

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI MILANO-BICOCCA
Dipartimento di Scienze Umane per la formazione “R. Massa”
Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche



**IMMAGINE E TRATTAMENTO
DELL'ADOLESCENZA NEI SERVIZI:
UN'INDAGINE SULLE RAPPRESENTAZIONI E LE PRATICHE
DI EDUCATORI E INSEGNANTI NEL TERRITORIO MILANESE**

Relatore: prof. Pierangelo BARONE

Correlatore: prof.ssa Cristina PALMIERI

tesi di laurea magistrale:

Giulia ACLER

Matr. Nr. 744715

Anno Accademico 2011-2012

INDICE

INTRODUZIONE.....	7
I PARTE: RAPPRESENTAZIONI CULTURALI E PEDAGOGICHE	
SULL'ADOLESCENZA	10
I CAPITOLO: EDUCARE NELLA SOCIETÀ DELLA CRISI.....	
Premessa	11
1. Il ruolo delle rappresentazioni.....	11
1.1. Rappresentazioni e senso comune.....	11
1.2. Rappresentazioni e “normalità”.....	14
2. Vivere nella società della crisi.....	16
2.1. Crisi individuale e crisi sociale.....	16
2.2. Il nichilismo della notte culturale.....	17
2.3. Il limite della possibilità.....	20
3. Educare nel disagio.....	23
3.1. Morte del prossimo ed educazione.....	23
3.2. Educazione formale e non formale.....	24
3.3. Il lavoro dell'educatore.....	27
3.4. Educazione informale.....	28
II CAPITOLO: L'IMMAGINARIO SULL'ADOLESCENZA.....	
Premessa.....	30
1 Immaginare gli adolescenti.....	30
1.1 Rappresentazioni sociali sull'adolescenza.....	30
1.2 Indagini IARD sulla condizione giovanile in Italia.....	33
2 Parlare degli adolescenti.....	36
2.1 Il potere del linguaggio.....	36
2.2 Adolescenti pericolosi: i giovani nel racconto dei giornali.....	37
3 Adolescenti e didattiche informali.....	42
3.1 Adolescenti nell'età della crisi.....	42

3.2	Didattica del consumo.....	42
3.3	Didattica dei mass media.....	44
4	Adulti contro adolescenti.....	48
4.1	Un mondo adulto in crisi.....	48
III CAPITOLO: PEDAGOGIA DELL'ADOLESCENZA NELLA PROSPETTIVA DELLA CLINICA DELLA FORMAZIONE.....		51
	Premessa.....	51
1	Il lavoro pedagogico.....	51
1.1	Per una pedagogia dell'adolescenza.....	51
1.2	La Clinica della Formazione.....	54
2	Immagine e trattamento dell'adolescenza: ricerca a cura di Riccardo Massa.....	58
2.1	Premesse epistemologiche della ricerca.....	58
2.2	Struttura della ricerca.....	59
2.3	Risultati.....	61
2.3.1	Modello di comprensione.....	61
2.3.2	Ambito istituzionale.....	63
2.3.3	Dispositivo di elaborazione.....	64
2.4	Conclusioni dell'indagine.....	67
II PARTE: ANALISI DI UN LAVORO DI RICERCA SULL'IMMAGINE E TRATTAMENTO DELL'ADOLESCENZA NEI SERVIZI OGGI.....		68
IV CAPITOLO: ASPETTI METODOLOGICI DELLA RICERCA.....		69
	Premessa.....	69
1	Ricerca sull'immagine e trattamento dell'adolescenza nei servizi oggi.....	69
1.1	Motivazioni e disegno dell'indagine.....	69
2	Aspetti metodologici.....	70
2.1	Rilevazione dei dati e strumenti utilizzati.....	70
2.2	Modalità di analisi.....	74
V CAPITOLO: DATI DELLA RICERCA.....		76
	Premessa.....	76
1	Caratteristiche istituzionali e ruoli degli operatori.....	76

1.1	Area scolastica e formativa.....	76
1.2	Area educativa territoriale.....	77
1.3	Area penale.....	79
1.4	Area dell'associazionismo e volontariato.....	79
2	Definizione di adolescenza.....	81
2.1	Area scolastica e formativa.....	81
2.2	Area educativa territoriale.....	82
2.3	Area penale.....	85
2.4	Area dell'associazionismo e volontariato.....	86
3	Adolescenti di oggi e differenze con il passato.....	87
3.1	Area scolastica e formativa.....	87
3.2	Area educativa territoriale.....	89
3.3	Area penale.....	91
3.4	Area dell'associazionismo e volontariato.....	92
4	Adolescente-tipo.....	92
4.1	Area scolastica e formativa.....	92
4.2	Area educativa territoriale.....	95
4.3	Area penale.....	96
4.4	Area dell'associazionismo e volontariato.....	97
5	Crisi, conflitti e contraddizioni.....	99
5.1	Area scolastica e formativa.....	99
5.2	Area educativa territoriale.....	100
5.3	Area penale.....	101
5.4	Area dell'associazionismo e volontariato.....	102
6	Comunicazione tra adolescente e adulto.....	103
6.1	Area scolastica e formativa.....	103
6.2	Area educativa territoriale.....	105
6.3	Area penale.....	106
6.4	Area dell'associazionismo e volontariato.....	107
7	Problemi e risorse della relazione educativa.....	109
7.1	Area scolastica e formativa.....	109
7.2	Area educativa territoriale.....	110
7.3	Area penale.....	113
7.4	Area dell'associazionismo e volontariato.....	114

8	Educatore ideale.....	116
8.1	Area scolastica e formativa.....	116
8.2	Area educativa territoriale.....	117
8.3	Area penale.....	119
8.4	Area dell'associazionismo e volontariato.....	120
9	Ruolo della scuola, della famiglia e del gruppo dei pari.....	122
9.1	Area scolastica e formativa.....	122
9.2	Area educativa territoriale.....	124
9.3	Area penale.....	126
9.4	Area dell'associazionismo e volontariato.....	128
10	Obiettivi e proposte educative.....	130
10.1	Area scolastica e formativa.....	130
10.2	Area educativa territoriale.....	132
10.3	Area penale.....	135
10.4	Area dell'associazionismo e volontariato.....	137
11	Aree tematiche dell'adolescenza.....	139
11.1	Area scolastica e formativa.....	139
11.2	Area educativa territoriale.....	140
11.3	Area penale.....	141
11.4	Area dell'associazionismo e volontariato.....	141
12	Organizzazione delle attività, degli spazi, dei tempi e dei corpi.....	142
12.1	Area scolastica e formativa.....	142
12.2	Area educativa territoriale.....	144
12.3	Area penale.....	147
12.4	Area dell'associazionismo e volontariato.....	149
13	Strumenti educativi.....	152
13.1	Area scolastica e formativa.....	152
13.2	Area educativa territoriale.....	154
13.3	Area penale.....	155
13.4	Area dell'associazionismo e volontariato.....	156
14	Rapporto con l'istituzione.....	157
14.1	Area scolastica e formativa.....	157
14.2	Area educativa territoriale.....	159
14.3	Area penale.....	161

14.4	Area dell'associazionismo e volontariato.....	163
VI CAPITOLO: RISULTATI E CONFRONTO CON LA RICERCA A CURA DI MASSA.....		
	Premessa.....	166
1	Risultati.....	166
1.1	Modello di comprensione.....	166
1.2	Ambito istituzionale.....	172
1.3	Dispositivo di elaborazione.....	174
1.4	Rapporto tra i modelli di comprensione e i dispositivi di elaborazione.....	178
2	Confronto con la ricerca a cura di Riccardo Massa.....	179
2.1	Comunanze.....	179
2.2	Differenze.....	180
3	Per concludere.....	182
3.1	Proposte di lavoro nel contesto attuale.....	182
CONCLUSIONI.....		186
BIBLIOGRAFIA.....		189
APPENDICI.....		192

INTRODUZIONE

Uno dei termini più utilizzati per descrivere la società attuale è quello della crisi. Di crisi infatti si parla in diversi contesti, come se essa caratterizzasse la “normalità” del nostro tempo. Tra questi oggi assistiamo in particolare ad una crisi dell'educazione che agisce, sia sulle istituzioni che sono state da sempre deputate a questo compito, sia sul significato che essa assume nel contesto attuale, richiedendone un rinnovamento. Una delle questioni educative che oggi interrogano maggiormente il mondo adulto è il fenomeno che viene comunemente chiamato “disagio giovanile”, del quale oggi sembra difficile individuare le cause e le possibilità di intervento educativo. Il disagio giovanile attuale offre moltissimi spunti di riflessione per comprendere non soltanto la fisionomia che giovani e adolescenti oggi hanno assunto, ma anche le modalità con cui essi apprendono a stare al mondo. Un ruolo significativo in questo senso è rivestito dalle rappresentazioni e dall'immaginario diffuso rispetto a questa fascia d'età, il quale influenza non soltanto il modo in cui gli adulti concepiscono e parlano di adolescenti e giovani, ma anche gli interventi che essi ritengono siano più opportuni per promuovere un'educazione efficace delle giovani generazioni.

Quest'ultimo concetto richiama uno degli elementi che hanno rappresentato il centro del lavoro di ricerca che ci accingiamo a presentare, ovvero il rapporto esistente tra immagine e trattamento all'interno dei servizi educativi, con una particolare attenzione rivolta alla fascia adolescenziale. L'elaborato nasce a partire da un approfondimento dell'indagine svolta da Riccardo Massa assieme ad un gruppo di ricerca rispetto a questa tematica tra il 1983 e il 1985, dal titolo *Adolescenza: immagine e trattamento* (1990)¹, orientata ad individuare il rapporto esistente tra le rappresentazioni che gli operatori possedevano rispetto alle caratteristiche dell'adolescenza e le pratiche che essi mettevano in atto all'interno dei servizi educativi. Di fronte ad una mancata analisi di questo tipo svolta negli ultimi decenni, abbiamo ritenuto significativo proporre un lavoro di indagine sulla base della ricerca di riferimento, orientato ad approfondire le immagini e il trattamento che oggi vengono messi in atto nei principali servizi che si occupano di questa fascia d'età. L'intento è stato quello di osservare più da vicino attraverso lo sguardo degli operatori, chi sono gli adolescenti di oggi, come vivono nel contesto attuale e quali sono le proposte educative che vengono loro rivolte. La varietà di servizi di tipo scolastico, educativo, penale e

¹ Massa R., a cura di, *Adolescenza: immagine e trattamento*, FrancoAngeli, Milano 1990.

associativo che si occupano dei ragazzi inoltre ci ha indotto a soffermarci su cosa determini delle differenze così marcate di trattamento, approfondendo i risvolti educativi presenti nei dispositivi istituzionali.

L'elaborato è stato quindi strutturato a partire da un approfondimento sulle caratteristiche della società attuale e sulle sue implicazioni in ambito pedagogico. Nel primo capitolo la nostra attenzione è stata rivolta quindi alle sfaccettature che la crisi oggi assume, in particolare in riferimento ad una crisi culturale che sta modificando l'orizzonte di senso che regge la società. Di questo cambiamento le istituzioni educative hanno risentito e non sempre sono riuscite a trasformarsi conformemente ai nuovi bisogni e sfide che la società oggi pone. Questo è quanto ci ha portato a ritenere che l'educazione oggi abbia a che fare con il disagio: un disagio legato agli utenti, ma anche agli educatori i quali nei servizi in cui lavorano si trovano nella necessità di non poter più dare per scontate le modalità in cui erano abituati a svolgere il proprio lavoro.

Nel secondo capitolo, la nostra analisi è stata rivolta ad un approfondimento relativo all'immaginario socialmente diffuso nei confronti dell'adolescenza. A seguito di un confronto tra alcune indagini dell'istituto di ricerca IARD relative alle credenze, interessi e rischi che vivono i giovani in Italia, si è ritenuto significativo soffermarsi quindi sul ruolo del linguaggio nella creazione e diffusione di rappresentazioni sociali, in particolare attraverso un'analisi relativa al modo in cui i giornali raccontano degli adolescenti. Una volta presentato il contesto culturale e l'immaginario sociale in cui le giovani generazioni si trovano immerse, la nostra attenzione è stata rivolta ad un approfondimento relativo a come gli adolescenti imparano a vivere nel mondo di oggi, con un riferimento in particolare all'incisività dell'educazione informale.

Abbiamo ritenuto in seguito necessario proporre degli accenni di pedagogia dell'adolescenza, utili per tematizzare la questione in oggetto da un punto di vista educativo. L'approccio cui si è cercato di fare riferimento nel terzo capitolo è stato quello della Clinica della Formazione di Riccardo Massa, il cui approfondimento è stato proposto anche come chiave di lettura del suo lavoro di ricerca *Adolescenza: immagine e trattamento* (1990), di cui è stata proposta un'analisi orientata a delineare chiaramente la struttura dell'indagine e i dati emersi.

