: attività estive di animazione per preadolescenti e adolescenti della zona.	CAG: crucialità del problema organizzativo e dell'integrazione tra i diversi settori operativi Scuola popolare: programmazione didattica con tutto il collettivo Molto positiva l'apertura del Doposcuola e la gestione con il collettivo dei giovani volontari

anno	équipe	utenti	obiettivi generali (se non segnalati, validi i precedenti)	attività	note
1996/97 CAG e Scuola popolare	CAG: coordinatore e 3 operatori. Scuola popolare: 2 operatori, 8 volontari. Doposcuola: in collaborazione tra CAG e Scuola popolare, 12 volontari e due operatori di coordinamento Supervisione per CAG.	CAG: <ul style="list-style-type: none"> • lavoro di strada (100 ragazzi) • progetti nelle scuole (150 ragazzi, 10 classi, 36 incontri in classe) • attività strutturate per gruppi di giovani presso il centro (150 persone) Scuola popolare: 6 ragazzi Doposcuola: 12 ragazzi 90 persone fanno riferimento in modo stabile al centro	Proseguono e si sviluppano le linee progettuali definite negli anni precedenti	CAG: <ul style="list-style-type: none"> • seguiti 6 gruppi spontanei • interventi nelle scuole medie e superiori (formazione e supporto alla relazione nel gruppo classe, accoglienza dei nuovi iscritti, attività di informazione sociale) • attività formative ad hoc con gruppi di giovani (ragazze, graffiti) • laboratori (cucina, musica, clownerie), assieme alla S.P. • realizzazione di un film su condizione giovanile e consumo di sostanze, ambientato in quartiere ("Fame chimica", Filmmaker 97) Scuola popolare, oltre allo studio: <ul style="list-style-type: none"> • percorsi di formazione professionale paralleli alla scuola (ENAIP, CEP, Comune), anche con tirocini in azienda e borse-lavoro • attività mirate di gruppo, attorno ai temi del lavoro, delle droghe e della sessualità • uscite di uno o due giorni in ambienti naturali coinvolgenti e per attività "avventurose" CAG e Scuola popolare: attività estive di animazione per preadolescenti e adolescenti della zona. Cene di quartiere con i ragazzi e le famiglie.	CAG: <ul style="list-style-type: none"> • buona valutazione delle attività con le scuole • particolarmente significativi gli interventi di animazione di comunità con le altre agenzie territoriali (attività animative e festa di via Odazio) Scuola popolare: <ul style="list-style-type: none"> • crescente complessità delle situazioni dei ragazzi, soprattutto dal punto di vista familiare e penale Prosegue in modo positivo l'attività del doposcuola e il lavoro del collettivo volontari

Collocando l'evoluzione delle politiche sociali per i minori in una prospettiva storica, vediamo che i primi interventi specifici risalgono all'epoca fascista con l'istituzione nel 1925 dell'ONMI (Opera Nazionale per la Protezione della maternità e dell'infanzia), che resterà in funzione fino al 1975, e del Tribunale per i Minorenni (1934). L'avvio di queste istituzioni ha forti connotazioni paternalistiche e chiari intenti di salvaguardia dell'ordine pubblico.

Si tenta di superare questa concezione con la Costituzione, che prevede l'assistenza sociale come diritto del cittadino (art. 38), la tutela della maternità e dell'infanzia (artt. 30 e 31) ed il diritto allo studio (art. 34). Per lungo tempo tuttavia questi principi rimarranno inattuati.

Regione ed Ente locale

Con l'istituzione delle Regioni a statuto ordinario (1970) iniziano a concretizzarsi i primi interventi legislativi mirati a creare un assetto più organico del sistema assistenziale; con il D.P.R. n°616/77 si arriva ad un orientamento che trova nella Regione il riferimento programmatico ed organizzativo e nel Comune la sede di gestione dei servizi. In questo ambito si collocano alcuni importanti interventi legislativi specifici sui minori, ad esempio la legge n°1044/71 che istituisce gli asili e la legge n°405/75 che istituisce i consultori familiari.

I servizi per i minori in Lombardia sono ordinati secondo la legge quadro 7/1/86 n°1, che ridefinisce gli obiettivi e le modalità per la programmazione, l'organizzazione e l'erogazione dei servizi socio-assistenziali. In particolare si prevede che:

- l'assistenza domiciliare ai minori integri la funzione educativa a quella socio-assistenziale (art. 73);
- i centri diurni si suddividano in centri educativo-assistenziali per i minori in età scolare e in C.A.G.; in tali strutture sono svolte attività educative ed animative (art. 77);
- siano previsti inoltre interventi di sostituzione del nucleo familiare quali l'affido² (art. 81 - 82), i centri di pronto intervento (art. 83), i servizi residenziali e di comunità (art. 84).

Il Piano regionale socio-assistenziale per il triennio 1988-90 aveva già anticipato il bisogno di creare servizi in grado di fornire risposte articolate e flessibili il più possibile vicine alle esigenze specifiche; il sistema integrato che ne deriva prevede anche l'inserimento del privato sociale.

Il Comune di Milano è attore, nel 1985, del primo quadro normativo che attiene specificatamente al progetto di assistenza domiciliare minori (ADM). Nello stesso anno comincia in via sperimentale l'intervento sul territorio con due modalità differenti: una équipe ADM composta da dipendenti comunali ed una di operatori della cooperativa Comin in zona 10. L'anno seguente il Comune estende il servizio anche in altre zone facendo convenzioni con altre cooperative ed associazioni (tra le quali Comunità del Giambellino), mentre viene abbandonata la modalità con operatori comunali, poco rispondenti alle esigenze del servizio ADM perchè troppo costosi e con orari poco flessibili. Nel 1989 il Comune considera chiusa la fase sperimentale e la prima gara di appalto pubblica. Nel 1993 la gara di appalto diviene fortemente connotata al ribasso economico, non tenendo conto della qualità del servizio e non prevedendo una reale integrazione con l'ente pubblico. Questa gara viene persa da Comunità del Giambellino (non si è accettato di abbassare la cifra), che successivamente non concorrerà più all'appalto.

Il Progetto Obiettivo Minori della Regione Lombardia

Per quanto riguarda l'approccio regionale in materia di servizi di prevenzione, interessante è analizzare la bozza del Progetto Obiettivo Minori elaborato all'interno del Piano socio-assistenziale per il Triennio 1990-1992. La Regione fa un'autocritica rispetto alla gestione dei propri servizi:

- maggiore attenzione alla produttività rispetto alla relazione con l'utente;
- poca flessibilità nell'adeguare la risposta ai cambiamenti della domanda;

² Istituito a livello nazionale nel 1983 (legge n. 184)

- difficoltà nel realizzare unità di offerta rivolte direttamente ai minori. La causa è riscontrata nell'eccessiva onerosità che richiederebbero tali servizi, per cui di fatto c'è stata una delega al volontariato ed al privato sociale;
- infine si è riscontrata una quasi totale assenza di coordinamento tra i diversi interventi (scuola, istituzioni culturali, C.A.G. ...).

Il Progetto Obiettivo si proponeva di fornire una mappatura dei servizi, di formulare le linee guida per attuare un migliore coordinamento e di organizzare le risposte con maggiore coerenza.

La mappatura dei C.A.G. rende evidente un fatto preoccupante: quello legato alla precarietà degli operatori, dovuta sia a condizioni contrattuali svantaggiose sia al fatto che il loro mandato appare piuttosto indefinito. A proposito di ciò il progetto prevede un supporto di formazione e di supervisione permanente, inoltre si cerca di impostare un sistema di criteri di valutazione (commissionato all'IRS, sul quale torneremo in seguito). Viene ribadito il concetto di C.A.G. come contesto privilegiato per attuare positive condizioni relazionali, aggregative e di socializzazione, e si insiste sull'intenzione di estendere e migliorare qualitativamente la loro rete, favorendo un più ampio accesso al servizio (unendo funzione educativa ed animativa) ed un'organizzazione più flessibile (con progetti individuali educativi ed attività di gruppo). Nel 1992 nasce il Coordinamento Territoriale dei C.A.G., i referenti del quale sono a diretto contatto con l'Ufficio Minori della Regione; Milano fa coordinamento a sé, e tra i membri è presente anche la Cooperativa del Giambellino.

Il Progetto Obiettivo Minori intendeva inoltre dare una nuova spinta propulsiva ai Centri Informa-Giovani ed all'attività di counselling, puntando soprattutto sulla maggiore flessibilità negli orari e su spazi ricreativo-culturali già esistenti.