La seconda parte dell'elaborato è stata quindi dedicata ad un lavoro di ricerca sull'immagine e trattamento dell'adolescenza nei servizi oggi, che abbiamo proposto sulla base della ricerca di riferimento precedentemente mostrata, andando ad indagare le rappresentazioni e le proposte di intervento che attualmente vengono effettuate dagli

operatori delle principali tipologie di servizi rivolti agli adolescenti nel territorio milanese. Il quarto capitolo è stato quindi dedicato alla presentazione delle premesse epistemologiche, della struttura e della metodologia di analisi. I dati emersi sono stati in seguito proposti in modo analitico nel quinto capitolo attraverso un confronto tra i contenuti emersi per tipologia di servizio, offrendo una panoramica significativa delle principali questioni pedagogiche che riguardano il lavoro con gli adolescenti. Nel capitolo che conclude il lavoro di ricerca, è stata infine presentata un'elaborazione dei risultati emersi attraverso un confronto con i dati della ricerca di riferimento. Si è cercato in ultima analisi di osservare come il lavoro con gli adolescenti si inserisce nell'orizzonte culturale odierno nella prima parte dell'elaborato presentato, al fine di riuscire a proporre una linea di lavoro efficace per il lavoro educativo affinché riesca a rispondere alle sfide che l'educazione informale oggi pone.

I PARTE

**RAPPRESENTAZIONI CULTURALI E PEDAGOGICHE
SULL'ADOLESCENZA**

I CAPITOLO: EDUCARE NELLA SOCIETÀ DELLA CRISI

PREMESSA

Parlare di educazione oggi, significa spesso fare riferimento ad un sistema educativo in crisi inserito in una società in crisi. Di crisi infatti si parla in tutti i contesti: crisi economica, crisi politica, crisi scolastica e crisi familiare, come se questa fosse la caratteristica sostanziale del nostro tempo. Ma come si definiscono e diffondono le peculiarità di una società? Attraverso la semplice generalizzazione delle principali caratteristiche dei suoi componenti o esiste una modalità di apprendimento di un modo di stare nel mondo? Inoltre questo contesto che conseguenze ha sulla percezione sul modo di fare educazione oggi e sulle pratiche educative dei servizi? Esiste un rapporto sottile e spesso latente tra questi aspetti, che cercheremo di analizzare in modo compiuto per acquisire uno sguardo più complesso con cui affrontare la questione educativa nel mondo attuale.

1 IL RUOLO DELLE RAPPRESENTAZIONI

1.1 RAPPRESENTAZIONI E SENSO COMUNE

Se ripercorriamo mentalmente una delle nostre giornate quotidiane ci possiamo rendere facilmente conto che esse sono caratterizzate prevalentemente da un insieme di attività routinarie. Si tratta di azioni che si susseguono l'una l'altra “normalmente” e che diamo per scontate finché un imprevisto o lo scontro con un modo diverso di vivere ci pongono di fronte alla constatazione che esse non sono così ovvie per tutti. Questo accade sia rispetto al modo di vivere che si ritiene più normale, sia rispetto all'immagine che ognuno possiede di uomo e di donna. Si tratta di opinioni che emergono dal senso comune che Jedlovski definisce come “l'insieme di ciò che ognuno considera ovvio, all'interno di una comunità e in un dato momento della storia”² e che possono essere più precisamente denominate “rappresentazioni”. Le rappresentazioni consistono in “modalità solitamente implicite ma

² Jedlovski P., *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*, Carocci, Roma 2008, pp. 18-19.

attive nelle strategie diffuse di conoscenza, di riconoscimento, di categorizzazione e di azione³ a cui i nostri sistemi percettivi e cognitivi si sono adattati. Nell'analizzare le funzioni da esse svolte, Moscovici evidenzia che le rappresentazioni rivestono anzitutto un ruolo di convenzionalizzazione di oggetti, persone ed eventi attribuendo ad essi una forma precisa, inserendoli all'interno di una categoria e confrontandoli con un modello condiviso da un gruppo di persone⁴. Si tratta di un'operazione di semplificazione della realtà necessaria all'uomo per cercare di ridurre la complessità ed avvicinarsi ad una conoscenza più precisa di essa. La deriva di questa operazione di classificazione può essere quella dell'etichettamento e di una perdita di uno sguardo complesso, ma si tratta di un'operazione altrettanto necessaria per tentare di individuare un ordine nel mondo.

Un secondo ruolo rivestito dalle rappresentazioni, consiste nel loro essere prescrittive, in quanto si impongono all'uomo con una forza irresistibile, tale da condizionare le scelte personali per la forza di una tradizione che le precede⁵. Moscovici intende in questo modo evidenziare il fatto che le rappresentazioni sono sostanzialmente apprese socialmente, in quanto modalità condivise di percepire il mondo all'interno di un determinato contesto sociale, da cui dipende il nostro modo di pensare. In questo senso è opportuno distinguere tra rappresentazioni sociali ed individuali: le rappresentazioni sociali sono il risultato di elaborazioni avvenute nel corso di parecchie generazioni e che quindi ci precedono e vengono da noi acquisite come modalità condivise di stare nel mondo. La loro importanza sta nel fatto che esse contribuiscono a “rendere qualcosa di inconsueto, o l'ignoto stesso, familiare”⁶. Il processo attraverso cui le rappresentazioni diventano condivise da una comunità è un principio basilare nel processo di formazione della società: infatti soltanto se sono presenti comuni interpretazioni della realtà, i membri di una società possono imparare a comprendere le azioni degli altri e conformare le proprie al contesto in cui vivono⁷. Questo non significa che l'uomo sia soltanto determinato socialmente, ma che esse rappresentano una sua importante modalità di mentalizzazione della realtà. Diversamente quindi, le rappresentazioni individuali corrisponderebbero soprattutto al modo in cui l'uomo ri-pensa le rappresentazioni sociali interiorizzandone maggiormente il significato⁸. Attraverso questo meccanismo quindi l'uomo può riuscire ad esplicitare quelle

3 Palmieri C., *Dal disagio al disagio educativo. Prospettive di ricerca per uno sguardo pedagogico*, in Palmieri C., a cura di, *Crisi sociale e disagio educativo*, FrancoAngeli, Milano 2012, p. 17.

4 Moscovici S., *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*, in Farr R.M. e Moscovici S., a cura di, *Rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna 1989, p. 27.

5 Moscovici S., *Idem*, pp. 29-30.

6 Moscovici S., *Idem*, p. 45.

7 Jedlovski P., *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*, op. cit., p. 33.

8 Moscovici S., *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*, op. cit., p. 30.

rappresentazioni implicite e latenti legate al modo in cui è sempre stato abituato a vivere, per poi riappropriarsene nuovamente attribuendo ad esse un nuovo significato personale. Di conseguenza, il processo bruneriano di ri-significazione della realtà risulta essere fondamentale per consentire l'acquisizione di un pensiero critico.

Quale quadro vanno a comporre allora le rappresentazioni individuali e sociali? Esse ci danno l'idea di un uomo che si muove nella società spinto dalle regole implicite di un senso comune condiviso, ma che si distingue da esse nel momento in cui si interroga sulle situazioni incontrate, prendendo delle scelte ed elaborando il proprio vissuto. È quindi la soggettività delle scelte che permette di uscire dall'apparente oggettività del mondo esterno e dall'ovvietà delle cose.

Queste riflessioni ci permettono quindi di comprendere che le rappresentazioni non corrispondono soltanto a dei processi mentali, ma hanno degli effetti che si palesano nella concretezza delle pratiche. Più semplicemente potremmo dire con Palmieri, che “si tratta di rappresentazioni che comportano delle conseguenze immediate a livello di produzione di discorsi, di atteggiamenti e di soluzioni”⁹, alle quali quindi qualsiasi strategia usata per affrontare la realtà è riconducibile. Affermare questo significa riconoscere che l'uomo agisce secondo un immaginario che lo muove e che per cambiare il suo modo di stare nel mondo è necessario andare a toccare le rappresentazioni che lo guidano. La difficoltà maggiore che si incontra nel tentativo di fare questo, sta nel fatto che l'immaginario è presente nell'agire dell'uomo in modo implicito. È qualcosa che si dà per scontato, specialmente per quanto riguarda le rappresentazioni sociali che danno vita al senso comune. Il problema è che, come afferma Alfred Schutz (1979), il senso comune è un tipo di conoscenza che sospende il dubbio: se infatti è vero che “tutti la pensano così” non c'è bisogno di mettere in discussione un'idea di uomo e di mondo che si ritiene reale. In questo modo però esso può anche diventare una trappola e mostrarsi come un “dispositivo orientato a evitare di pensare altrimenti da come sembra ovvio pensare”¹⁰. Questo si manifesta chiaramente ad esempio quando siamo abituati a fare una cosa in un dato modo e non riusciamo ad immaginare che essa possa essere fatta diversamente, chiudendoci quindi in un agire routinario che con il tempo viene assolutizzato. Le rappresentazioni quindi non si vedono e non emergono chiaramente finché il soggetto non inizia ad interrogarsi su quello che vive e a confrontarsi con modelli differenti rispetto a come pensare e stare nella società. Eppure esse agiscono in modo implicito e tacito ovunque, passano attraverso

9 Palmieri C., *Dal disagio al disagio educativo. Prospettive di ricerca per uno sguardo pedagogico*, op. cit., p. 17.

10 Jedlovski P., *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*, op. cit., p. 10.

azioni, linguaggi e pensieri condizionando e modificando nel tempo la percezione di cosa significhi e di come sia necessario stare nel mondo di oggi.

1.2 RAPPRESENTAZIONI E NORMALITÀ

Perché è importante parlare di rappresentazioni oggi? Perché l'immaginario che si diffonde all'interno di una società rispetto alla concezione di uomo e al suo modo di stare nel mondo, è ciò che determina la percezione di "normalità". Come è stato precedentemente evidenziato, le rappresentazioni una volta create, come sostiene Moscovici, "hanno vita propria, circolano, si fondono, si attraggono e si respingono l'un l'altra dando origine a nuove rappresentazioni, mentre le vecchie scompaiono"¹¹ e nel loro diffondersi con il tempo si standardizzano. Ecco quindi che il concetto di normalità risulta rinviare secondo Barone a:

"Un contesto di appartenenza, di regolarità, di linearità, di legalità, di naturalità, di universalità e di condivisione sociale, proponendosi come unità di misura della differenza e dell'anormalità, e dunque come ambito di confronto per la definizione del trattamento e della correzione, della sanzione e della punizione di tutto ciò che oltrepassa il suo stesso ambito."¹²

Diversi sono gli aspetti toccati all'interno di questa definizione che possono aiutarci a comprendere meglio come si definisca la normalità oggi. Anzitutto si può parlare di un passaggio da norma come "media" a norma come "natura". Se facciamo riferimento alla definizione di normalità proposta nel dizionario Treccani, troviamo un concetto presentato come:

"Carattere, condizione di ciò che è o si ritiene normale, cioè regolare e consueto, non eccezionale, casuale o patologico, con riferimento sia al modo di vivere, di agire, o allo stato di salute fisica o psichica di un individuo, sia a manifestazioni e avvenimenti del mondo fisico, sia a situazioni (politiche, sociali ...) più generali."¹³

Il riferimento quindi maggiormente presente, riguarda qualcosa di regolare e di consueto, ovvero generalmente condiviso da un ampio gruppo di persone che in media agisce in modo simile. Si evidenzia in questo modo una normalità che ha un carattere rappresentativo e che diventa un punto di riferimento per aiutare l'uomo a discernere. Il problema è che molto spesso la tendenza più diffusa consiste nel trascurare l'aspetto della norma come "media" per assolutizzarla come qualcosa che invece riguarda tutti. Basta pensare a quanto spesso ascoltiamo espressioni come "È normale, lo fanno tutti" rispetto ad

11 Moscovici S., *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*, op. cit., p. 33.

12 Barone P., *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Guerini Scientifica, Milano 2011, p. 40.

13 www.treccani.it

azioni, comportamenti e modi di pensare che in questo modo vengono assolutizzati. Il passaggio latente che si verifica in queste situazioni, consiste nel concepire la normalità come “naturalità”, come se il fatto che tutti agiscano e pensino allo stesso modo significhi che quello è il modo naturale di comportarsi e che non possono esistere altre modalità di vivere al di fuori di esso. Il rischio più grande che questa rappresentazione può indurre è quello espresso nella seconda parte della definizione di Barone, in riferimento all'utilizzo della normalità come unità di misura in senso assoluto per definire il suo opposto: l'anormalità. Foucault a questo proposito evidenzia come con il tempo il concetto di norma abbia progressivamente assunto la forma di una regola di comportamento:

“Come legge informale, come principio di conformità; la norma alla quale si oppone l'irregolarità, il disordine, la stranezza, l'eccentricità, il dislivello, lo scarto.”¹⁴

Cosa può essere definito quindi anormale? Semplicemente tutto ciò che non è normale, ovvero che non rientra in quei criteri che definiscono le modalità di appartenenza conformi ad un contesto. Affermare questo non significa dire che sia scorretto cercare di avere un modello di uomo e di società di riferimento, ma che molte volte quello che accade è la tendenza a compiere un'assolutizzazione incapace di comprendere le differenze come qualcosa di costitutivo dell'uomo e della realtà, portando quindi alla loro esclusione o riconduzione alla normalità attraverso l'omologazione o la loro catalogazione come anormali.

Un altro aspetto che emerge dalla definizione di normalità riguarda il suo utilizzo come criterio di riferimento per stabilire le modalità eventuali di trattamento e di correzione. Se pensiamo ad esempio alle modalità di lavoro utilizzate all'interno dei servizi educativi, possiamo constatare che la segnalazione di un soggetto ad un servizio avviene anzitutto sulla base di una valutazione della sua situazione che può essere “fuori dalla norma” e per questo necessitare di un intervento che le permetta di tornare ad una regolarità che consenta uno sviluppo pieno della persona. Questo significa che avere un criterio di normalità che permetta di comprendere il confine tra una situazione non problematica e una che necessita di un intervento, risulta importante per la definizione del lavoro educativo. Tuttavia molto spesso questo confine tende ad essere definito come limite di normalità che sconfinata nell'anormalità, richiamando un altro aspetto della norma evidenziato da Foucault, come regolarità funzionale: in questo modo il termine normale verrà quindi utilizzato anche in riferimento a ciò che non è patologico e disfunzionale¹⁵. Quando la rappresentazione che abbiamo dell'altro è di questo tipo, le modalità di intervento cambiano notevolmente e si

14 Foucault M., *Gli anormali. Corso al college de France (1974-1975)*, Feltrinelli, Milano 2000, p. 147.

15 Foucault M., *Ibidem*.

tende all'analisi sintomatologica e alla correzione. È sufficiente pensare nel primo caso agli insegnanti che ritengono che le difficoltà di un ragazzo possano essere solo di ordine patologico e soggettivo, e nel secondo caso al sistema di normalizzazione presente nella realtà del carcere.

Questi aspetti ci possono aiutare a comprendere un po' più a fondo, perché ogni società sembri possedere proprie caratteristiche e modi di pensare, e in cosa consista il potere della socializzazione e dell'adeguamento alla normalità. Infatti è proprio sulla base di queste rappresentazioni che noi “impariamo cosa significhi essere normali”¹⁶ e quali siano le cose da fare, da pensare o da possedere per sentirci parte di un contesto.

Una volta effettuate queste premesse possiamo ora andare a toccare alcuni degli aspetti che sembrano oggi definire il contesto culturale e sociale di cui tutti facciamo parte.

2 VIVERE NELLA SOCIETÀ DELLA CRISI

2.1 CRISI INDIVIDUALE E CRISI SOCIALE

La parola crisi è uno dei termini che al giorno d'oggi sentiamo più pronunciare e che viene associato a diversi aspetti del nostro vivere, dalla crisi economica, a quella familiare, da quella delle istituzioni a quella dei valori. All'interno di queste specifiche realtà possiamo individuare due dimensioni principali in cui la crisi si sviluppa, una più individuale ed una sociale.

Riflettendo sul significato della crisi individuale, Palmieri pone in evidenza alcuni aspetti della vita del soggetto che in determinati momenti possono portarlo a trovarsi in una situazione di disagio. Il disagio individuale si può manifestare in particolare in riferimento ad uno “scarto tra l'identità ambita e quella realizzata o realizzabile”¹⁷. Il percorso di vita di un soggetto è orientato infatti da desideri che lo guidano nelle sue scelte, ma che non sempre possiedono un riscontro di realtà. La crisi individuale quindi richiama il tema del limite e della percezione della materialità delle proprie caratteristiche, che si presentano come ostacolo al raggiungimento di una meta. È un processo che riguarda la conoscenza di se stessi e l'immagine che si possiede di uomo e di donna, ma allo stesso tempo è in stretta relazione con la possibilità o meno di essere inclusi all'interno di un preciso contesto sociale. Il disagio individuale quindi non può essere considerato come qualcosa di

16 Palmieri C., *Dal disagio al disagio educativo. Prospettive di ricerca per uno sguardo pedagogico*, op. cit., p. 30.

17 Palmieri C., *Idem*, p. 22.

indipendente dall'esterno, perché esso nasce all'interno dell'interazione tra la persona e i contesti in cui essa cresce ed è portata a relazionarsi con gli altri. Rendersi conto di quest'ultimo aspetto consente di guardare a fondo il fenomeno della crisi e di comprendere come in realtà “il disagio individuale si origini nel rapporto tra il soggetto e il proprio ambiente di riferimento”¹⁸. Evidenziare questo concetto ci permette di uscire dalle rappresentazioni che tendono a vedere, ad esempio, nel bambino a disagio l'unico portatore del problema e l'unico responsabile di esso, per provare a leggere la complessità di un fenomeno che va oltre il soggetto delineandosi all'interno di dinamiche sociali. Queste osservazioni richiamano quindi il concetto di crisi sociale, in riferimento ad aspetti sociali e culturali che, pur non appartenendo strettamente al soggetto, lo condizionano e incidono sul suo modo di agire e di rapportarsi con la realtà¹⁹. Parliamo quindi di aspetti materiali ma anche (ancora una volta) di rappresentazioni e di aspettative sociali che assumono un ruolo prescrittivo e di paragone per la definizione di cosa è normale e di cosa deve essere normalizzato.

A questo punto è opportuno aumentare ancora una volta la nostra complessità di sguardo per soffermarci a osservare il terreno su cui queste crisi poggiano. È un terreno fragile e instabile su cui l'uomo post-moderno è chiamato a camminare, ma che molto spesso acutizza ancora di più il disagio individuale e sociale che vive. Il riferimento è ad un contesto culturale più ampio fatto di valori, credenze, abitudini e rappresentazioni che presenta delle caratteristiche fragili che portano il soggetto a vivere quella che è stata propriamente definita come una “crisi nella crisi”²⁰. Ma in cosa consiste questa crisi culturale?

2.2 IL NICHILISMO DELLA NOTTE CULTURALE

In molti hanno cercato di comprendere le caratteristiche della società post-moderna, che si presenta spesso così differente e spaesante rispetto al passato. L'aspetto che più ritorna all'interno di queste analisi, è la perdita di una cultura solida e prevedibile, fenomeno che nel XX secolo è stato ampiamente definito come nichilismo. Questo termine richiama la filosofia di Nietzsche e la sua proclamazione della “morte di Dio”: con questo annuncio è stata dichiarata infatti la fine di un movimento spirituale e morale che si è di seguito

18 Palmieri C., *Dal disagio al disagio educativo. Prospettive di ricerca per uno sguardo pedagogico*, op. cit., p. 23.

19 Palmieri C., *Idem*, p. 26.

20 Benasayag M. e Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004, p. 17.

protratta per generazioni contribuendo alla delineazione della società attuale. Il termine nichilismo, più precisamente, è stato definito dal filosofo come la perdita di valore dei valori supremi (Nietzsche, 1968), aspetto che ha portato il mondo Occidentale ad una fondamentale opera di rinnovamento²¹. Quello che è avvenuto nel secolo scorso è stato infatti il progressivo tramonto di una cultura e dei principi su cui essa era fondata, perché non più percepiti come risposte ai bisogni di una società in continuo cambiamento. Il riferimento non è quindi soltanto alla religione cristiana, ma a tutti quei principi, ideali e norme che avevano guidato le generazioni precedenti, ma che sembravano aver perso la loro consistenza. Questo processo ha quindi portato allo smantellamento di un tessuto culturale secolare, nella convinzione che questo avrebbe finalmente condotto ad una maggiore libertà senza vincoli culturali. Ma di che tipo di libertà parliamo oggi? È diffusa la convinzione che con la scomparsa di valori assoluti e con la loro relativizzazione si sia affermata una maggiore libertà di opinione e di agire dell'uomo, come se oggi finalmente tutto fosse permesso. Ma è davvero così? Lacan nega questa affermazione, perché se è vero che Dio è morto in realtà “nulla è permesso”²². Se un tempo infatti la cultura era un riferimento stabile e prescrittivo che limitava, creava aspettative ma rappresentava anche una guida esplicita nel proprio percorso di vita, oggi essa assume un ruolo diverso. La cultura non viene più percepita come guida, ma piuttosto come contenitore di possibilità tra cui scegliere, tra le quali però di fatto molte non sono realizzabili e altre (in modo spesso latente) vengono veicolate e indotte, come il fenomeno del consumismo e dell'omologazione di massa testimoniano. La società di oggi ha quindi tolto alla cultura il compito di guidarla e di stabilire dei valori, per non cadere negli errori del passato. In questo modo ha portato però alla relativizzazione di ogni discorso etico per paura di non tutelare la libertà di opinione, senza allo stesso tempo educare l'uomo ad una ricerca di valori cui far tendere la propria esistenza. La conseguenza di questi passaggi è presente nella diffusa percezione di una mancanza di senso. Un senso a cui non necessariamente debba rispondere una religione, ma che possa aiutare il soggetto ad interrogarsi su quanto desidera e a progettare la propria esistenza in funzione di esso. Questo ha a che fare con il nichilismo, in quanto Nietzsche dichiara che esso si afferma quando “manca il fine; manca la risposta al perché”²³. Galimberti nel suo testo *L'ospite inquietante* (2007) riprende questo concetto ponendo in evidenza come il nichilismo al giorno d'oggi si stia manifestando in un

21 Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007, p. 19.

22 Orsenigo J., *Disagio ed esistenza*, in Palmieri C., a cura di, *Crisi sociale e disagio educativo*, FrancoAngeli, Milano 2012, p. 68.

23 Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, op. cit., p. 19.

diffuso senso di negatività, ma soprattutto nella “percezione dell'insensatezza del proprio esistere”²⁴. Questo aspetto viene incarnato specialmente dalle giovani generazioni, le quali non essendo più educate a qualcosa cui aspirare, sembrano avvolte da un senso di solitudine e di negatività a cui l'unico valore proposto come risposta è il denaro.

È possibile allora parlare di nichilismo come condizione normale dell'esistenza di oggi? E usando le parole di Benasayag e Schmit, “cosa succede quando la crisi non è più l'eccezione alla regola, ma è essa stessa la regola nella nostra società?”²⁵. Parlare di un nichilismo come normalità, significa constatare un diffuso senso di negatività che secondo questi autori ha contribuito a definire “l'epoca delle passioni tristi”²⁶. L'espressione, che richiama le parole del filosofo Spinoza (1959), è stata utilizzata da Benasayag e Schmit in modo efficace per descrivere un contesto dominato da un sentimento triste di impotenza e disgregazione. Quella che secondo gli autori sarebbe stata all'origine di questo fenomeno, è la crisi di una promessa su cui si basava la nostra civiltà, che vedeva nel futuro l'espressione di una salvezza. Nella cultura occidentale infatti il futuro veniva a rappresentare la metafora di una promessa messianica: si parlava di un passato come male, di un presente come redenzione e di un futuro come salvezza. Con il tempo questa metafora è stata laicizzata e il progresso della scienza ha cominciato a rappresentare la vera realtà in cui porre fiducia: di conseguenza il passato veniva raffigurato come male, il presente dominato dalla scienza e dalla rivoluzione come redenzione e il progresso futuro come salvezza²⁷. Al giorno d'oggi però queste espressioni sembrano non trovare più concretezza: l'uomo di fronte ad un Credo che sembra non promettere nulla e ad una scienza che pur progredendo non ha risposto al suo bisogno di felicità, ha smesso di porre la speranza in un futuro di salvezza. Ecco quindi che “il futuro cambia segno”²⁸ e viene investito non più da un'idea di estrema positività ma di estrema negatività e di minaccia. Quei sentimenti di cui parlava Spinoza si dimostrano quindi essere molto attuali: è sufficiente infatti pensare a come si sia passati dal mito dell'onnipotenza dell'uomo sul mondo, alla sua percezione come parte impotente del suo funzionamento. Le conseguenze della percezione della minaccia del futuro sono molte e si manifestano su diversi aspetti. Anzitutto, come afferma Galimberti “la mancanza di un futuro come promessa arresta il desiderio nell'assoluto presente”²⁹. Questa affermazione ha delle conseguenze soprattutto

24 Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, op. cit., p. 14.

25 Benasayag M. e Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, op. cit., p. 13.

26 Benasayag M. e Schmit G., *Idem*, p. 20.

27 Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, op. cit., p. 26.

28 Benasayag M. e Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, op. cit., p. 20.

29 Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, op. cit., p. 28.

sulle giovani generazioni. Si parla ad esempio della loro mancanza di progettualità, incapacità di pensare al futuro e radicamento nel presente, aspetti che si presentano come chiaramente conseguenti a questi fattori. Ma la percezione di una negatività del futuro comporta un cambiamento anche nel ruolo degli adulti: infatti se essi non hanno più nulla da promettere come possono indicare ai giovani una strada da seguire?³⁰

Le questioni sopra analizzate ci permettono di comprendere più a fondo il modo in cui oggi siamo educati a stare nel mondo. Si tratta di rappresentazioni che agiscono implicitamente e che vengono apprese soprattutto nell'esperienza quotidiana. La conseguenza ultima di questa crisi, ma di cui è fondamentale tenere conto, specialmente all'interno del mondo educativo, è espressa chiaramente in un'immagine proposta da Benasayag e Schmit relativamente al mondo clinico:

“La persona che soffre è in una situazione che assomiglia a quella di una barca che, lasciato il porto, si trova in mezzo a una burrasca. Il clinico deve a quel punto aiutare l'imbarcazione a riguadagnare le acque calme e a rientrare in porto. Ora, proseguendo la metafora, oggi la maggior parte delle persone sembrano convinte che, una volta superata la tempesta, il porto d'arrivo non esista, o piuttosto non esista più. Fuor di metafora, questo significa che ci troviamo nella situazione imbarazzante in cui il nostro aiuto non può più accompagnare fino al “porto d'arrivo” le persone che attraversano una crisi: dobbiamo accontentarci di stabilizzarle nella crisi.”³¹

Percepire questo significa modificare il nostro modo di vivere e di educare: in quanto percepire la crisi come la normalità di oggi e non come qualcosa di transitorio, ci permetterebbe di cercare non solo un modo di uscire dal disagio e di aiutare gli altri a superarlo, ma di trovare personalmente e poi proporre agli altri, gli strumenti per vivere nonostante il disagio.