La mappatura delle case alloggio per minori finanziate direttamente dalla Regione rivela una rete disomogenea (34 USSL prive di strutture nel 1992) ma numericamente importante (100 strutture per 1010 posti letto); inoltre si aggiungono 36 Centri di pronto intervento caratterizzati da un'utenza più adulta (i minori di 15 anni sono appena il 22%). Il personale risulta essere costituito nelle case alloggio da educatori nel 67%, con un rapporto con l'utenza di 1 : 3; nei Centri di pronto intervento da educatori e volontari con un rapporto con l'utenza di 1 : 6. La spesa è stata nel '90 di 11 milioni per utente: un costo giudicato troppo alto, in rapporto anche ai costi minori delle strutture del privato sociale. I nodi problematici riscontrati sono stati una scarsa differenziazione nell'intervento educativo, un insufficiente lavoro di rete con le altre strutture (per cui la Comunità rischia di diventare sostitutiva della famiglia anziché proporre strumenti per rendere possibile un ritorno alla famiglia), ed un elevato carico di orario per gli operatori (con rischi frequenti di burn-out).

Nella parte del Progetto dedicata alle finalità specifiche si insiste molto sulla necessità di proporre interventi trasversali nei quali vengano coinvolti più soggetti, tra i quali la scuola, il privato sociale ed il volontariato, con progetti intersettoriali di promozione e prevenzione. E' singolare che, in un tale spiegamento di energie volte alla pianificazione degli interventi regionali manchi del tutto un qualsiasi accenno sia al budget a disposizione sia alla ripartizione economica dello stesso.

La ricerca dell'IRS sulla valutazione degli interventi di prevenzione

Al fine di darsi una metodologia efficace e coerente, la Regione sente il bisogno di trovare dei criteri di valutazione della qualità dei servizi; Questo per superare le disomogeneità gestionali e per evitare la discrezionalità nell'erogazione di prestazioni. La ricerca è commissionata all'IRS ed è stata portata a termine nell'ottobre del 1997. L'ipotesi di lavoro dell'IRS parte dal presupposto che l'elemento fondante degli interventi preventivi è caratterizzato dalle relazioni che si instaurano tra i soggetti coinvolti negli interventi: tra adulti e ragazzi e tra ragazzi tra loro. "Fare prevenzione significa costruire relazioni significative, costruire ambiti di scambio, di relazionalità"³. Si individuano quindi tre funzioni che hanno elevata valenza preventiva: l'ascolto, la promozione della socializzazione e l'educazione. Non si sa ancora quanto in futuro si terrà conto di questo importante lavoro di valutazione. "...La Regione Lombardia potrebbe assumersi la funzione, aprendo una nuova strada, di realizzazione una Carta dei servizi sociali... Carta che fino ad oggi nessuno ha progettato e sperimentato, anche se la Direttiva della Presidenza del Consiglio dei Ministri del 27/1/94 prevede la realizzazione di Carte specifiche comprendendo anche questo settore. D'altra parte il settore dei servizi sociali avrebbe necessità, quanto altri settori e forse più di altri, di dotarsi di metodologie e strumenti di tutela della partecipazione dei

³ Valutare la prevenzione, ricerca intervento IRS, rapporto finale. A cura di U. De Ambrogio, pag.12

cittadini e di valutazione della qualità degli interventi. Il settore dei servizi sociali ha un'utenza spesso debole, che fa fatica ad ottenere il rispetto dei propri diritti e la soddisfazione dei propri bisogni⁴. Oltre che per gli enti committenti, l'adozione della valutazione di qualità assume importanza anche per le imprese sociali, che sulla base di riscontri omogenei possono arrivare a realizzare forme di auto-accreditamento e prassi di auto-valutazione per riprogettare i servizi e dare una maggiore visibilità degli interventi.

La Legge Turco

A livello statale l'ultimo aggiornamento sulle politiche di prevenzione risale al 1997, con la pubblicazione del Piano d'azione del Governo italiano per l'infanzia e l'adolescenza. Si parte dal presupposto che gli interventi legislativi si sono fatti, ma manca ancora una strategia globale. Gli interventi di prevenzione sono quindi stati fino ad ora troppo settoriali ed è mancato un coordinamento tra le attività degli enti pubblici tra loro e tra interventi pubblici e risorse della società civile. Il Piano riguarda il biennio 1997 - 98 e prevede una collaborazione più stretta con privato sociale, associazioni di volontariato e società civile. Per quanto riguarda la promozione, le linee guida sono quelle di ampliare le aree di gioco per l'infanzia ed estendere la rete preventiva con la creazione di nuove scuole materne, biblioteche, servizi socio-sanitari (non bene definiti) e di tempo libero. Le riflessioni in ambito di prevenzione rimandano ad un impegno di verifica regione per regione sullo stato di attuazione delle linee guida del 1995, soprattutto per quanto riguarda la violenza minorile, le politiche di sostegno alle famiglie, l'affido familiare, gli interventi di integrazione per minori nomadi e stranieri, la riqualificazione del personale addetto e gli accordi presi con il privato sociale.

La novità maggiore, anche perché si tratta di un'azione concreta, è rappresentata dalla legge Turco (n° 285, 28 agosto 1997): con essa si istituisce un fondo nazionale da utilizzare a favore di iniziative per l'infanzia e l'adolescenza. Sono stanziati 120 miliardi per il 1997 e 315 per il 1998 e 1999: sarà compito delle Regioni definire ogni tre anni gli ambiti territoriali di intervento e ripartire le risorse economiche. Sono ammessi al finanziamento:

- i progetti di sostegno alle famiglie (p. es. con l'erogazione di un "minimo vitale" a favore di minori in stato di bisogno inseriti in famiglia, col potenziamento degli interventi domiciliari e diurni, di sostegno alla frequenza scolastica e di pronto intervento)
- i progetti relativi all'affido ed alle comunità di tipo familiare
- i progetti concernenti i servizi ricreativi ed educativi per il tempo libero.

Inoltre il Dipartimento per gli affari sociali attiva un servizio di monitoraggio e di consulenza per la realizzazione delle finalità espresse dalla legge, utilizzando il Centro Nazionale di documentazione e di analisi per l'infanzia e l'adolescenza. Tale servizio dovrà creare una banca dati dei progetti realizzati ed assisterà, su richiesta, gli enti locali e territoriali nell'elaborazione degli interventi previsti dai piani territoriali di intervento.

BIBLIOGRAFIA:

- Regione Lombardia (a cura): bozza del Piano Obiettivo minori, adolescenti e giovani, 1993
- Regione Lombardia (a cura): "Insieme per i giovani. nuovi progetti per i C.A.G. lombardi", in Vivereoggi, n°5/94, pg.29 - 41
- U. De Ambrogio: "Disagio giovanile, prevenzione e promozione dei servizi", in Prospettive sociali e sanitarie, n°7/95, pg.7 - 13
- L. Zanotti (tesi di laurea): Riflessioni e strumenti sul servizio di ADM proposti da un educatore professionale, 1995, pg.8 - 29
- AA.VV., "Valutare la prevenzione del disagio giovanile", in Prospettive sociali e sanitarie, n°2/96, pg. 1 - 21
- M. Ogliaresi (tesi di laurea): ADM: alla scoperta di un servizio del futuro, 1996, pg. 9 - 41 e 69 - 70
- Presidenza del consiglio dei ministri (a cura): Piano d'azione del Governo italiano per l'infanzia e l'adolescenza, 1997
- Legge 28 agosto 1997 (legge Turco), n°285: Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza

⁴ Op. cit., pag. 24.

“Se si vogliono giovani differenti occorre che la società cambi, è l'unica terapia possibile. Credo che la società vada cambiata perché troppi sono i giovani incompiuti, i giovani della disperazione, della nevrosi. Cambiata non rattoppata... Non occorre un nuovo pianeta, ma un nuovo umanesimo che guardi ai giovani... Questo umanesimo deve contenere anche i paradigmi che nascono dal laboratorio della sofferenza, e di quella giovanile in particolare”⁵

(V. Andreoli, *Giovani*, Rizzoli, 1995)

EDUCAZIONE

La connotazione educativa è sempre stata una caratteristica dei nostri interventi con i ragazzi e con i giovani (o almeno si è provato...). In relazione a questo riportiamo alcune considerazioni di autori diversi in grado di interrogare il senso dei progetti educativi che stiamo attuando, integrate da una breve presentazione dei presupposti teorici che fondano i nostri interventi.