2.3 IL LIMITE DELLA POSSIBILITÀ

Se pensiamo alla differenza che sussiste tra la società di oggi e le generazioni passate, emerge, oltre agli aspetti precedentemente evidenziati, una diversità in termini di possibilità: oggi, ad esempio, c'è una maggiore possibilità di opinione e di scelta, ma anche di mobilità, di comunicazione e di azione. Si tratta di un processo che è stato favorito sia dal progresso tecnologico, grazie al quale l'uomo ha continuato ad ampliare il campo delle sue possibilità, sia dall'aumento della libertà di pensiero e di azione. Quest'ultimo aspetto fa riferimento precisamente a quella che è stata definita da Benasayag e Schmit come “pensabilità”: a differenza del “possibile”, rappresentato da quanto l'uomo potrebbe fare in

30 Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, op. cit., p. 28.

31 Benasayag M. e Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, op. cit., pp. 13-14.

senso assoluto, il “pensabile” corrisponde a ciò che viene ritenuto lecito e corretto in una società³². Questo significa che non tutto quello che sarebbe possibile all'uomo è ritenuto anche pensabile. Il rapporto tra possibilità e pensabilità tuttavia non è assoluto, in quanto in ogni epoca esso è stato definito secondo determinate regole e divieti.

Quale rapporto esiste allora tra questi due aspetti nella società attuale? Di fronte ad un progresso tecnologico in continua crescita e ad una caduta dei valori e dei limiti che la cultura aveva posto in passato, la società di oggi sembra rispondere che tutto è possibile³³. Ma è davvero così? Si tratta di una deriva a cui il mondo della tecnica e della virtualità oggi ci sta portando a credere, estendendo questo principio anche a tutti gli ambiti che l'uomo attraversa. In questo senso diventa possibile vivere attraverso una macchina, conoscere a fondo il funzionamento del corpo umano, comunicare con una persona dall'altra parte del mondo; ma questo principio è quello che guida anche il gesto di chi sceglie di gettare dei sassi da un cavalcavia con il rischio di uccidere una persona, come è avvenuto in provincia di Alessandria nel 1996 da parte di un gruppo di ragazzi³⁴. Dunque, quello di cui il mondo di oggi è testimone, è che il limite tra ciò che è ritenuto pensabile e ciò che è ritenuto possibile, si è spostato sempre di più tendendo ad annullarsi.

Episodi come quello dei ragazzi del cavalcavia evidenziano però che forse non è così corretto affermare che tutto è possibile e pensabile. Se guardiamo noi stessi e la realtà che ci circonda, ci rendiamo infatti facilmente conto che essa possiede una materialità che di fatto la rende limitata e con la quale ad un certo punto, nonostante il desiderio di superarla, ci continuiamo a scontrare. Si tratta del limite come aspetto costitutivo della realtà ma anche dell'uomo, che lo rende fragile e di fatto si oppone al suo desiderio di onnipotenza.

Il tema del limite è stato ampiamente analizzato da Heidegger (1927) come rapporto tra effettività e possibilità dell'uomo. Egli affermava che vivere corrisponde a “esser-ci”, cioè esistere nelle proprie possibilità esistenziali, in quel “qui” che caratterizza il proprio “essere-nel-mondo”. Con questa espressione Heidegger cerca quindi di comprendere sia ciò che l'uomo può essere, sia ciò che egli è in quanto progetto “gettato”³⁵. Esistere corrisponderebbe quindi a un essere sempre progettati in avanti, pur cadendo sempre indietro, in quanto legati alla propria “gettatezza” e, in altre parole, al proprio limite. Oggi tuttavia viviamo nell'illusione che il limite si possa sempre superare e non teniamo conto

32 Benasayag e Schimit, *L'epoca delle passioni tristi*, op. cit. p. 92.

33 Benasayag e Schmit, *Idem*, p. 95.

34 Palmieri C., *Disagio e patto intergenerazionale*, in Palmieri C., a cura di, *Crisi sociale e disagio educativo*, FrancoAngeli, Milano 2012, p. 82.

35 Orsenigo J., *Disagio ed esistenza*, in Palmieri C., a cura di, *Crisi sociale e disagio educativo*, op. cit., p. 59.

del fatto che l'uomo non ha solo delle possibilità, ma che egli è il suo stesso poter-essere. Di conseguenza all'aumento delle possibilità corrisponde un aumento della libertà, che viene percepita come illimitata e che conduce ad un “sogno di onnipotenza”³⁶. Cosa accade però quando ci si scontra con i propri limiti e questo sogno svanisce? Subentra lo sconcerto e lo scontro con la propria fragilità, che, ancora una volta, mette a disagio. Uno dei grandi problemi di oggi, sta quindi nel fatto che l'uomo non è aiutato a prendere atto dei propri limiti e vive nell'illusione di un poter-essere e poter-fare esteso in senso assoluto e distaccato dalla propria materialità.

A queste rappresentazioni se ne aggiunge un'altra che ci può aiutare a comprendere più a fondo cosa renda il desiderio di onnipotenza così pervasivo. Esso è reso tale dal fatto che il superamento del limite viene associato essenzialmente alla possibilità dell'uomo di essere felice. Questo significa che la rappresentazione dell'uomo felice corrisponde a quella di colui che può fare tutto e che non si fa arrestare da nulla. Una persona può essere felice quindi soltanto se il suo disagio è passeggero: ciò che conta è lo star bene nella vita, mentre il resto deve essere eliminato prontamente. Soprattutto nell'epoca attuale quindi domina il tentativo dell'uomo di eliminare il dolore per poter essere felice. La felicità è un diritto dell'uomo, ma quello che oggi spesso constatiamo è che paradossalmente essa si trasforma in un “dovere”: il comandamento di essere sempre contenti, di dover desiderare sempre qualcosa in più, ritenendo che la felicità sia legata alle proprie possibilità. Questo principio è stato incarnato in particolare dalle leggi del mercato, che in maniera pervasiva hanno associato questi aspetti contribuendo a diffondere l'imperativo del “godere” per annullare il disagio legato al limite dell'uomo³⁷.

Heidegger però chiama una vita di questo tipo “inautentica” in quanto non preoccupata di sé, ma guidata soltanto da ciò che è conosciuto e prevedibile e da quanto non rappresenta un ostacolo al suo procedere, portando il soggetto a trovarsi sostanzialmente impreparato di fronte alle difficoltà. Ecco quindi che subentra la paura del disagio, di ciò che non si conosce e che getta nello sconforto, a cui la società oggi spesso risponde soltanto invitando a non pensarci o andando da uno psicologo. Heidegger oppone al sentimento di paura quello dell'angoscia, che, a differenza della paura, può rappresentare lo strumento per una “vita autentica”. L'angoscia si manifesta in quei momenti in cui restiamo spaesati e in cui ciò che era familiare svanisce e “ri-getta l'uomo nella ragione stessa del proprio perché, nell'autenticità del poter-essere-nel-mondo”³⁸.

36 Orsenigo J., *Disagio ed esistenza*, op. cit., p. 66.

37 Orsenigo J., *Idem*, pp. 57 e 61.

38 Orsenigo J., *Idem*, p. 60.

Per concludere richiamerei una domanda fondamentale formulata da Mariani, nel testo *Fragilità* (2009): “è possibile essere consapevoli dei propri limiti e contemporaneamente vivere felici?”³⁹ Prendere consapevolezza della propria fragilità, non necessariamente corrisponde ad una rassegnazione alla limitatezza della propria esistenza. Prendere atto di non poter controllare, possedere, manipolare tutto a nostro piacere, può rappresentare infatti anche una molla per non smettere di desiderare e per percepire il proprio valore aldilà dell'imperfezione delle proprie prestazioni. Comprendere questo può essere di aiuto per mantenere nella propria vita una tensione che guidi la propria crescita e realizzazione.

3 EDUCARE NEL DISAGIO

3.1 MORTE DEL PROSSIMO ED EDUCAZIONE

Si è precedentemente parlato di come la proclamazione della morte di Dio abbia comportato il tramonto della cultura valoriale occidentale e di come questo abbia inciso sulle rappresentazioni sociali dominanti nel mondo di oggi. Qualcuno ha sostenuto che questo processo è proseguito: oggi è morto anche il prossimo. Così Zoja afferma nel suo testo *La morte del prossimo* (2009):

“Ama Dio e ama il prossimo, diceva il comandamento. Ma già per Nietzsche Dio era morto. E il prossimo? Nel mondo pre-tecnologico la vicinanza era fondamentale. Ora domina la lontananza, il rapporto mediato e mediatico. Il comandamento si svuota. Perché non abbiamo più nessuno da amare.”⁴⁰

Certamente, nel mondo di oggi, la tecnologia e la comunicazione di massa hanno assunto un ruolo estremamente importante da incidere anche sulla qualità delle relazioni e sul modo in cui l'uomo si rapporta con il mondo. In particolare Zoja osserva come sia aumentata la distanza tra coloro che sono in relazione, comportando una perdita di tutti quegli aspetti emozionali e materiali che rendono una relazione autentica, la quale viene sempre più spesso sostituita da una relazione virtuale. Questo è un esempio di come effettivamente il contesto culturale e gli strumenti al suo interno utilizzati incidano anche sul modo di percepire l'Altro.

Ma se è vero che il prossimo non c'è più, come è possibile ancora parlare di educazione? Il mondo educativo non è esente dai cambiamenti culturali, i quali hanno inciso profondamente sulle rappresentazioni e sulle pratiche di lavoro delle istituzioni educative,

39 Mariani A.M., *Fragilità. Sguardi interdisciplinari*, Edizioni Unicopoli, Milano 2009, p. 12.

40 Zoja L., *La morte del prossimo*, Einaudi, Torino 2009, cit. di copertina.

mettendole molto spesso in difficoltà. È nota infatti la crisi del mondo della scuola e della famiglia, ovvero di quelle che in passato erano ritenute le principali agenzie educative, le quali sembrano non riuscire più ad affrontare le sfide che l'educazione pone. Di fronte alla crisi di queste agenzie, le giovani generazioni, specialmente oggi, sembrano ricevere altrove gli insegnamenti su come stare nel mondo attuale: subentra quindi in modo preponderante il ruolo educativo del mondo dei mass media e di quell'educazione informale che sembra agire in modo così efficace e pervasivo.

Queste osservazioni ci possono aiutare a comprendere come anche il mondo educativo abbia a che fare con il disagio: è un disagio che viene gestito come oggetto di trattamento, ma anche un disagio vissuto dagli educatori e a cui si viene educati attraverso un'educazione informale che tutto influenza e condiziona.

Cercheremo ora di osservare più a fondo come il lavoro educativo oggi si viene a delineare e come si inserisce nel contesto culturale che stiamo prendendo in esame.

3.2 EDUCAZIONE FORMALE E NON FORMALE

Gli aggettivi formale e non formale fanno riferimento ad un tipo di educazione istituzionale con delle caratteristiche differenti. Con educazione formale si intendono le istituzioni deputate ad un compito di istruzione, corrispondenti al sistema scolastico nazionale, dalla scuola dell'infanzia all'università. Il termine educazione non formale invece si riferisce a tutte quelle opportunità educativo-formative legate al territorio, che possono essere di tipo extrascolastico (se riferite all'età evolutiva) o orientate a particolari categorie di soggetti (tossicodipendenti, anziani, disabili, stranieri ecc.) e ambiti (lavorativo, sanitario, culturale)⁴¹. Sono istituzioni caratterizzate quindi da una forte intenzionalità educativa che viene strutturata a diversi livelli a seconda della funzione del servizio. La scuola, ad esempio, è l'agenzia con il massimo livello di formalizzazione ed intenzionalità, nonché l'istituzione educativa per eccellenza: ad essa infatti la società ha delegato il compito di trasmettere la cultura alle nuove generazioni. È indicativa dell'importanza data all'educazione formale, anche la suddivisione delle istituzioni educative a partire proprio dalla scuola, come mostrano i termini ampiamente utilizzati per definire un servizio come “scolastico” ed “extrascolastico”.

A differenza della scuola, nata prevalentemente per assolvere un compito formativo, le istituzioni educative non formali possono essere create secondo finalità differenti, come la

41 Tramma S., *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma 2009, p. 34.

promozione, la prevenzione o la riduzione del danno centrata sul trattamento del disagio. Quest'ultimo aspetto in particolare richiama la nostra attenzione in quanto evidenzia il legame che esiste tra educazione e disagio: molte infatti sono le istituzioni che lo assumono come “oggetto di lavoro e di attenzione”⁴² e su cui basano la loro stessa esistenza. In altri servizi può non esserci con esso un legame fondante, però nessuno di essi può ritenersi completamente estraneo al mondo del disagio, che subentra nell'ambiente educativo creando difficoltà e problematiche.

Rispetto ai servizi che lavorano specificatamente con il disagio, possiamo osservare anche che essi si basano su un lavoro con persone che vengono ritenute “a rischio” e che attraverso le rappresentazioni dell'educatore sono definite come “portatrici di disagio”. Alla base di questa considerazione vi sono ancora una volta le rappresentazioni sociali, su cui anche l'educatore si basa per rilevare quelle situazioni che si discostano dalla normalità e che potrebbero necessitare di un intervento educativo⁴³.