Franca Olivetti Manoukian individua quattro modelli culturali prevalenti in base ai quali vengono attribuiti all'educazione significati differenti (il testo non è originale ma deriva da appunti presi parecchi anni fa):

1. L'educazione è la trasmissione di un modello di comportamento e di sapere, un travaso di capacità da chi sa a chi non sa.
 - In questo caso grande importanza è data ai processi logico-razionali, come se tutto ciò potesse avvenire secondo modalità meccaniche e standardizzata.
 - L'educatore è centrato su di sé, sull'arricchimento del proprio sapere, sulla ricerca di metodi efficaci, senza farsi carico del rapporto che comunque esiste tra le persone e degli aspetti emotivi che lo caratterizzano.
2. L'educazione è un processo di cambiamento che migliora ed è di per sé positivo.
 - Secondo questa interpretazione la figura dell'educatore è carica di significati sociali e morali. Egli deve essere tutto dedito alla sua opera, una sorta di missionario in grado di dimenticare se stesso e le proprie esigenze per il bene dell'altro. In questo caso viene evidenziata la persona da educare.
 - Il rapporto tra educando e educato dev'essere necessariamente positivo: non si considera che i rapporti sono ambivalenti e che quindi in essi, oltre che amore, dedizione, generosità, sono presenti inevitabilmente anche aggressività, odio, invidia...
 - Il rapporto tende ad essere fusionale: il successo dell'educatore avviene attraverso la realizzazione di chi viene educato, che diviene una sorta di prolungamento del primo, il segno della sua capacità e bontà.
3. L'educazione è solo autoformazione.
 - Si può imparare solo dall'esperienza personale, né la storia né la tecnica possono insegnare niente.
 - Ciò implica una dimissione dal ruolo e dalle funzioni educative e di autorità. Si pensi ad esempio ai movimenti sociali avvenuti alla fine degli anni '60: i ruoli di autorità erano comunque associati a repressione, prevaricazione, sopruso, senza saper distinguere tra autoritarismo e autorevolezza, intendendo per quest'ultima categoria la capacità di assumersi la responsabilità di indicare regole e di porre limiti senza prevaricare e tenendo conto delle esigenze degli interlocutori.
4. L'educazione è una situazione di rapporto dissimmetrico, conflittuale, nel quale le persone si incontrano con l'obiettivo di raggiungere un cambiamento.
 - Secondo questa interpretazione ciò che assume grande importanza è il rapporto che esiste tra le persone e lo scambio che avviene, scambio che implica una continua contrattazione e formulazione di obiettivi, interessi, modi di stare assieme.

⁵ V. Andreoli, *Giovani*, Rizzoli, 1995)

- Le ambivalenze e il conflitto sono riconosciuti, accettati, gestiti di volta in volta.
- Anche la dissimmetria è riconosciuta e ciascuno assume e svolge il ruolo che gli è proprio. Riconoscere la dissimmetria, per esempio tra genitori e figli, vuol dire riconoscersi reciprocamente come due persone diverse, con compiti, competenze, esigenze, desideri, bisogni diversi, ma in una situazione di pari dignità nella quale non c'è qualcuno che vale più dell'altro o ha più diritti dell'altro. Ci saranno invece molti aspetti di diversità sui quali sarà necessaria una continua mediazione per raggiungere gli obiettivi comuni.

Riprendendo alcuni di questi spunti, nella scheda di presentazione dei nostri interventi con giovani e adolescenti è scritto (paragrafo intitolato "Riferimenti teorici del progetto del Centro Diurno Giambellino"):

Le linee guida del progetto fanno riferimento a una concezione "forte" e complessa di prevenzione, che non si limiti all'informazione o all'offerta di attività per il tempo libero ma che sia in grado di esplicitarsi in progetti innovativi di educazione, di presa in carico e di promozione della realtà giovanile. Il progetto ha quindi come presupposti:

- a) una concezione complessa e multivaloriale della proposta educativa, con al centro non una lineare trasmissione di sapere e di modelli di comportamento ma:
 - il riconoscimento e la gestione delle diversità e del conflitto che implica ogni relazione interpersonale e la conseguente proposta di ambiti di relazione dove sia possibile sviluppare la propria identità attraverso il riconoscimento ed il confronto delle diversità altrui, in un percorso dinamico di individuazione del sé e di cambiamento, in sintonia coi continui cambiamenti del contesto relazionale e sociale;
 - l'attenzione agli scambi continui che avvengono tra le persone, la costante contrattazione e riformulazione di obiettivi, progetti operativi e modalità relazionali;
 - l'offerta di spazi di incontro, di relazione, di autonomia e non solamente di attività strutturate;
 - la necessaria presenza di figure adulte professionali con specifiche competenze educative e capaci di inserirsi ed operare nel contesto sociale locale;
- b) l'impegno a costruire nella città una efficace politica giovanile, intesa non come somma di iniziative sporadiche ed effimere ma come insieme strutturato di interventi sociali e di servizi educativi che la città offre ai suoi giovani cittadini, che non si sostituisce alle proposte educative espresse dai diversi ambiti privati ma che ad essi si affianca e con essi collabora;
- c) il tentativo di rendere risorsa per l'intera comunità sociale, ed in particolare per la realtà giovanile, l'importante patrimonio di esperienze e competenze maturate in anni di lavoro educativo complesso nel campo dell'emarginazione grave, reputando l'educazione non un intervento specialistico e riabilitativo che si rende necessario a fronte di una conclamata devianza sociale ma un servizio da assicurare costantemente a tutta la popolazione giovanile;
- d) la considerazione della tematica lavorativa e della formazione professionale come ambito privilegiato in cui gli adolescenti ed i giovani hanno la possibilità di porsi in un atteggiamento di riflessione, ricerca, acquisizione di sapere, capace di orientare la persona in formazione nell'individuazione di sé e nell'impatto con una realtà sociale ed economica sempre più complessa ed articolata.

M. Pollo e F. Floris così descrivevano tre possibili coordinate di base per la costruzione di progetti educativi rivolti agli adolescenti (sintesi nostra; Animazione Sociale, 5/92, 6/92, 3/93):

Le tre coordinate di base:

1. SAPER ESSERE NELLA SOCIETÀ'. Riscoperta della cultura (cultura: insieme delle rappresentazioni del vissuto e dei modi di organizzare la realtà):
 - inserire i giovani in un organismo vivente in cui possano ricevere vita e d'altro canto continuare a creare nuove forme di vita. Educazione alla creatività
 - aiutare a comprendere il mondo e le sue rappresentazioni, per rivelare i giochi di manipolazione e di potere, per conquistarsi gli strumenti di ricerca, per contribuire all'evoluzione della cultura
2. SAPER ESSERE SE STESSI. Riscoperta della complessità e della libertà dell'uomo. Considerazione dell'uomo non come somma di parti (spiritualità + materia, emotività + razionalità...) ma un tutto interagente:

- aiutare la persona a fare i conti con tutta se stessa e con tutte le sue parti. Aiutare a far prendere coscienza che è parte di numerosi sistemi che la influenzano e la alimentano. Non è possibile pensarsi come isola senza ponti
- l'uomo è un sistema complesso ma anche aperto: ogni giovane persona è qualcosa di irriducibilmente nuovo e diverso; conseguentemente ogni situazione formativa è originale
- l'uomo non è mai determinato per intero dalle situazioni ambientali, è sempre aperta la possibilità del cambiamento: riconoscere e coltivare la responsabilità.

3. ELABORARE L'INCERTEZZA CIRCA IL SENSO DELLA VITA, SAPER CREDERE NELLA VITA. Riconoscersi in una fede, laica o religiosa, in un'utopia progettuale capace di diventare il "punto di vista per valutare la vita". E' possibile che la vita riveli il suo senso senza un "punto di vista"? Combattere il rischio dell'abbandonarsi alla banalizzazione della vita quotidiana.

In considerazione di queste tre coordinate di base per la progettazione, l'agire educativo deve allora confrontarsi con alcune dimensioni essenziali:

- il mondo della ragione e della scienza: sollecitare a ragionare, costruire interpretazioni, elaborare progetti d'azione, fare dell'azione una prassi
- mondo del senso: cogliere le sfide che pongono in dubbio la fiducia nella vita
- mondo dell'etica: maturare un progetto globale etico-politico
- mondo della trascendenza e dell'utopia

Non va nascosto, tuttavia, il pesante calo di tensione e di legittimazione sociale e culturale che sta attraversando l'agire educativo e la riflessione pedagogica. Circa la possibilità di una diversa considerazione delle tematiche educative, interveniva Luciano Corradini in un'intervista ad Animazione Sociale (11/92):

"... Parole come vita, amore, educazione sono proprie di un lessico forte, che si riferisce ad una visione forte e un po' drammatica della vita; si preferisce oggi lasciarle nella penombra, per ostentare ciò che appartiene invece alla ragione. Si sta affermando anche un'etica estranea al pensiero forte della comprensione dei processi profondi della vita e che non chiama in causa le ragioni ultime dell'esistenza. L'etica così la si intende come una specie di regola del gioco che bisogna rispettare. Sta qui il punto: l'educazione a mio parere non ha a che fare solamente con l'etica pubblica, ma ha a che fare col gioco che uno fa della propria esistenza..."

... Ciascuno di noi è sollecitato a trovare una sua personale legittimazione dell'esperienza educativa. Gli ingredienti sono fondamentalmente sempre gli stessi: bisogna sapere se la persona adulta riconosce in sé delle ragioni per vivere, per orientare la sua esistenza verso una piena realizzazione di sé, in un contesto sociale fondamentalmente accettabile, e se ritiene di dover mettere a disposizione di altri, in particolare dei più piccoli e dei più deboli, questo suo patrimonio di conoscenze e convinzioni..."

... Procedendo su questa strada si scopre che l'educazione, anziché una funzione precaria e discutibile, è in realtà una funzione antropologica fondamentale, è garanzia della continuità di una specie in quanto umana, in quanto dotata di quelle competenze e di quelle abilità che rendono l'uomo una specie singolare fra tutte le altre specie..."

... L'educatore è indotto ad operare una mediazione tra i valori che vive e che riconosce nel complesso della società organizzata, il livello di umanità che ha riconosciuto e realizzato nella sua storia personale, e il complesso dei valori e delle potenzialità che riconosce nei piccoli di cui si occupa. Il problema è quello di trovare un equilibrio tra queste dimensioni."

RESPONSABILITA'

Per chi si trova impegnato nella conduzione di interventi educativi è di cruciale rilevanza il modo di concepire e di agire la responsabilità nei confronti di altre persone, in particolare degli utenti. Responsabilità e relazione educativa possono essere messe in relazione a più livelli:

Responsabilità come requisito fondante della propria identità

La responsabilità è solitamente pensata come qualcosa che ha a che fare con la morale, il dover-essere, il senso civico, l'impegno a migliorare il mondo in cui viviamo, la relazione con le altre persone.

La responsabilità, tuttavia, è anche una questione che coinvolge l'identità individuale e può essere infatti considerata una delle possibili risposte alla domanda fondamentale: *chi sono io?*

Un filosofo francese, Paul Ricoeur, ha sviluppato la propria riflessione in questa direzione; egli afferma che l'uomo ha due possibili modi di affermare la propria identità:

- secondo il "carattere", vale a dire riaffermando 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. Il carattere è un requisito forte ma statico di identità;
- oppure secondo il "tener fede a una promessa". 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' un io 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 (somiglianza totale dell'io con se stesso) 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. Diviene pienamente *oggetto morale*.

La domanda *chi sono io?* viene sostituita da *che progetto ho per la mia vita?*, in una prospettiva di ricerca della propria identità indirizzata al *prendersi cura di qualcosa* (ci sono perché mi prendo cura di qualcosa). Il mio essere *nel mondo* può essere allora così sintetizzato: io percepisco me stesso come un altro tra gli altri, in un processo continuo di scambio nel quale il prendersi cura è requisito fondante del mio stesso esserci.⁶

Assumersi delle responsabilità nei confronti degli altri 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 e evolutiva di se stessi e della relazione con gli altri.

Responsabilità capace di non prevaricare

Spesso gli operatori si considerano più vicini agli utenti di quanto gli utenti stessi possano esserlo... e allora possono affermare: *adesso ti faccio cambiare, mi prendo la responsabilità di farti stare meglio*. Si finisce per sostituirsi all'altro, favorendo meccanismi perversi di deprivazione e assistenzialismo. "L'uomo si dimostra massimamente crudele proprio nelle occasioni in cui può usare la crudeltà per imporre il bene" (A. Guggenbuhl-Craig, *Al di sopra del malato e della malattia*, Cortina)

Una responsabilità che non prevarica deve invece essere in grado di:

- considerare in modo serio, autentico e complesso il problema dell'identità dei nostri utenti. Dobbiamo interrogarci sulle modalità con le quali costruiamo le nostre rappresentazioni della loro identità. Possiamo utilizzare modalità chiuse, definite sostanzialmente dallo stare dentro o stare fuori rispetto alla norma (identità deviante o identità positiva). In questo caso è facile definire gli obiettivi che diventano oggetto della nostra responsabilità - sono quelli definiti più o meno esplicitamente dalla norma sociale e più o meno consapevolmente introiettati - ed è apparentemente facile obbligarvi gli utenti. Oppure possiamo utilizzare modalità di rappresentazione più aperte e rispettose della soggettività dell'altro, ritenendo che ad esempio possa essere lecito per chiunque inventare se stesso nei modi in cui sa, può o vuole;

⁶ Si fa qui riferimento ai contributi divulgativi su Ricoeur della prof.ssa Laura Boella dell'Istituto di Filosofia dell'Università degli Studi di Milano.

- e ancora, una responsabilità non prevaricante deve essere in grado di costruire e gestire contratti educativi aperti, non basati in partenza su obiettivi predefiniti, standardizzati, frutto di proiezioni autistiche o di introiezioni non elaborate di norme sociali da parte dell'educatore. E' un po' come dire che l'assunzione di responsabilità deve avvenire attorno a un vuoto e a un *che cosa* che ancora non c'è ma che è da costruire assieme in modo processuale. Il vuoto in educazione è importante e non sempre va connotato negativamente: lasciare qualcosa vuoto permette alle cose di accadere, di evolvere, di manifestarsi nella loro autenticità. Insomma, la responsabilità non va giocata attorno a cose prestabilite (norme, regole, obiettivi prefissati) ma attorno a *promesse* e a *responsabilità di relazione*, attraverso processi che si avviano e si definiscono assieme.

Responsabilità come capacità di "stare dentro" alle situazioni

L'operatore si trova spesso in situazioni complesse, fortemente ansiogene, dove pare mancare ogni riferimento di senso o ogni possibile orientamento ad agire con significato (gli esempi possono essere innumerevoli: utenti depressi o eccessivamente provocanti, incuranti di ogni contratto educativo e terapeutico, che negano il nostro ruolo, che ci paiono attaccarci sul piano personale...).

In tali situazioni ciascuno di noi mette in atto alcuni ricorrenti meccanismi di difesa:

- si scappa, si va via, anche fisicamente, perché "*non ci si sta dentro*". E' questa una risposta che di solito è accompagnata da complicati sistemi di giustificazioni (a livello di condizione personale, di ruolo nel servizio, di organizzazione dell'intervento...) che fanno spesso riferimento a un *servizio ideale* che certamente assomiglia poco al proprio ("lì sì che allora sarei stato in grado di...");
- si aggredisce l'utente, si risponde alla provocazione della mancanza di senso con la violenza verbale, si lascia esplodere quello che ci ribolle dentro;
- si prova a fare di tutto, un po' a casaccio, sperando che qualcosa possa funzionare per far evolvere la situazione. Anche questo voler fare è in fin dei conti un modo di fuggire, di *fuggire in avanti* evitando di stare dentro al presente della situazione. Non si sa bene perché e per che cosa, ma prima di tutto si fa...

L'assunzione responsabile del ruolo educativo porta a ricercare altre possibilità di risposta. Addirittura si potrebbe affermare che l'educatore è prima di tutto colui che "*sta dentro*" alla situazione e al rapporto. Ci sta dentro, magari consapevole che è impossibile sapere sempre cosa fare e cosa dire, e che non esiste la risposta perfetta e risolutiva. Ci sta dentro, consapevole dell'ansia e del dolore che gli tocca affrontare. Ci sta dentro, tentando di costruire gradualmente delle possibilità evolutive.

Per "*stare dentro*" responsabilmente alle situazioni *difficili* è necessario naturalmente che siano stati coltivati - *prima* - alcuni presupposti:

- possedere una sufficiente consapevolezza interiore (sapere quanto si è in grado di tollerare l'angoscia, la depressione, la mancanza di senso...);
- rinunciare a modelli di ragionamento troppo semplicistici;
- considerare che nelle relazioni sono sempre possibili alternative e che nulla è determinato in modo meccanico e una volta per tutte;
- possedere gli elementi necessari per alcune prime e provvisorie comprensioni (storia, contesto, relazioni dell'utente...);
- essere disponibile ad un giusto coinvolgimento nella relazione. Ad esempio ci si dovrà chiedere il senso di quel comportamento dell'utente non in assoluto o in astratto, ma *in relazione a me*: perché fa quella cosa *di fronte a me*?