Ma cos'è che lega profondamente il tema educativo al tema del disagio? Palmieri osserva opportunamente che “l'educazione è un'esperienza dura”⁴⁴. Essa infatti è qualcosa che non procura un benessere immediato:

“L'educazione non è (solo) accomodante: se il suo compito [...] è quello di aprire costantemente nuove possibilità di esperienza ai soggetti, l'educazione non è (solo) qualcosa di tranquillo o di rassicurante, che “risolve i problemi”. L'educazione piuttosto, crea problemi: nel momento in cui istituisce contesti in cui i soggetti sperimentano l'esigenza e/o la possibilità di cambiare.”⁴⁵

L'esperienza educativa quindi ha a che fare quotidianamente con il disagio, che cerca di affrontare senza evitarlo, per offrire al soggetto che lo vive gli strumenti per imparare a superarlo o a convivere (come nei precedenti paragrafi è stato osservato). Si tratta della potenzialità dell'intervento educativo, che lega quindi costitutivamente il tema dell'educazione al tema del disagio.

Un altro aspetto importante da considerare per comprendere a fondo il funzionamento dei servizi educativi formali e non formali, riguarda il trattamento che viene proposto e l'immaginario presente nel servizio, concetto che può essere efficacemente sintetizzato nei termini di “cultura del servizio”. Esso racchiude due aspetti importanti: anzitutto fa riferimento ad un sistema di significati che vengono condivisi da un gruppo di lavoro rispetto a come l'Altro e la sua situazione vengono percepiti e definiti⁴⁶. Questo

42 Palmieri C., *Dal disagio al disagio educativo. Prospettive di ricerca per uno sguardo pedagogico*, op. cit., p. 34.

43 Palmieri C., *Idem*, p. 35.

44 Palmieri C., *Idem*, p. 40.

45 Palmieri C., *Ibidem*.

46 Simoni S., *Le culture organizzative dei servizi. La sociologia dell'organizzazione e i servizi alla persona*,

contribuisce a creare un orizzonte di senso e dei modelli di interpretazione che guidano gli educatori nel loro lavoro. Il secondo aspetto, riguarda invece le modalità organizzative e le pratiche che vengono messe in atto per trattare una determinata situazione. Ogni istituzione educativa, dalla scuola alla comunità, possiede infatti una propria storicità e un modo in cui ha imparato a trattare il disagio o a perseguire la sua *mission*, che viene espresso da tutti gli elementi che caratterizzano l'organizzazione dell'istituzione stessa. Considerare l'importanza di questi aspetti permette di uscire dalla rappresentazione che tende a ritenere che il lavoro educativo consista soltanto nella relazione. Prada e Palmieri nel testo *Non di sola relazione* (2008) osservano infatti come l'esperienza educativa possieda una complessità che va aldilà della relazione in sé, coinvolgendo una serie di aspetti più materiali e organizzativi che in modo implicito contribuiscono a caratterizzarla: quali ad esempio l'organizzazione dei tempi, degli spazi e dei corpi (come verrà approfondito nel capitolo III).

Uno dei rischi che le culture dei servizi corrono, consiste nella loro standardizzazione: il lavoro quotidiano infatti è caratterizzato da una serie di rituali e di abitudini che con il tempo tendono a stabilizzarsi e inducono gli operatori ad affrontare le situazioni sempre allo stesso modo: è ricorrente l'espressione nei servizi “si è sempre fatto così”, come se il lavoro educativo fosse imm modificabile e potesse essere svolto soltanto in un determinato modo. Questa tendenza tuttavia, se da un lato è utile perché trasmette un senso di sicurezza all'educatore rispetto al proprio metodo di lavoro, d'altra parte può rappresentare anche un ostacolo nel momento in cui cambia l'oggetto del trattamento. Infatti, specialmente in una società come quella attuale in cui sembrano nascere nuovi bisogni, non sempre il metodo utilizzato in passato risulta essere il più adeguato. La crisi che le istituzioni educative oggi vivono è quindi legata anche a questo aspetto: al fatto che i servizi, abituati a lavorare soltanto attraverso determinate pratiche, non riescono a modificarsi per configurarsi in modo diverso e per cercare nuove soluzioni alle sfide educative che la società di oggi pone. Palmieri osserva a questo proposito l'importanza di mantenere come educatori una complessità di sguardo sul proprio modo di lavorare e sulla cultura presente nel proprio servizio, in quanto nel momento in cui un'agenzia educativa smette di porsi alcune domande e di elaborare nuove strategie, perde anche il contatto con la realtà e il senso del proprio lavoro⁴⁷.

Carocci, Milano 2003, p. 40.

47 Palmieri C., *Dal disagio al disagio educativo. Prospettive di ricerca per uno sguardo pedagogico*, op. cit., pp. 45-46.

3.3 IL LAVORO DELL'EDUCATORE

La professionalità dell'educatore rispetto ad altre è caratterizzata da una grande complessità. Essa è guidata sia dalla cultura del servizio, di cui si è parlato, sia dalle rappresentazioni che egli possiede rispetto alla propria professione, le quali lo possono portare a condurre il proprio lavoro perseguendo degli effetti differenti. Barone (2011) ha cercato di rilevare, a questo proposito, alcune rappresentazioni diffuse del lavoro educativo rispetto a diversi versanti: il versante riparatorio (che porta a vedere il lavoro educativo come missione per trovare e gestire il disagio), terapeutico (orientato alla rilevazione di sintomi patologici, tendendo facilmente a scivolare nell'ambito psicologico), correzionale (quando la volontà di recupero sociale induce a colmare le carenze morali, educative ed affettive della famiglia di origine) e romantico (quando una cultura marginale viene dall'educatore sopravvalutata e ritenuta come esclusa da una cultura dominante, perché portatrice di un modello valoriale educativo differente)⁴⁸.

La complessità di questa professione però è legata anche ad altri aspetti. Si tratta ad esempio di un mestiere che non è semplicemente tecnico, ma che coinvolge la persona nella sua integrità. L'educatore infatti può possedere alcuni strumenti utili da utilizzare in determinate situazioni, ma lo strumento principe è lui stesso, trovandosi quindi come persona ad essere pienamente implicato nella scena educativa. Molto interessante diventa quindi cercare di comprendere cosa questo esattamente significhi e in che termini possa essere opportuno per un educatore, ad esempio, fare riferimento alla propria esperienza o farsi pienamente coinvolgere nella relazione. Si tratta di una ricerca di equilibri che rende questa professionalità estremamente complessa e che richiede una grande riflessività, affinché il lavoro educativo non si riduca ad un agire spontaneo e privo di un pensiero esplicito. A seconda infatti, ad esempio, del livello di coinvolgimento in atto, la relazione educativa può essere più o meno intensa, più o meno indirizzata e può portare anche l'educatore stesso a viverla in modi differenti: è noto il rischio del *burn-out* che si manifesta in situazioni di eccessivo coinvolgimento e di mancanza di riflessività, specialmente in situazioni di disagio.

Il disagio quindi non è soltanto quello provato degli educandi, ma anche da coloro che (secondo le rappresentazioni diffuse) dovrebbero essere "esperti" nel trattare i problemi degli altri. È un disagio che si manifesta ad esempio di fronte all'imprevedibilità

48 Barone P., *Pedagogia della marginalità e della devianza*, op. cit., p. 112.

dell'esperienza educativa. Un educatore infatti può mostrarsi molto attento a gestire tutti gli aspetti relazionali e materiali del suo intervento, ma non potrà mai riuscire a definirlo in maniera assoluta prima che questo si realizzi: è la caratteristica propria del “*setting educativo*” che contiene sempre quella componente di imprevedibilità che permette di non ridurre l'Altro a qualcosa da controllare e prevedere, ma che allo stesso tempo può mettere a disagio l'educatore. È importante però ricordare, come osserva Massa (1992), che “l'imprevisto, in educazione, non è un errore”⁴⁹ e che pur presentandosi come esperienza di disagio, esso può essere anche visto come occasione di manifestazione delle possibilità dell'Altro.

Un altro disagio cui oggi è soggetta la professionalità dell'educatore riguarda il suo riconoscimento sociale⁵⁰. Si tratta infatti di un mestiere che, per la flessibilità di cui necessita, spesso non viene definito con chiarezza anche perché si mostra differente rispetto alle caratteristiche lavorative che il mondo oggi richiede: esso si basa su tempi non facilmente calcolabili e generalmente a lungo termine, su esiti non sempre visibili, su strumenti che apparentemente possono essere ritenuti inutili o soggettivi, e questo non sempre permette all'educatore di godere di un riconoscimento sociale adeguato che lo sostenga e lo motivi nel proprio lavoro.

Infine un altro disagio che l'educatore prova è quello di non essere estraneo al disagio diffuso nella società di oggi: egli ne è parte esattamente come i soggetti di cui si occupa e questo contribuisce a influenzare il suo modo di vedere e a dare senso alle situazioni che è chiamato a gestire⁵¹. In altre parole anche l'educatore subisce gli effetti di un'educazione informale diffusa dalla quale può cercare di distanziarsi consapevolmente ma che influenza comunque il suo agire.

3.4 EDUCAZIONE INFORMALE

L'educazione informale sembra a questo punto essere un elemento chiave da analizzare. Mentre l'educazione formale e non formale possono essere perfettamente contestualizzate e circoscritte, l'educazione informale si presenta come diffusa, sfuggente, tacita ma estremamente efficace ed incisiva. Per educazione informale si possono intendere tutti quegli apprendimenti naturali e spontanei che il soggetto può acquisire nel suo ambiente di

49 Massa R., a cura di, *La Clinica della Formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano 1992, pp. 18-19.

50 Palmieri C., *Dal disagio al disagio educativo. Prospettive di ricerca per uno sguardo pedagogico*, op. cit., p. 38.

51 Palmieri C., *Idem*, p. 38.

vita. Più precisamente Tramma afferma che:

“L'educazione informale è individuabile in quelle esperienze relazionali e comunitarie, riguardanti soggetti collettivi o individuali, in cui si registrano apprendimenti senza che vi siano istituzioni o organizzazioni manifestamente preposte allo scopo e senza che vi sia un'intenzionalità pedagogica, cioè un'intenzionalità che coscientemente pensa l'educazione in quanto tale.”⁵²

Essa è quindi potenzialmente presente in ogni luogo e ciò che la caratterizza è la non intenzionalità. L'autore a questo proposito parla però di due differenti tipi di esperienze che possono originare apprendimenti di tipo informale: quelle non intenzionali, generate quindi in assenza di un'esplicita attenzione in tale direzione (come avviene nelle relazioni tra pari, nell'incontro tra culture o nell'uso dei mass media); e quelle non dichiaratamente intenzionali, nelle quali un'intenzionalità educativa esiste ma non viene dichiarata (come nella disposizione dei prodotti in un supermercato o nelle campagne di disinformazione)⁵³.

La sensazione del mondo educativo di oggi, è che l'educazione informale generi degli apprendimenti molto più significativi di quanto non facciano le agenzie tradizionalmente deputate all'educazione delle nuove generazioni, ovvero la scuola e la famiglia. Questo crea un forte disorientamento, sia rispetto a chi lavora nelle istituzioni educative, sia rispetto alle giovani generazioni, la cui educazione sembra essere sempre più gestita dai mezzi di comunicazione di massa e dalle abitudini di consumo socialmente condivise (come verrà approfondito nel capitolo II)⁵⁴.

Inoltre, come è stato precedentemente accennato, l'educazione informale entra nelle istituzioni educative ed influisce sulle abitudini degli educatori, sul loro immaginario e sulla loro percezione di normalità, creando nuove sfide educative capaci di mettere in crisi il funzionamento delle istituzioni stesse. L'educazione informale, in sintesi, è lo strumento attraverso cui si diffondono le rappresentazioni sociali e che oggi sta maggiormente contribuendo alla propagazione di quel disagio culturale di cui si è ampiamente parlato. Queste osservazioni richiamano quindi la necessità di assumere oggi uno sguardo complesso che sappia comprendere le implicazioni educative che l'educazione informale ha, per poter ridefinire il ruolo e il senso dell'educazione formale e non formale nella società attuale.

52 Tramma S., *Che cos'è l'educazione informale*, op. cit., p. 36.

53 Tramma S., *Idem*, pp. 25-26.

54 Tramma S., *Idem*, pp. 63-64.

II CAPITOLO: L'IMMAGINARIO SULL'ADOLESCENZA

PREMESSA

All'interno del contesto culturale che è stato accuratamente analizzato, sembra esistere una fascia sociale che più di altre si mostra sensibile ai cambiamenti attuali. Si tratta dei giovani e in particolare degli adolescenti, i quali sembrano incarnare quel “disagio sommerso” proprio della società della crisi, attraverso comportamenti, scelte e modi di essere che interrogano gli adulti di oggi. Nuove questioni e nuove sfide poste dal modo in cui gli adolescenti imparano a stare nel mondo, richiamano quindi la necessità di una riflessione più approfondita su come il mondo adulto guarda e parla degli adolescenti, per poi cercarne le implicazioni sull'immaginario sociale che si viene a creare rispetto a questa fascia d'età. Si tratta di conseguenze che sono legate a quell'educazione informale che si attua attraverso i più diversi strumenti, dai mass media alla logica consumistica del mercato, all'interno dei quali è necessario entrare per provare ad assumere uno sguardo più complesso su quel fenomeno, che viene spesso chiamato, “disagio giovanile”.