LINGUAGGIO

Strumenti linguistici: un percorso di autonomia

Un processo viene pienamente compreso quando si riesce a dare un nome agli elementi che lo compongono, che ne determinano la formazione e lo sviluppo. L'atto del nominare è un momento centrale nella conoscenza. Dare un nome alle cose significa avvicinarle a noi, significa governare i processi che le legano, attraverso un'attribuzione di senso.

Da qui l'importanza di possedere gli strumenti linguistici necessari a orientarci nel mondo: per leggerlo, interpretarlo, trasformarlo. Non a caso la lotta per il possesso di questi strumenti, nella loro forma scritta, attraversa tutta la storia dell'umanità, dalla comparsa delle prime scritture ideografiche a oggi⁷.

L'attività educativa, forse più di ogni altra, vive di questa duplice natura propria del linguaggio: mezzo attraverso il quale vengono veicolati i contenuti del pensiero da un lato; contenuto esso stesso del nostro agire dall'altro. L'essere educatori ci obbliga a porre una particolare attenzione sul linguaggio, sull'uso che ne facciamo, sul suo ruolo sociale, sul suo essere strumento di relazione e di potere. In genere ci viene spontaneo fare attenzione al linguaggio che usano le persone che comunicano con noi. Ne facciamo discendere considerazioni - che a volte hanno un peso determinante nell'evoluzione del rapporto - su condizione sociale, formazione, capacità relazionale, ecc. Più raramente poniamo la medesima attenzione sull'uso che noi stessi facciamo del linguaggio, e questo ci impedisce di cogliere un elemento essenziale del nostro essere educatori: il fatto di poter misurare quanto la nostra identità si costruisca come prodotto della cultura in cui viviamo.

Non possedere una chiara coscienza di questa surdeterminazione, di quella che provocatoriamente Ernesto Balducci chiama la 'doppiezza' dell'educatore, rappresenta un limite formidabile, perché ci lega al presente e alla sua conservazione, senza permetterci di pensarne il superamento. A proposito dell'attualità del pensiero di don Milani, o meglio dello schema antropologico che egli ritrova in *Lettera a una professoressa*, Balducci riprende il tema della centralità del linguaggio nel processo educativo:

In fondo, noi non siamo interessati al mondo semplicemente come uomini o docenti o operatori di cultura ma lo siamo in prima persona. La Lettera ci rimette in questione (sì, perché c'è una Barbiana dentro di noi) e svela che anche noi siamo spesso in uno stato di sofferenza per le manipolazioni che dobbiamo subire, per i luoghi comuni che giorno dopo giorno inconsapevolmente assorbiamo e di cui viviamo, salvo poi a scoprirli e a vergognarcene in un momento dato. Diceva Montaigne: 'Noi siamo doppi'. C'è in noi l'uomo che è il prodotto della cultura in cui siamo vissuti e che ogni giorno d'altronde ci si trasmette in mille modi; la nostra identità noi la ritagliamo nella cultura della professoressa, per così dire; ma siamo anche altri, c'è in noi un insieme di possibilità di crescita che rimangono rattrappite, represses, emarginate dalla struttura formativa che abbiamo assimilato.

C'è in noi questa dialettica che si esprime in una profonda insoddisfazione, in un bisogno di cercare la verità delle cose, in uno sdegno nei confronti di coloro che sono i grandi manipolatori dell'opinione pubblica. C'è in noi una possibilità che si attua soltanto se trova 'la parola', per usare il linguaggio della Lettera. C'è un uomo in noi che non ha parole. Perché quelle in uso sono mistificate.

Allora c'è bisogno di 'altre' parole, di un altro linguaggio. E se un educatore non sente questa sua doppiezza non può essere un educatore".

Questa forma di autoconsapevolezza permette di inquadrare politicamente con grande lucidità il ruolo dell'educatore e di indicare entro quale orizzonte si colloca il suo agire:

"Ci sono due vie nel processo educativo, potremmo dire, riassumendo. C'è quella della integrazione nei modelli dominanti, che poi ci inserisce nella partecipazione al potere, anche economico. La seconda è quella in cui il processo educativo mette in moto le possibilità recondite, represses. Certo, non portandole al di fuori del quadro dell'esistenza comune, non creando dei disadattati ma creando dei soggetti critici che pur vivendo nella cultura comune se ne distaccano criticamente e mirano al suo superamento (...). Educare non vuol dire trasmettere: vuol dire svegliare, mettere in moto un processo di autonomia, fornendo la parola, cioè l'autoconsapevolezza"⁸.

Consideriamo ora il linguaggio sul piano degli strumenti educativi.

I meccanismi che rendono possibile la comprensione della realtà sono in buona parte i medesimi che presiedono, sul piano linguistico, alla costruzione del discorso significativo. Linguaggio e realtà si

⁷ "Appena quattro, cinque generazioni fa, la conoscenza e la pratica della scrittura erano molto diffuse tra i popoli di religione cristiana che dal Cinquecento si erano ribellati alla Chiesa di Roma, cioè tra i Protestanti: dunque, nei paesi dell'Europa centro-settentrionale e nei paesi di lingua inglese. Ma altrove, anche in Europa, buona parte della gente era tenuta dai gruppi dirigenti in condizioni tali che non imparava a usare l'alfabeto. La maggior parte della gente era analfabeta" (Tullio De Mauro - *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, p.9).

⁸ Ernesto Balducci, *I nuovi ragazzi di Barbiana* in *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*, Laterza, pp. 130/135.

specchiano l'uno nell'altra e non a caso, riferendoci ai processi di significazione e comprensione di ciò che ci circonda, usiamo l'espressione 'leggere la realtà'.

Questa attività di 'lettura' necessita di strumenti che fanno parte del nostro sistema cognitivo globale; fra questi, un posto preminente occupano gli *strumenti linguistici*.

L'ipotesi su cui ci basiamo è che, non avendo questi strumenti alcunché di innato, sia necessario svilupparli, sollecitarli, aggiornarli, e che qualora mancasse questa attività di 'sollecitazione' andrebbero perse importanti possibilità evolutive per lo sviluppo della persona. L'attività educativa rivolta a ragazzi in cui questo processo è stato bloccato o ha subito forti ritardi - per esempio a causa dell'abbandono della scuola, ma le ragioni possono essere molteplici -, dovrebbe assumere questo dato come pre-condizione allo sviluppo di altre capacità di tipo cognitivo, affettivo, relazionale...

Escludendo i casi in cui la natura di questo 'blocco' è ascrivibile a ragioni di tipo neurofisiologico, la gran parte delle situazioni riguarda ritardi dovuti al contesto socioeconomico. La famiglia, la scuola, rappresentano gli ambiti privilegiati per lo sviluppo delle capacità linguistiche; da ciò dipende il fatto che più stimolante e 'ricco' è il contesto, maggiori sono le possibilità che il processo vada a buon fine. Si tratta di cose note, ma è interessante vedere come Gramsci, già nel 1932 impostasse i termini del problema che stiamo considerando:

"In una serie di famiglie, specialmente dei ceti intellettuali, i ragazzi trovano nella vita familiare una preparazione, un prolungamento e un'integrazione della vita scolastica, assorbono, come si dice, dall'aria tutta una quantità di nozioni e di attitudini che facilitano la carriera scolastica propriamente detta: essi conoscono già e sviluppano la conoscenza della lingua letteraria, cioè il mezzo di espressione e di conoscenza, tecnicamente superiore ai mezzi posseduti dalla media della popolazione scolastica dai 6 ai 12 anni. Così gli allievi della città, per il solo fatto di vivere in città, hanno assorbito già prima dei 6 anni una quantità di nozioni e di attitudini che rendono più facile, più proficua e più rapida la carriera scolastica".⁹

Facendo nostra questa lettura, aggiornata al nuovo contesto, è possibile:

1. Ragionare sulle difficoltà che le persone incontrano nel 'riconoscere' e nel 'far proprio' il mondo che le circonda per l'insufficienza degli strumenti linguistici in loro possesso.
2. Far risalire questo mancato riconoscimento alla mancata 'collocazione di sé' nel mondo.
3. Elaborare degli strumenti educativi che permettano di affrontare con consapevolezza il problema del rapporto linguaggio/realtà.

Consideriamo questo ultimo punto.

La costruzione dell'autonomia intellettuale in ragazzi alle soglie dell'età adulta muove dall'individuazione delle 'parti' di cui è composta la realtà e dalla loro interpretazione e ricomposizione in forma significativa. Questo è un procedimento che definiremo *sintattico*.

La sintassi riguarda la formazione delle frasi all'interno di un discorso, la loro strutturazione, il loro ordine. E' una pratica combinatoria sottoposta a regole segnate dalla gerarchia:

- l'essenziale e il secondario
- il prima e il dopo.

Questa gerarchia permette la costruzione formale del discorso significativo. Il 'contenuto' del discorso è altra cosa. Per ora non ci interessa. Interessa invece la pre-condizione alla trasmissione del contenuto: la sua costruzione logico-sintattica, fondata sul rapporto tutto/parte¹⁰. Questo rapporto, e il gioco combinatorio che ne deriva, costituisce, per estensione, l'insieme delle possibilità attinenti la nostra sfera percettiva. La possibilità di conoscere e interpretare il mondo che ci circonda si regge su questa 'invisibile dialettica' e sulla capacità di farla nostra.

Il processo di assunzione - comprensione - elaborazione del dato percettivo è il medesimo che governa quello della sfera linguistica: in entrambi i casi il passaggio centrale - quello della comprensione intellettuale - si dà attraverso un processo di scomposizione/riconoscimento degli elementi primi.

Nella nostra vita quotidiana ci orientiamo grazie a un inesauribile e in gran parte inconscio processo di '*analisi logica della realtà*' che ci permette di riconoscere i soggetti in campo, di dare un senso al loro agire, di formulare delle ipotesi, di agire a nostra volta...

Arrivando all'essenziale, la pratica educativa si riduce alla ricerca di *possibilità*. Il fondamento di questa ricerca è nella acquisizione degli strumenti che permettano di:

⁹ Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere*, Einaudi, Q 12 p.1535.

¹⁰ Su questo rapporto, in relazione alla distinzione tra piano semantico e fonetico del linguaggio, v. Lev S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Laterza, p.335 sgg.

ovvero

ASCOLTARE/OSSERVARE - COMPRENDERE - FORMULARE UN PENSIERO - ESPRIMERLO

Di questo si occupa la sintassi: un incessante movimento di scomposizione-significazione-ricomposizione che imita la dialettica dell'esperienza.

Detto questo, il discorso sui 'contenuti' può essere affrontato. Proviamo a farlo attraverso un procedimento di tipo 'formale', anch'esso legato alla costruzione sintattica: la ricerca del soggetto reale all'interno del periodo¹².

"Se leggiamo:

**IMPAZZITI ALCUNI PREZZI
GASOLIO INTROVABILE**

applicando alla lettera la regola grammaticale dovremmo pensare che ai prezzi ha dato di volta il cervello e che il gasolio, non si sa con quale mezzo, si è dato alla fuga (...). Il soggetto reale, quello che dovrebbe essere indicato e che invece rimane latitante, è chiaramente un altro ma il non nominarlo, o il

nominarlo qualche volta di sfuggita in un articolo di giornale e dimenticarlo in altri dieci, serve a far dimenticare che ci sono dei soggetti reali che agiscono facendoci sentire pesantemente le conseguenze delle loro azioni.

Così succede spesso di dover leggere che la benzina aumenta, la guerra è scoppiata, la disoccupazione è aumentata, l'inquinamento rovina l'ambiente... senza che siano indicati dei soggetti reali; sono invece la benzina, la guerra, ecc. a trasformarsi in persone e a combinarsi di tutti i colori.

A questo proposito è interessante citare quanto dice Susan George in: Come muore l'altra metà del mondo, p.145:

'I grandi operatori commerciali di frumento o soia, zucchero o latte, ne sono generalmente anche i trasformatori, oltre che i venditori. Hanno collegamenti ufficiali o ufficiosi con i governi, e insieme tengono in vita uno dei grandi miti dei tempi moderni, il mito del mercato. Si attribuisce al mercato la proprietà, quasi fosse una maestra cibernetica, di regolare i prezzi mediante l'azione inesorabile della domanda e dell'offerta. Il nostro vocabolario si adegua al mito quando diciamo che 'i prezzi salgono', come se i prezzi fossero l'unico soggetto disponibile del verbo 'salire', e come se nessun fattore umano contribuisse a farli salire'.

Ecco un piccolo esempio tratto da un'intervista a Lester Brown. E' riportata solo la presentazione dell'articolo, ma anche nel corso del colloquio l'intervistato mantiene un modo di parlare caratterizzato dalla mancanza di soggetti reali.

Anche il parlare quotidiano è pieno ormai di soggetti fantasma: la maleducazione, il menefreghismo, la svogliatezza, la non voglia di lavorare, ecc. ecc.

Occorrerà allora insistere, poiché un certo modo d'esprimersi viene poi inavvertitamente assunto da tutti, proprio sull'importanza di ben esprimere soggetto e verbo (...) e anche l'oggetto visto che s'accompagna spessissimo al verbo, senza dimenticare le determinazioni che specificano l'azione del soggetto espressa dal verbo, subita dall'oggetto.

WORLDWATCH INSTITUTE

"Carestia planetaria"

Intervista a Lester Brown

Non sono solo le distruzioni ambientali a minacciare gli equilibri del sistema-Terra: il pericolo più concreto è la fame, la carestia, in uno sviluppo che vede affiancati desertificazione, diminuzione della produzione alimentare e boom demografico. Intervista esclusiva al manifesto di Lester Brown, direttore del Worldwatch Institute e ispiratore del recente rapporto sullo "Stato del pianeta nel 1989".

¹¹ "La parte inferiore del cervello riceve gli stimoli; la parte media riflette, dando un giudizio (...); la parte superiore, o pre-frontale, inventa l'espressione, o l'azione. (...) Per questo si dice che l'essere umano può essere libero: può non fare ciò che gli piace; può decidere fra bene e male" (Dire la tua parola, documento della Cooperativa don Milani - 1997).

¹² "Importante è la distinzione tra soggetto grammaticale e soggetto logico. Il primo è il soggetto fondamentale della frase, cioè l'elemento sintattico di riferimento del predicato, mentre il secondo è l'agente reale dell'azione" (L.Serianni, Grammatica italiana).

Se infatti la realtà è il frutto di un rapporto tra soggetti che però esprimono delle capacità e delle azioni diverse, bisogna allora, parlando di quella realtà, mettere in evidenza:

- chi è il soggetto reale
- che azione compie
- chi la subisce

articolandola anche eventualmente con:

- chi prende le decisioni (qual è la causa)
- con che logica le prende (qual è la finalità)
- quali meccanismi mette in atto per realizzarle
- quali conseguenze provoca
- come si può reagire"¹³

Ecco riaffiorare, con altro peso, i 'contenuti', i 'valori', se vogliamo, dei quali potremo occuparci senza far cadere sui ragazzi le 'nostre' verità.

Giochi linguistici: la comunità e gli inganni del discorso

Spedizioni militari che hanno lo scopo di difendere gli interessi delle nazioni più ricche e gli equilibri geopolitici a loro più favorevoli vengono definite 'operazioni di pace'. Paesi strutturalmente poveri, la cui situazione tende anno dopo anno ad aggravarsi, vengono definiti 'in via di sviluppo'. I ragazzi che la scuola espelle sono 'dispersi'. Chi viene licenziato 'entra in mobilità'...

A metà strada tra ignoranza, provincialismo e frode, troviamo l'uso di perifrasi, neologismi e termini stranieri per designare concetti o processi che per ragioni diverse si ritiene più opportuno mascherare o presentare come nuovi, là dove l'unico elemento di novità consiste nel nome che viene loro attribuito. Questa forma di occultamento e di mistificazione della realtà ci riguarda molto da vicino, poiché se per un verso rimanda a un processo di asservimento ideologico in atto su grande scala, per l'altro rientra continuamente, come pericolo possibile, nella nostra quotidianità e nella nostra condizione di educatori. Il gioco linguistico, quando ha lo scopo di deformare un dato altrimenti contraddittorio rispetto alle nostre aspettative, rivela una mancanza di rigore intellettuale e un vuoto 'di senso' che le parole non potranno mai colmare. Ciò accade tanto più frequentemente quanto più il nostro agire si rivela inefficace rispetto agli obiettivi dati: scatta in questo caso un meccanismo che, anche attraverso l'uso di forme involute e di un gergo da 'addetti ai lavori', tende a sostituire il reale con una rappresentazione falsa e in genere consolatoria di esso.

Questo piano riguarda le forme della comunicazione fra operatori, o comunque tra soggetti culturalmente omogenei. Altro accade quando una forma mistificata di comunicazione avvolge il rapporto operatore - utente. Qui, dove il rapporto è necessariamente squilibrato, si producono danni di altra qualità, poiché le resistenze dell' 'altro' sono infinitamente più deboli.