1 IMMAGINARE GLI ADOLESCENTI

1.1 RAPPRESENTAZIONI SOCIALI SULL'ADOLESCENZA

Le rappresentazioni relative all'adolescenza diffuse nell'immaginario sociale, non provengono tanto dalle voci dei giovani, quanto da quelle degli adulti. Attraverso infatti il modo in cui il mondo adulto guarda e definisce gli adolescenti, esso cerca di rispondere alle sfide che essi pongono, ma contribuisce anche a creare un immaginario preciso rispetto a questa fascia d'età.

Le immagini sono necessarie in quanto permettono di avere un'idea dell'oggetto di cui ci si sta occupando. Per fare questo esse si basano su un processo di generalizzazione, che le porta a prendere le distanze dal caso singolo da cui sono derivate, nel tentativo di astrarre la realtà e poterla descrivere in modo più ampio. Questo processo, seppur necessario, crea delle immagini che restano sfuocate e che portano in sé il rischio di trasformarsi in

etichette, che chiudono ulteriori possibilità di riflessione⁵⁵.

Queste precisazioni ci permettono di porre attenzione al rischio di riduzione dell'adolescenza ad una semplice macro-categoria, che qualsiasi discorso basato sulle rappresentazioni può portare a fare, per cercare di mantenere al contrario uno sguardo aperto e complesso su tutte le variabili che possono contribuire a delineare le principali caratteristiche dell'adolescenza oggi.

Le rappresentazioni sugli adolescenti sono principalmente legate a due differenti prospettive: la prima rimanda le caratteristiche di questa fase ad aspetti propri di una condizione naturale e biologica che l'uomo attraversa, mentre la seconda considera maggiormente il peso delle variabili culturali e sociali nella definizione del modo in cui l'adolescenza si viene ad esprimere. Molto spesso assistiamo ad una tendenza prevalente ad universalizzare alcune caratteristiche attribuite all'adolescenza, come se esse dipendessero unicamente dalle trasformazioni di tipo neuro-fisiologico, chimico-biologico e psichico, legate al fenomeno dello sviluppo fisico tipico della pubertà. Autori come Vygotskij e Bruner, hanno cercato di mettere in luce invece come anche la cultura si inserisca in questo processo. L'importanza che la cultura riveste sta nel fatto che essa veicola dei sistemi simbolici e “concorre a formare la mente”⁵⁶: Bruner in particolare sostiene che ogni uomo tende a costruire dei significati a partire dalle caratteristiche della cultura cui appartiene, la quale allo stesso tempo fornisce gli strumenti necessari e si presenta come il mondo a cui adattarsi.

A seconda dell'importanza che a una di queste prospettive viene data, emergerà una differente definizione di adolescenza, più orientata verso una sua considerazione come condizione naturale e biologica o culturale. Come osserva Barone, è necessario comprendere entrambe le prospettive, affinché chi si occupa dell'adolescenza possa tenere conto del fatto che essa si manifesta come una fase con caratteristiche biologiche e fisiche all'interno però di un preciso contesto storico-culturale che ne influenza le manifestazioni⁵⁷. Per mostrare il potere delle immagini è sufficiente prendere in analisi la questione della definizione dell'adolescenza. Se chiediamo infatti al mondo adulto come descriverebbe questa fase della vita, possiamo constatare che l'attenzione generalmente si sofferma in particolare su alcuni aspetti: si parla spesso di “età della crisi”, “terra di mezzo” o “età di passaggio”, rappresentazioni che enfatizzano specialmente il suo la sua dimensione crisiologica e di incompiutezza che ci accingiamo ora ad analizzare.

55 Palmieri C., *Disagio e patto intergenerazionale*, op. cit., p. 76.

56 Bruner J., *La ricerca del significato*, Bollati-Boringhieri, Torino 1992, p. 46.

57 Barone P., *Pedagogia della marginalità e della devianza*, op. cit., p. 152.

La questione della crisi adolescenziale rappresenta il maggiore modello esplicativo utilizzato per spiegare le caratteristiche di una fase che si presenta spesso in contrapposizione con il mondo adulto e che di conseguenza diventa “problematica” da gestire. Questo ha portato prevalentemente ad una sua declinazione negativa con un'enfasi su tutte quelle componenti di crisi, contrapposizione, conflitto e contraddizione che sembrano caratterizzare la “normalità” della vita di un adolescente⁵⁸. Una delle principali declinazioni che la crisi assume è quella relativa alla ristrutturazione dell'identità individuale, conseguente ad una maturazione della sfera percettiva, affettiva e cognitiva del soggetto. Questo aspetto ci rimanda in particolare alla figura di Erikson (1950) e alla sua teoria degli stadi dello sviluppo psicosociale, secondo la quale la vita dell'uomo può essere suddivisa in stadi, ciascuno dei quali sarebbe caratterizzato da un dilemma cruciale da risolvere per poter passare allo stadio successivo. Erikson parlando dell'adolescenza osserva come il dilemma che più la definisce, sia quello tra identità e confusione, aspetto che confermerebbe tutti quei vissuti di incertezza molto spesso dagli adolescenti manifestati, che rendono questa fase a volte più difficile da vivere rispetto ad altre.

Il secondo aspetto che viene comunemente associato all'adolescenza riguarda l'incompiutezza. Molto spesso sentiamo parlare dell'adolescente come colui che “non è più un bambino, ma non è ancora un adulto” e che si trova quindi in una condizione transitoria che culminerà con l'adulthood. Questa rappresentazione rimanda ad un mito presente nel mondo occidentale che associa l'età adulta alla compiutezza: l'adulto sarebbe quindi colui che incarna gli ideali della razionalità, stabilità, costanza, regolarità e saggezza e che non entra in crisi. Ma è ancora possibile parlare di un modello di uomo di questo tipo nella società della crisi? Di fronte alle condizioni precarie sulla sfera sociale, affettiva e professionale della nostra epoca, una definizione di questo tipo è quella che sta portando la società a vedere in chi non riesce ad uscire da queste condizioni “un eterno adolescente”⁵⁹ e che condanna i giovani di oggi ad una condizione di incompiutezza. La situazione paradossale in cui l'adolescente di oggi si trova a vivere è legata quindi al fatto che:

“È chiamato a compiere un delicatissimo passaggio esistenziale che, attraverso tempi e spazi del tutto specifici, lo costringe a rivedere e rimodellare la propria identità, e nello stesso tempo è socialmente colpevolizzato per la sua indecisione, per la sua indeterminatezza, per il suo stare sulla soglia.”⁶⁰

Queste osservazioni richiamano la necessità di attribuire un nuovo significato al concetto di incompiutezza come condizione in cui l'uomo sia come adolescente che come adulto,

58 Barone P., *Pedagogia della marginalità e della devianza*, op. cit., pp. 152-153.

59 Barone P., *Pedagogia dell'adolescenza*, op. cit., p.46.

60 Barone P., *Pedagogia della marginalità e della devianza*, op. cit., p. 158.

può cercare di acquisire le competenze essenziali per provvedere al mantenimento di un equilibrio tra le dinamiche di rottura e trasformazione cui nella vita sarà sempre sottoposto⁶¹. In questo modo l'adolescenza si configura come il primo stadio in cui l'uomo è chiamato a cercare delle risorse per imparare a far fronte alle sfide che la vita pone.

1.2 INDAGINI IARD SULLA CONDIZIONE GIOVANILE IN ITALIA

Di fronte alle differenti rappresentazioni sui giovani che la società ha proposto, nei decenni scorsi si è manifestata l'esigenza di avere uno strumento che permettesse di provarne la veridicità e che mettesse in luce i cambiamenti avvenuti rispetto alle credenze, interessi e rischi che vivono i giovani. Per questo l'istituto di ricerca IARD ha dato vita nel 1983 ad un progetto di ricerca orientato a dare voce ai giovani, coinvolgendo un campione tra i 3000 e i 4000 soggetti, per conoscere più a fondo gli sviluppi e le tendenze delle nuove generazioni attraverso delle indagini periodiche.

L'intento dichiarato nella prima ricerca, era quello di constatare se quanto all'inizio degli anni '80 si diceva rispetto ai giovani fosse realistico o meno: si trattava di anni in cui dominava una visione del giovane contestatore, colui che esce presto di casa e che è politicamente radicale, legata principalmente ai movimenti di agitazione studentesca avvenuti nel '68. A distanza di sedici anni però gli autori si sono chiesti se era possibile ritenere che quell'immagine valesse ancora o eventualmente quali fossero i motivi che permettevano il sussistere di immagini sociali di questo tipo. Questo stereotipo sembra essere durato a lungo, a causa di un trauma che gli eventi della contestazione hanno provocato nella generazione degli adulti, i quali, nonostante avessero constatato che i giovani non si mostravano più così contestatori come prima, continuavano a temere che da un momento all'altro anche i figli dei decenni successivi potessero reagire allo stesso modo⁶². Questo ha contribuito nel tempo ad attribuire alla fascia giovanile un'accezione prevalentemente negativa, tendenza che nelle ricerche successive è stata confermata, come se i giovani portassero in sé questo spirito contestatore di cui era necessario avere paura. Nella sesta indagine IARD pubblicata 2007, l'ipotesi che è stata formulata dagli attori rispetto a questo fenomeno, è che i giovani siano “vittime di un ben noto meccanismo di proiezione”⁶³, secondo il quale gli adulti, per non riconoscere le proprie insufficienze, le

61 Barone P., *Pedagogia della marginalità e della devianza*, op. cit., p. 160.

62 De Lillo A., R. Ricolfi, Romagnoli G., a cura di, *Giovani oggi. Indagine IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Milano 1984, pp. 9-10.

63 Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., a cura di, *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Milano 2007, p. 20.

proietterebbero sui giovani nei quali le vedrebbero poi materializzarsi.

Prima di prendere in esame il contenuto della sesta indagine IARD, può essere utile effettuare un confronto metodologico tra alcune ricerche, che essendo state svolte a distanza di tempo, ci permettono di rilevare alcune differenze nel modo di concepire i giovani. Abbiamo a questo scopo scelto di confrontare la prima indagine *Giovani oggi* (1984) effettuata nel 1983, la quinta *Giovani del nuovo secolo* (2002) nel 2000 e la sesta *Rapporto giovani* (2007) nel 2004.

Una prima osservazione riguarda il target a cui la ricerca è stata proposta: se infatti nel 1983 la fascia giovanile era ritenuta compresa tra i 15 e i 24 anni, sia nel 2000 che nel 2004 essa è stata ampliata dai 15 ai 34 anni. L'aggiunta di dieci anni a questa fase rimanda ad un cambiamento culturale consistente nell'allungamento della concezione della fascia giovanile avvenuto in questi decenni, fenomeno che gli autori hanno attribuito principalmente ad una maggiore permanenza dei giovani nel nucleo familiare. Se infatti nel 1983 erano usciti di casa il 17% dei 15-17enni, nel 2004 questo è avvenuto solamente per il 3% di loro. Nella sesta indagine quindi le prime uscite sostanziose sono state registrate prevalentemente dopo i 25 anni, in concomitanza con il matrimonio o la convivenza, anche se è significativo segnalare che il 70% dei 25-29enni e il 36% dei 30-34enni viveva ancora in casa⁶⁴. Su questi aspetti hanno inciso importanti fattori culturali, quali il prolungamento dei percorsi di studio, la precarietà nell'ingresso nel mondo del lavoro e il dimezzamento del tasso di nuzialità, i quali hanno contribuito a modificare la configurazione dell'età della giovinezza oggi.

Un'altra differenza interessante riguarda le tematiche su cui indagare ritenute più significative: nel 1983 l'attenzione dei ricercatori era stata rivolta principalmente all'esperienza dei giovani nel mondo della scuola e del lavoro, all'associazionismo e la partecipazione politica, alla famiglia e le amicizie, al tempo libero e i consumi infine alla devianza e la droga. Nel 2000 sono stati aggiunti altri ambiti, quali ad esempio, la transizione all'età adulta, la soddisfazione personale, l'area dei valori, i ruoli di genere, la famiglia futura, i consumi musicali, la salute e il rapporto con il corpo; e nel 2004 la fiducia nelle istituzioni, l'ideale di giustizia sociale e le nuove tecnologie. Gli ambiti rispetto ai quali era ritenuto importante sentire la voce dei giovani sono aumentati e questo ha permesso di indagare anche nuovi fenomeni che negli ultimi anni hanno coinvolto il mondo dei giovani in modo significativo.

Dai dati emersi nell'ultima indagine, Buzzi, Cavalli e De Lillo hanno evidenziato la

64 www.politichegiovani.provincia.tn.it/documenti_ricerche/ricerca_analisi/

necessità di decostruire alcuni stereotipi presenti nell'immaginario sui giovani, a partire dal diffuso “disagio giovanile” particolarmente enfatizzato dal mondo dei media. La ricerca infatti ha messo in luce un livello di soddisfazione dei giovani per la propria vita molto elevato: questo emerge specialmente a riguardo dei 15-17enni, i quali si sono dichiarati particolarmente soddisfatti per un 92%, a differenza dei 18-20enni, i quali evidenziano invece un livello di criticità maggiore, legato soprattutto allo scarto tra le proprie aspettative di vita e le condizioni lavorative precarie⁶⁵. Emerge quindi un disagio principalmente legato alla condizione di precarietà prolungata cui è stato accennato e che gli autori presentano come secondo stereotipo. Rispetto ad esso, è opportuno anche tenere conto del fatto che negli ultimi anni questo fenomeno ha raggiunto l'apice e che ora ha cominciato lentamente a regredire. Un terzo stereotipo, che gli autori si propongono di discutere, riguarda il mondo della scuola, la quale viene spesso presentata come totalmente in crisi. Essa rappresenta ancora un contesto relazionale abbastanza funzionante e attento alla dimensione educativa, anche se i giovani lamentano una rilevante distanza tra le competenze richieste dalla scuola e quelle del mercato. Tra i gruppi di studenti più sofferenti ci sono in particolare quelli più bravi, che non trovano nella scuola gli stimoli adeguati per valorizzare le proprie capacità e coloro per i quali la scuola è fonte di insuccessi e frustrazioni, come l'ampio fenomeno dei *drop-out* testimonia⁶⁶.