Valga per tutti l'esempio in cui, avendo a che fare con adolescenti, si assumono artificialmente i loro stili espressivi - modi, linguaggio, modelli... Ciò che a noi può apparire poco più che un gioco, viene da loro vissuto con ben altra profondità: ricavano l'impressione che il rapporto possa prescindere dalla distinzione dei ruoli. Da parte nostra si tratta di un meccanismo di seduzione e, a volte, di difesa. Attraverso una falsa vicinanza diamo loro l'impressione che le differenze - generazionali, di ruolo, di classe... - possano essere surrettiziamente annullate: si tratta naturalmente di un inganno, perché queste differenze noi sappiamo bene che esistono e che la loro profondità segna, sotto la specie della diversità, ogni nostro gesto, pensiero, giudizio.

Far credere che l'armonia prevalga sullo squilibrio, l'unità sulla differenza, ecc. è una forma pericolosa e dannosa di mistificazione della realtà, perché priva i soggetti della loro capacità critica e della possibilità di costruirsi un'identità, anche prendendo le distanze da noi¹⁴.

¹³Per insegnare a scrivere correttamente, documento della Cooperativa don Milani, 1989.

¹⁴ "Schernendo il mondo adulto l'adolescente si difende. Fino a quando potrà guardare gli abitanti di quel mondo e dirsi: 'Non sono come voi'; e ai propri coetanei dire: 'Non siamo come loro', egli non avrà conosciuto ancora né i propri padri né se stesso. Raggiungerà una differenza vera, seppure sappia attingerla, solo al di là di quella conoscenza. All'adolescente il mondo adulto prima d'ogni altra cosa appare come insegnamento. L'insegnamento implica modello e imitazione. Ogni modello strappa a se stessi. La passione di invarianza e permanenza, il desiderio di non entrare nel futuro e semmai di retrocedere possono essere violenti quanto quelli di anticipare e mutare. Così il modello insegnato si propone a un tempo come desiderabile e odioso" (Franco Fortini, Non solo oggi, Editori Riuniti, p.185).

Lo specifico della comunità.

*"Il discorso, in apparenza, ha un bell'essere poca cosa, gli interdetti che lo colpiscono rivelano ben tosto, e assai rapidamente, il suo legame col desiderio e col potere"*¹⁵.

In un luogo come la comunità, che si connota come l'ambito dell'elaborazione personale di fatti ed eventi passati, come di vissuti presenti, è evidente che quello del discorso e del linguaggio è un ambito di approfondimento fondamentale, proprio per ' il suo legame col desiderio e col potere'. Inoltre questa elaborazione, che è soltanto alla fine personale, avviene dopo un fitto intreccio di affermazioni, discorsi, rimandi che hanno alla loro base la comunicazione.

*"Si sa bene che non si ha il diritto di dir tutto, che non si può parlare di tutto ed in qualunque circostanza, che chiunque, insomma, non può parlare di qualunque cosa"*¹⁶.

Tutto ciò è ancora più vero ed esplicito in comunità. Il parlare di sostanze stupefacenti, di 'storie' o 'sbattimenti' può essere, soprattutto in riferimento all'uso del linguaggio e di termini che richiamano alla 'piazza', annoverato fra quelli che Foucault chiama i 'tabù dell'oggetto'. Per altro alcuni discorsi possono essere fatti soltanto in alcuni momenti e luoghi ben definiti da regole più o meno scritte o criteri di opportunità riconosciuti, in una sorta di 'rituale della circostanza'; laddove è opportuno che l'operatore in un caso o l'ospite nell'altro, non siano a conoscenza di ciò di cui si discute. Accade anche che certe cose possano essere "diritto privilegiato o esclusivo del soggetto che parla" e venga perciò interdetta ad altri la facoltà di intervenire.

*"Lo scambio e la comunicazione sono figure positive che operano all'interno di sistemi complessi di restrizione, e non potrebbero di certo funzionare indipendentemente da essi. La forma più superficiale e più visibile di questi sistemi di restrizione è costituita da ciò che si può raggruppare sotto il nome di rituale..."*¹⁷ La cena in comunità è un momento durante il quale avvengono sovente scambi, comunicazioni, litigi che si vorrebbero informali e non condizionati da alcun rituale. Questo avviene solo parzialmente (o forse per niente), dato che gli individui "... nel gioco di un dialogo, dell'interrogazione, della recitazione, devono occupare una certa posizione e formulare un certo tipo di enunciati...".

Inoltre, sempre seguendo Foucault *"il rituale definisce la qualificazione che devono possedere gli individui che parlano; esso definisce i gesti, i comportamenti, le circostanze, e tutto l'insieme di segni che devono accompagnare il discorso; esso fissa infine l'efficacia supposta o imposta delle parole, il loro effetto su coloro cui sono rivolte, i limiti del loro valore costrittivo. I discorsi religiosi, giudiziari, terapeutici, e in parte anche quelli politici, non sono dissociabili da questa utilizzazione di un rituale che determina per i soggetti parlanti sia proprietà singolari che ruoli convenuti"*¹⁸. Dove il ruolo è definito sia dall'essere ospite od operatore della comunità, sia dalle caratteristiche per le quali ogni individuo è riconosciuto ed alle quali 'deve' prestare fede. C'è chi dà sempre rimandi agli altri, chi parla sempre in tono dimesso, chi è sempre nervoso... Se chi di solito non parla inizia un discorso, o se entra una persona nuova il rituale si rompe ed inizia una fase di riassetto. Come se il sistema tendesse all'equilibrio, nel quale però le rotture assumono notevole importanza.

Si individua allora molto molto facilmente il rischio che in un quadro così ritualizzato le parole perdano di significato, riducendosi a puro significante. Ci sono dei modi di dire che vengono utilizzati molto spesso senza, a volte, fare i conti con quello che significano e senza renderli più concreti. Così ad esempio: 'mi metto in gioco', 'sto facendo un lavoro su me stesso', 'non parli mai di te', vengono usate come proposizioni quasi sempre adatte, svuotandole di significato. Il tentativo di eludere la propria realtà rifacendosi a un gioco linguistico, deve essere superato riportando il discorso a un 'principio di specificità', che non lo risolva in un gioco di significati precostituiti.

PREVENZIONE (come pensarla e progettirla?)

¹⁵ Michel Foucault - L'ordine del discorso, Einaudi.

¹⁶ Ibid

¹⁷ Ibid

¹⁸ Ibid

Attorno alla parola prevenzione si è fatto un gran discutere. Il suo significato è stato ed è utilizzato in contesti diversi, a volte a sproposito, dilatato o deformato per poter dire tutto ed il contrario di tutto. Nel nome di questa parola sono nate le più disparate politiche sociali.

Prevenzione, animazione, promozione, educazione... sono termini che oggi spesso si sovrappongono e che hanno finito per essere usati un po' a caso. Sarebbe invece importante tentare di recuperare un significato specifico per ciascuno di essi, perché in realtà possono significare interventi e contesti di riferimento anche profondamente diversi tra di loro. Tentiamo, per ora, di articolare alcuni spunti di riflessione attorno al termine prevenzione.

Prevenire che cosa?

Prevenzione è un termine nato in ambito sanitario e la sua trasposizione in quello sociale non deve essere immediata e scontata. La sua origine sanitaria può ad esempio far sottendere che debba esistere sempre qualcosa di specifico e di facilmente identificabile da prevenire: la "malattia", appunto.

In campo sociale (come in realtà anche in quello sanitario) è semplicistico e illusorio pensare che esistano sempre *malattie specifiche*, ben circoscritte e delimitate, all'interno di un corpo che per il resto è tutto "sano". Drogarsi o abbandonare la scuola non sono malattie di questo tipo, magari capitate un po' per caso, dall'alto o dall'esterno. Sono invece manifestazioni di situazioni che vedono coinvolta le persone e il loro contesto relazionale e sociale in modo complessivo e a più dimensioni. Sono manifestazioni di una storia complessa, che vede intrecciarsi scelte personali, eventi specifici, condizioni sociali ed economiche.

La prospettiva della prevenzione pare allora essere:

- da una parte, un approccio stimolante alla progettazione delle politiche sociali, evitando l'esclusiva considerazione delle emergenze ma agendo per migliorare complessivamente la qualità della vita *normale*, ponendo in connessione i bisogni emergenti con i fattori causali;
- dall'altra, tuttavia, non può essere assunta come unico e immediato obiettivo operativo. Nell'azione e nella relazione educativa è necessario infatti un orizzonte progettuale più ampio e articolato del semplice: "io lavoro perché i miei utenti non facciano... o non diventino...". E' necessario, in altri termini, costruirsi dei criteri e degli obiettivi positivi (*pro-positivi*) di azione e di pensiero.

Prevenzione e fattori causali del disagio

La modalità ricorrente di pensare la prevenzione evita il più delle volte di collegarla al disagio che si vuole prevenire, non riflettendo su cause e modalità scatenanti. La riflessione si concentra invece sui tipi di intervento da attivare, come se il concetto di prevenzione racchiudesse in sé sia le possibili risposte che i bisogni sottostanti. Evitando il ragionamento sui fattori causali, il disagio anziché capito viene etichettato, suddiviso in tipi e livelli (evolutivo, cronicizzante, disadattante ecc.), ai quali fare corrispondere interventi precisi, seguendo una rigida impostazione causa-effetto. Non si tiene conto del carattere dinamico del disagio e la risposta diviene poco flessibile, rigida.

Le modalità di progettazione

Frequente è la tendenza ad attuare interventi pensati a tavolino prima ancora di individuare il target di utenza. Invece di concentrarsi *in primis* sulla persona, si tende a considerare come passivi i soggetti che dovrebbero fruire degli interventi preventivi (i classici progetti sui ragazzi invece che con i ragazzi). C'è nascosta la tendenza a dare per scontati i nostri valori, gli stili di vita e le abitudini, di riportare i ragazzi ad una normalizzazione implicita, di rimetterli "sulla carreggiata". Nella pratica tutto questo si traduce nel prefigurare, prevedere e pianificare, intenzionalmente e a priori, le azioni che le persone dovranno eseguire per raggiungere gli obiettivi prestabiliti.

Differente è invece la prospettiva di una "progettazione dialogica".

"In un'organizzazione in cui ciascun soggetto attribuisce significati agli eventi ed alle azioni a seconda dei propri processi mentali attivati, ...in cui le azioni non sono interamente progettabili, anzi spesso sono le azioni a strutturare la qualità, la durata, l'utilità ed i contenuti del progetto, la progettazione si

prefigura come processo che volta per volta costruisce con i diversi attori coinvolti il significato ed il senso delle azioni da intraprendere... Per la progettazione dialogica è fondamentale la costruzione di un significato comune al problema".¹⁹

L'obiettivo primario non è allora dire di volta in volta cosa ci vuole per risolvere il problema, ma lavorare per arrivare ad un significato comune e condiviso, cosa impossibile da fare se prima non si accoglie il punto di vista dell'altro. Questo passo è forse necessario per arrivare, insieme, ad una mentalità preventiva che coinvolga maggiormente operatore e fruitore del servizio.

L'idea della progettazione dialogica pone maggiore attenzione al processo piuttosto che agli obiettivi prefigurati:

1. bisogna anzitutto considerare che la progettazione non è solo un evento razionale ma anche emotivo. L'intreccio tra razionalità ed emotività dà spesso origine a varie forme di ambivalenza che vanno fatte emergere per permettere un investimento positivo di energie. Per realizzare cambiamenti significativi e pensati sono necessari capacità di contenimento, ascolto ed elaborazione delle dimensioni emotive e delle difese; questo è fondamentale affinché i cambiamenti siano condivisi e non subiti;
2. inoltre il progettare si colloca come dimensione tra il passato ed il futuro. Rimanda alla rappresentazione di quello che ancora non c'è, all'immaginare una costruzione del futuro attraverso passaggi e relazioni più o meno complesse che portano all'obiettivo. Ma si rapporta anche al passato, perché ci interroga in che modo ci collochiamo rispetto a ciò che è stato: senza passato non ci sono radici e quindi non c'è possibilità proiettarsi nel domani. Infine il cambiamento presuppone sempre la capacità di staccarsi dal proprio passato pur avendocelo bene "davanti" (capacità di uscire dalle situazioni *emergenziali* per abbracciare orizzonti e percorsi più ampi).

La progettazione dialogica implica dunque un lungo processo di discussione, dialogo, scambio, conflitto, contrapposizione, assunzione del rischio. Queste dimensioni mettono in evidenza come la progettazione sia un processo di inter-azione in cui tutti gli attori coinvolti sono emotivamente e cognitivamente impegnati e dove gli obiettivi non sono definiti una volta per tutte ma richiedono una costante riformulazione.

Ricorrenze negli interventi di prevenzione

Riportiamo infine alcuni brani di un articolo di F.O. Manoukian²⁰ sulle modalità ricorrenti e non proficue di gestione degli interventi di prevenzione.

"LA CENTRATURA SUL FARE.

Un elemento spesso presente e condizionante è la centratura sul fare... Si produce molto a livello di azione, mettendo in atto una serie di decisioni: si costituiscono gruppi, si fanno leggi, si trovano sedi e fondi, si assumono persone, come se fossero questi gli elementi essenziali. La mobilitazione delle persone si traduce nel farsi venire in mente delle cose da fare (commissioni, centri giovani, consultori, campi sportivi...). Pur essendo comprensibile la preoccupazione di fare qualcosa per contrastare fenomeni negativi, si tratta comunque di interventi suscitati da eventi... fare rende visibili agli altri che si è mobilitati. Un assessore può così dire di aver aperto un centro, di aver speso milioni...

La centratura sul fare presenta però due elementi limitativi:

- *si fa senza prevedere le conseguenze, senza anticipare in termini articolati quel che potrebbe succedere (ad esempio si apre un centro in una periferia degradata e vi si mandano tre giovani animatori: non si può non pensare a cosa succederà a quelle stanze, a quegli animatori, ai soldi spesi...). E' come se fare subito giustificasse la mancata previsione delle conseguenze dall'azione: fare è quel che conta;*
- *la centratura sul fare porta inoltre ad utilizzare in modo automatico quadri di riferimento propri di altri contesti. Ad esempio si fanno trasposizioni automatiche da un contesto individuale ad uno collettivo, da un contesto sanitario ad uno sociale. Si ha l'idea di poter intervenire sul sociale con modalità analoghe alla prevenzione che si fa in campo sanitario, individuando il disagio e combattendolo come la tubercolosi o la carie dentaria. La trasposizione può anche essere possibile, ma è importante che non sia automatica...*

¹⁹ Achille Orsenigo, *Elementi di progettazione dialogica*, in *Animazione Sociale*, Aprile 1998

²⁰ F.O. Manoukian, *Animazione come processo che dà significato all'esperienza*, in *Animazione Sociale*, Dicembre 1994

LA CENTRATURA SU QUELLO CHE NON C'È.

Il secondo elemento ricorrente è rappresentato dalla centratura su quello che non c'è (o che si deve fare) piuttosto che su quello che c'è (o che è stato fatto). In questo meccanismo sono coinvolti una serie di aspetti:

- si tende a rimuovere gli insuccessi. Esistono situazioni in cui si fanno interventi da ormai vent'anni: come si può pensare di dar vita all'ennesimo intervento prescindendo dalle persone che già vi hanno operato e senza esaminare a fondo i motivi dei loro eventuali fallimenti?
- un altro aspetto della centratura su quello che non c'è è la delega. In genere nuovi interventi introducono nuovi gruppi e nuovi individui. Questo rivolgersi a qualcun altro avviene sulla base di una fiducia acritica: si chiama qualcuno che fa lo psicologo, qualcuno che ha fatto l'esperienza in un altro quartiere... La centratura su quello che non c'è porta sempre a pensare che un altro, non io che ci sono dentro, possa fare;
- un ulteriore aspetto è il riferimento a valori ideali molto alti. In campo sociale non ci si può muovere in una situazione di neutralità valoriale. Tuttavia, rispetto ai valori, io posso pormi pensando che siano principi fissi e inamovibili, che chiamo ideali perché sono ciò su cui si fonda la nostra identità e a cui non possiamo rinunciare. D'altra parte, invece, i valori possono essere quello a cui io cerco di dare importanza in ciò che faccio. Sono collegati agli ideali, ma anche molto più mobili: sono i valori di cui mi servo tutti i giorni. Io vorrei una società giusta, questo è un ideale; però il mio valore di giustizia sta nel cercare, nel mio lavoro, di non raggirare gli altri. Sono due cose molto diverse. Rispetto alla prevenzione sociale ci si pone spesso chiamando in causa valori ideali di tipo religioso, politico, civile, educativo... Li caratterizza il fatto che devono essere tenuti molto in alto, ben visibili, per dare valore a quello che facciamo... L'irraggiungibilità di tali ideali fa sì che si creino spaccature tra le persone che lavorano intorno agli stessi problemi reali; e poi, siccome si hanno ideali diversi, non si può lavorare assieme...

Ricapitolando: si rimuove l'esistente, si delega ad altri, si chiamano in causa valori ideali e, infine, anche interessi particolari. La centratura sul fare e la centratura su quello che non c'è riducono notevolmente il peso e l'efficacia degli interventi. Emerge l'esigenza di una ricerca di significati, di una centratura sul fare che sia perlomeno compensata da un altrettanto importante centratura sul pensare a ciò che si è fatto..."