Un aspetto significativo emerso nell'ultima ricerca, è quello relativo ai valori in cui credono i giovani. Rispetto a un'immagine sociale che li raffigura come privi di ideali, è emerso che essi credono ancora in diversi valori, i quali però riguardano soprattutto l'area individuale: tra questi la salute (92%), la famiglia (87%), la pace e la libertà (80%), l'amore (76%) e l'amicizia (74%). Quest'ultima, rispetto alla ricerca del 1983 in cui rivestiva una grande importanza per il 58% dei giovani, è stata investita di una crescita rilevante, esemplificando una generale attenzione dei giovani soprattutto per la sfera della socialità ristretta a discapito di un impegno nella società collettiva: è sufficiente citare un livello di partecipazione politica dei giovani del 4% e l'aumento considerevole del loro atteggiamento di disgusto verso la politica⁶⁷. Testimone di questo è anche la diffusa sfiducia nelle istituzioni che è stata ampiamente rilevata, rispetto alla scuola, alle banche e alla politica, che contrasta d'altra parte con un aumento di fiducia negli organismi di

65 Gilardi S. e Dipace A., *Giovani allo specchio: immagine di sé di fronte a difficoltà e cambiamenti*, in Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., a cura di, *Rapporto giovani*, op. cit., p. 178.

66 Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., a cura di, *Rapporto giovani*, op. cit., pp. 23-26 e Argentin G., *Come funziona la scuola oggi: esperienze e opinioni dei giovani italiani*, in Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., a cura di, *Rapporto giovani*, op. cit., p. 81.

67 www.politichegiovani.provincia.tn.it/documenti_ricerche/ricerca_analisi/

controllo (militari e polizia), simbolo di un forte senso di insicurezza e bisogno di protezione. I dati mostrano nello specifico un'incidenza di questo dato del 60% tra i 15-17enni fino a raggiungere l'80% dei 30-34enni⁶⁸.

Un ultimo aspetto interessante da mettere in luce riguarda la dimensione del futuro in cui i giovani oggi sembrano non voler più investire. Questo è l'atteggiamento che riguarda l'80% degli intervistati, tra i quali è diffusa l'idea che le scelte importanti non siano “per sempre”. In questo modo come afferma Carlo Buzzi in una conferenza stampa sul tema, si manifesta “il diffondersi di questo orientamento al presente dei giovani e il ridursi della loro progettualità verso il futuro”⁶⁹.

Da questi dati emerge una fotografia più chiara dei giovani italiani e di come si siano andati costituendo alcuni stereotipi che caratterizzano le rappresentazioni sociali più diffuse anche in assenza di dati di realtà.

2 PARLARE DEGLI ADOLESCENTI

2.1 IL RUOLO DEL LINGUAGGIO

Fin qui si è parlato di come si creano le immagini e della loro importanza per cercare di comprendere la realtà. Ma come si diffondono esattamente? Uno degli strumenti principali che a questo proposito è possibile identificare è rappresentato dal linguaggio. La parola infatti pur non essendo qualcosa di materiale, possiede un effetto di concretezza nel suo contribuire alla diffusione e creazione di un immaginario collettivo.

Essa ha anche un ulteriore risvolto interessante racchiuso nella nota *Labelling theory* proposta da Becker (1982), da utilizzare specialmente come linea interpretativa del fenomeno della devianza. In questo testo egli constata ed esplica l'esistenza di un rapporto tra le modalità di denominazione di un soggetto e il suo processo di identificazione, tale da tendere a farli coincidere. Questo significa che l'uso di un determinato linguaggio in riferimento ad una categoria di persone, può determinare il loro adeguamento alla percezione che di loro viene data, come spesso accade nel fenomeno della devianza: la semplice attribuzione di un'etichetta di devianza, può infatti generare degli effetti sociali e contribuire alla costruzione di una carriera deviante⁷⁰. In altre parole, come afferma

68 Bazzanella A., *I giovani guardano la società: la fiducia nelle istituzioni*, in Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., a cura di, *Rapporto giovani*, op. cit., p. 204.

69 www.politichegiovani.provincia.tn.it/documenti_ricerche/ricerca_analisi/

70 Barone P., *Pedagogia della marginalità e della devianza*, op. cit., p. 81.

Bertolini:

“L'individuo [...] imprigionato in una serie di definizioni, contribuirebbe al processo di costruzione sociale della sua carriera deviante confermando con il suo comportamento l'identità sociale attribuitagli.”⁷¹

Questo fenomeno ha dei risvolti specialmente nella definizione del lavoro educativo e (nello specifico del nostro oggetto di studio) nel lavoro con gli adolescenti, in quanto a seconda di come i soggetti con cui si ha a che fare vengono nominati, categorizzati e rappresentati, si possono avere degli effetti (spesso latenti) che possono contribuire o ostacolare la loro crescita.

Proponiamo ora, per questo motivo, un'analisi del linguaggio dominante utilizzato per descrivere e categorizzare gli adolescenti attraverso lo sguardo dei giornali.

2.2 ADOLESCENTI PERICOLOSI: I GIOVANI NEL RACCONTO DEI GIORNALI

Tra gli strumenti che più utilizzano il potere del linguaggio per la diffusione di rappresentazioni sociali, troviamo i mezzi di comunicazione, i quali rivestono un ruolo di fondamentale importanza nella società contemporanea. Essi non solo diffondono notizie, ma influenzano comportamenti e scelte di giovani e adulti, i quali cercano di avvicinarsi a quella “normalità” che sembrerebbe essere messa in luce da questi strumenti. Di conseguenza anche la scelta degli argomenti di cui trattare, il modo in cui essi vengono affrontati e le questioni trascurate contribuiscono alla creazione di quell'immaginario sociale che si sta cercando di decostruire.

Constatando l'incidenza di questi aspetti anche rispetto alle rappresentazioni sull'adolescenza, abbiamo ritenuto rilevante proporre un approfondimento rispetto al linguaggio e le tematiche che vengono prevalentemente utilizzate per parlare degli adolescenti all'interno dell'ambito giornalistico. Per fare questo ci siamo basati su un'indagine svolta su questo tema da parte dell'Istituto degli Innocenti di Firenze nel 2008, che ha analizzato il profilo mediatico dei giovani, prendendo in esame 13.000 articoli raccolti tra il 2005 e il 2007. L'analisi è contestualizzata sui giornali locali relativi al territorio toscano, ma ci è parsa particolarmente significativa e rappresentativa del modo in cui in Italia i giornali parlano degli adolescenti.

Un primo dato interessante riguarda una differenza significativa tra gli articoli sui i

71 Bertolini P. e Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze 1993, p. 33.

bambini e quelli relativi agli adolescenti. Essi differiscono sia in termini quantitativi, in quanto gli articoli relativi all'infanzia sono considerevolmente maggiori rispetto a quelli relativi all'adolescenza; sia rispetto all'atteggiamento verso queste due fasce d'età: se infatti è possibile osservare un'attenzione tesa alla protezione nei confronti dei bambini, nel passaggio all'adolescenza e alla gioventù, constatiamo un calo di interesse generale, ad eccezione di alcune tematiche che enfatizzano un'accezione negativa di questi soggetti⁷². È possibile a questo proposito individuare due aree tematiche principali che emergono dagli articoli sugli adolescenti: la prima relativa al benessere e la normalità, presente prevalentemente in articoli dedicati alla scuola e all'educazione, alle iniziative extra-scolastiche e di partecipazione sociale; la seconda relativa al disagio, soprattutto in riferimento al fenomeno della devianza e dei comportamenti a rischio⁷³. Come rilevato da Moretti e Zelano, questo emerge sia nella stampa toscana che in quella nazionale, con alcune differenze significative in ordine alle tematiche principali, come esemplificato nella seguente tabella:

	Stampa regionale	Tematiche % articoli	Stampa nazionale	Tematiche % articoli
1	Salute	28,2	Violenze	14,5
2	Scuola	21,6	Salute	13,5
3	Servizi per la famiglia	12	Diritti	12,8
4	Diritti	11,9	Famiglia e demografia	12,6
5	Violenze	9	Scuola	11,4
Totale		82,7		64,8

Tabella 1: Confronto tra le prime cinque tematiche maggiormente affrontate nella stampa locale e nazionale nel 2005⁷⁴.

Uno degli aspetti che emerge chiaramente da questi dati è la centratura degli articoli di giornale nazionali sul disagio giovanile, a differenza dei quotidiani locali che mostrano una maggiore attenzione rivolta ad altre tematiche.

Il disagio analizzato dall'Istituto degli Innocenti è quello legato principalmente all'area del bullismo, violenze e vandalismi (presente in 400 articoli locali tra il 2005-2007) e all'uso della droga, alcol e fumo (300 articoli).

Il fenomeno del bullismo e del vandalismo caratterizza una delle aree di maggiore criticità

⁷² Coppini F., Milani M. e Nencioni L., a cura di, *Gli adolescenti toscani nel racconto dei giornali*, Firenze 2008, p. 5.

⁷³ Coppini F., Milani M. e Nencioni L., a cura di, *Ibidem*.

⁷⁴ Moretti E. e Zenano M., *Bambini e stampa in Toscana: il filo del discorso nel 2005*, in Coppini F., Milani M. e Nencioni L., a cura di, *Gli adolescenti toscani nel racconto dei giornali*, op. cit., p. 34.

e preoccupazione per il mondo adulto. “*Adolescenti allarme rosso*”, “*La violenza tra i giovani: allarme vero*”, “*Baby-gang: un fenomeno emergente*”, “*Violenza di gruppo. Coinvolti tre minori*”, “*Teppisti a 11 anni per noia*”⁷⁵: così i titoli degli articoli di giornale parlano degli adolescenti. Questa centratura mette in luce una focalizzazione notevole su fenomeni legati al tema della trasgressione, della sregolatezza e dei comportamenti a rischio, che a volte monopolizza i discorsi sugli adolescenti soprattutto nei quotidiani nazionali. Gli adulti sembrano disarmati di fronte ad atti di aggressività molto spesso esercitati senza motivi particolari, anche da ragazzi “bravi e normali”:

“Ha guidato uno scooterone rubato rischiando di morire, di uccidere pedoni, di sbattere addosso ad altre moto e auto. È passato con il rosso, preso controsensi, è sotto effetto di cannabis. Sdraiato sull'asfalto, c'è lui: un ragazzo di 14 anni. Un bravo ragazzo, bravo studente. Un ragazzo normale.”

(*La Repubblica*, 29 marzo 2007)⁷⁶

Questa contrapposizione con un vissuto di normalità è ciò che più interroga e preoccupa il mondo degli adulti e che sta portando a mettere in atto delle pratiche simili a quelle che Foucault aveva individuato nei confronti della categoria degli “anormali”. Egli nella sua analisi aveva osservato che di fronte ad un crimine la tendenza del giudice era quella di valutare due variabili: l'intelligibilità dell'atto (qual è il movente e qual è la razionalità interna al crimine) e la ragione del criminale (se il soggetto è consapevole o no del proprio atto e se quindi può essere ritenuto imputabile o meno). Questo procedimento tuttavia era andato in crisi di fronte al caso Henriette Cornier, che nel 1826 aveva visto come protagonista una donna che sembrava aver commesso un crimine “senza interesse”, ma della quale non era stata dimostrata un'assenza di ragione. Esso si era concluso con l'introduzione di un nuovo elemento nella perizia medico-legale: se non era possibile ritenere che la donna fosse malata, si potevano comunque individuare nella sua vita degli elementi che parlavano di una possibile malattia che avrebbe potuto sfociare in un atto istintivo. Come osserva Foucault, l'introduzione della dimensione istintuale ha portato ad una notevole amplificazione dei comportamenti che la psichiatria poteva prendere in carico, trasformandosi in quella che è stata da lui definita come la scienza degli anormali: questo ha legittimato gli psichiatri a cercare cosa ci fosse di anormale anche negli individui ritenuti normali. In questo modo la dimensione dell'istinto, come qualcosa di non spiegabile e che può sfociare in atti incomprensibili in chiunque, è stata associata alla

75 Coppini F., Milani M. e Nencioni L., a cura di, *Gli adolescenti toscani nel racconto dei giornali*, op. cit., pp. 6-15.

76 Coppini F., Milani M. e Nencioni L., a cura di, *Idem*, p. 8.

dimensione del pericolo, processo che ha portato all'internamento di molti individui nei manicomi, principalmente perché ritenuti potenzialmente pericolosi⁷⁷.

Nella società di oggi i manicomi non ci sono più, ma questo meccanismo è ampiamente presente e viene spesso utilizzato dall'Autorità Giudiziaria e in ambito giornalistico soprattutto nei confronti degli atti eseguiti dagli adolescenti. Se infatti, come afferma Barone, è stata riconosciuta, come precedentemente descritto, una “contiguità tra istinto e pericolo”⁷⁸, questo vale specialmente per una fascia d'età come quella giovanile, ritenuta come ancora dominata dall'irrazionalità e dall'istinto a differenza dell'età adulta. Di fronte quindi ad atti delittuosi o violenti come quelli descritti sopra, il mondo adulto e giornalistico tende a dare differenti spiegazioni. Se il ragazzo aveva già avuto dei precedenti, si cercano nella sua storia degli elementi a conferma della sua condotta criminale, attribuendo pienamente a lui la responsabilità dell'atto: si cerca più precisamente la “rassomiglianza del soggetto al proprio atto”⁷⁹. Diversamente può essere introdotto un determinismo attribuito a degli elementi contestuali in cui il ragazzo si è venuto a trovare, come se a causa di essi egli non potesse che arrivare a compiere l'atto di cui è imputato. In questo caso è frequente la completa attribuzione di responsabilità alla famiglia per la condotta del figlio, con un pieno sollevamento della colpa del ragazzo. Di fronte invece ad adolescenti “normali” che compiono atti violenti o vandalici, subentra lo stesso meccanismo attuato per spiegare il caso Cornier, che ha portato ad associare la fascia adolescenziale alla componente dell'irrazionalità e istintività, di cui il mondo adulto deve avere paura, in quanto potrebbe sfociare in atti inspiegabili anche nei ragazzi più tranquilli. Queste osservazioni contribuiscono chiaramente a motivare la rappresentazione negativa associata all'età adolescenziale.

Un aspetto molto interessante che emerge dall'analisi degli articoli di giornale citata, riguarda anche la reazione del mondo adulto nei confronti degli atti dei giovani: emerge un invito a potenziare un dispositivo di controllo, con l'aggiunta di telecamere o il ricorso agli investigatori privati, come unica risposta agli atti di aggressività e vandalismo⁸⁰. Questo può essere associato all'aumento della fiducia nelle istituzioni deputate al controllo, come è stato messo in luce nel precedente paragrafo, dato che evidenzia la presenza di un dispositivo dominante che vede nel controllo e nella normalizzazione dei comportamenti l'unica risposta ad un problema che esigerebbe uno sguardo educativo più complesso.

77 Foucault M., *Gli anormali*, op. cit., pp. 105-124.

78 Barone P., *Pedagogia della marginalità e della devianza*, op. cit., p. 169.

79 Foucault M., *Gli anormali*, op. cit., p. 116.

80 Coppini F., Milani M. e Nencioni L., a cura di, *Gli adolescenti toscani nel racconto dei giornali*, op. cit., p. 11 e 15.

Altri temi che vengono ampiamente toccati rispetto al disagio giovanile riguardano vite che vengono messe a rischio: il riferimento è ai disturbi alimentari, alla depressione, alla droga e ai rischi che una vita di eccessi può portare. Si tratta di temi rispetto ai quali viene proposta un'attenzione prevalente nei confronti di atteggiamenti “malati” dei giovani, con un'enfatizzazione della componente drammatica di fronte a episodi di suicidio o abuso che coinvolgono i più giovani⁸¹.

Anche il sesso rappresenta una tematica di grande attenzione da parte del mondo adulto, specialmente se attuato con atti di aggressività tra i giovanissimi. Gli atti descritti dai giornali pongono in evidenza un rapporto con il sesso che va dall'esercitazione di violenza alla curiosità. Essi richiamano l'esigenza di un'educazione pedagogica alla gestione della componente sessuale e dell'uso del proprio corpo che non segua soltanto le direttive di un mondo mediatico orientato all'esibizionismo di questa componente⁸².

Rispetto al secondo profilo di tematiche che è stato inizialmente presentato, possiamo osservare una centratura sulla scuola, che soprattutto a livello locale rappresenta il contesto attraverso cui i giovani vengono più guardati: nel contesto toscano infatti sono stati 480 gli articoli individuati sul tema nel 2005, 1300 nel 2006 e 2145 nel 2007. La scuola viene presentata come un'istituzione attiva, “ponte” per altre esperienze anche extra scolastiche e luogo di iniziative che contribuiscono alla crescita dei ragazzi. Essa viene descritta come uno dei pochi spazi di protagonismo dei giovani, mettendo in luce una diminuzione dell'associazionismo giovanile al di fuori del contesto scolastico. Come rilevato dalla ricerca infatti difficilmente troviamo articoli relativi ad altri spazi di creatività giovanile. È significativa però la contrapposizione tra la rilevanza assunta dalla scuola nei giornali locali (21,6 % nel 2005) e quella ad essa data dai giornali nazionali (11,4 % nel 2005), aspetti che ci confermano la tendenza alla diffusione di un'immagine negativa e pericolosa da parte dal mondo giornalistico nazionale (v. tabella 1).

Questi approfondimenti offrono nuovi spunti di riflessione, mostrando come il linguaggio contribuisca potentemente alla diffusione di una determinata rappresentazione degli adolescenti presso la società adulta. Essi ci hanno permesso anche di aprire alcune tematiche legate soprattutto all'educazione informale che li coinvolgono apertamente e che ora ci proponiamo di approfondire.

81 Coppini F., Milani M. e Nencioni L., a cura di, *Gli adolescenti toscani nel racconto dei giornali*, op. cit., pp. 21-23.

82 Coppini F., Milani M. e Nencioni L., a cura di, *Idem*, pp. 23-26.

3 ADOLESCENTI E DIDATTICHE INFORMALI

3.1 ADOLESCENTI NELL'ETÀ DELLA CRISI

Le precedenti osservazioni ci hanno permesso di entrare nel vivo dell'immaginario culturale dominante rispetto a come l'adolescenza viene concepita e guardata.

Ma come imparano gli adolescenti a vivere nel mondo di oggi? Come è stato precedentemente esplicitato, nella società attuale le agenzie educative a cui in passato spettava il compito di introdurre i giovani nella società (in particolare la famiglia e la scuola) sono entrate in crisi. Il fenomeno di cui oggi ci si sta rendendo sempre più conto, è che la vita degli adolescenti sembra non essere più tanto regolata da un'educazione formale e non formale, ma piuttosto da un'educazione informale, esterna ai dispositivi educativi ma allo stesso tempo a loro interna, in quanto li viene a condizionare secondo i propri meccanismi di funzionamento. Essa passa attraverso tutti i contesti che i giovani attraversano e trasmette loro delle rappresentazioni rispetto a come devono tendere ad essere per vivere pienamente nella società attuale. Tra le didattiche più incisive che abbiamo scelto di analizzare per mostrare la potenza dell'educazione informale, ci sono quelle del consumo e dei mass media.

3.2 DIDATTICA DEL CONSUMO

Uno degli imperativi che sembrano dominare nella società attuale è quello del “godere”. L'uomo oggi è chiamato a desiderare sempre qualcosa in più di quello che già possiede e a non accontentarsi mai. Questa è l'immagine del cittadino consumatore che viene proposta principalmente dal sistema pubblicitario e diffusa nelle relazioni informali.

La potenza della logica consumistica sta fondamentalmente nell'essere riuscita a creare un legame tra il tema dell'acquisto e il tema identitario. Come osserva Tramma infatti, l'educazione al consumo lavora principalmente su due aspetti: da un lato trasmettere il messaggio che un prodotto è in grado di soddisfare un bisogno, dall'altro far apprendere al cittadino che “la qualità della vita è direttamente proporzionale a quanto si consuma”⁸³. Di conseguenza l'immagine di uomo ideale che si viene a diffondere, è quella di colui che ha sempre la possibilità di godere di una libertà illimitata e di poter scegliere tra infiniti

83 Tramma S., *Che cos'è l'educazione informale*, op. cit., p. 90.

prodotti da consumare, condizione che è stata riassunta da Bauman in una modifica della celebre citazione di Decartes, “Consumo dunque sono”⁸⁴. Ciò che è avvenuto nella società attuale più precisamente, è stato quindi un passaggio “da una società di produttori a una società di consumatori”⁸⁵, di cui gli adolescenti fanno pienamente parte, in quanto essi si sono spesso mostrati dei consumatori ideali. Essi infatti, trovandosi in un periodo di importante definizione della propria identità, si mostrano particolarmente recettivi nei confronti della proposta identitaria fatta dal mercato, in quanto trasmessa come rappresentazione normale e ideale di come è possibile stare nella società di oggi.

All'interno di queste dinamiche tuttavia sussiste una contraddizione latente. L'apparente libertà illimitata e possibilità di scelta che viene così acclamata, contrasta con una tendenza diffusa all'omologazione dei consumi. Si tratta di un fenomeno che viene esemplificato soprattutto dagli adolescenti, i quali si circondano di oggetti, di abitudini e di passioni simili, che ci permettono facilmente di individuare le caratteristiche di un adolescente-tipo. Questa constatazione rende possibile decostruire un immaginario culturale sull'apparente libertà del consumatore, per mettere in luce la presenza di meccanismi di induzione dei bisogni e dei prodotti effettuata dal mercato. L'invito paradossale ma estremamente efficace che il mondo del mercato fa al consumatore, non è quello di una diversificazione delle possibilità a seconda dei gusti e dei bisogni personali, ma di godere di alcuni prodotti in particolare, che più di altri possono contribuire a far sentire il soggetto integrato nella società. Torna quindi ancora una volta la domanda di cosa significhi vivere nella società attuale, a cui il mercato risponde proponendo soltanto uno stile di vita a cui conformarsi. Le vittime inconsapevoli di questo meccanismo sono i più giovani, i quali tendono a misurare il loro livello di normalità e di integrazione nella società, con l'omologazione ai costumi proposti: in altre parole “più i ragazzi si somigliano l'uno all'altro, più sono normali”⁸⁶. In questo modo tuttavia si sta perdendo il valore della diversità del singolo, in quanto i ragazzi oggi non vengono più invitati ad essere se stessi, a scoprire i propri bisogni e desideri, ma a tendere ad essere uguali agli altri. In questo modo si sta venendo ad annullare quindi il valore della soggettività: Bauman infatti osserva che in una società in cui il desiderio più ambito è quello di “trasformarsi in una merce desiderabile”⁸⁷ è avvenuta un'ulteriore trasformazione dal cittadino come consumatore al cittadino come merce. Protagonista di questo meccanismo di consumo è soprattutto il corpo: si tratta di un corpo

84 Bauman Z., *Consumo dunque sono*, Edizioni Laterza, Bari 2010.

85 Bauman Z., *Idem*, p.12.

86 Barone P., *Pedagogia dell'adolescenza*, op. cit., p. 84.

87 Bauman Z., *Consumo dunque sono*, op. cit., p. 18.

consumatore che “risponde puntualmente alla rappresentazione economicistica del sistema capitalistico di un corpo che gode senza conoscere l'esperienza del limite”⁸⁸.

Un aspetto interessante da rilevare, è che questa abitudine al consumo può diventare uno stile di vita ed estendersi su altri ambiti. Tra questi assistiamo, soprattutto tra i giovani, ad un cambiamento del significato attribuito all'esperienza: essa non viene più percepita come luogo in cui mettersi in gioco, in cui è necessario avere tempo, costanza e pazienza; ma, come afferma Barone, “essa si riduce al solo potere di consumare sensazioni, emozioni, vissuti il cui valore è strettamente legato a ciò che accade qui e adesso”⁸⁹. La vita degli adolescenti sembra spesso caratterizzata da questa velocità, dal bisogno continuo di cambiare e di provare emozioni, rispetto al quale la logica del consumo può aver sicuramente influito.

Una seconda conseguenza di questo stile di vita riguarda invece il rapporto con il futuro. Quando si tende a consumare oggetti ed esperienze velocemente, l'attenzione resta sul presente e scompare l'asse temporale del futuro. In questo modo però si viene a perdere anche la possibilità di una progettualità, dimensione che caratterizza pienamente l'esperienza educativa, la quale si complica di fronte all'apparente continuo bisogno di cambiamento espresso dai soggetti, che determina una continua difficoltà di aggancio e di lavoro⁹⁰.

3.3 DIDATTICA DEI MASS MEDIA

Il mondo in cui viviamo è un mondo dominato dalla tecnica, la quale è entrata in modo consistente a far parte della nostra quotidianità. Essa da semplice strumento neutrale quale era stato inizialmente concepito, si è diversamente rivelata un vero sistema con implicazioni in ambito educativo, cui gli adolescenti, in quanto tra i principali fruitori, sono soggetti. Tra le tecniche informali che influiscono maggiormente sulla vita degli adolescenti possiamo individuare soprattutto la televisione e internet, strumenti che, pur con caratteristiche differenti, contribuiscono alla costruzione e diffusione di modelli culturali⁹¹: attraverso di essi infatti vengono trasmessi diversi apprendimenti, tra i quali la logica del consumo di cui si è precedentemente parlato, specialmente attraverso l'uso della

88 Barone P., *Giovani corpi tra bisogno e desiderio*, intervento nel seminario "I giovani e il corpo" - Convegno Nazionale Siped "Progetto generazioni: i giovani, il mondo, l'educazione", Cosenza 3 e 4 giugno 2010.

89 Barone P., *Idem*.

90 Barone P., *Idem*.

91 Ferrante A., *Disagio e tecnica*, in Palmieri C., a cura di, *Crisi sociale e disagio educativo*, op. cit., p. 106.

potenza ed efficacia dell'immagine.

Tra i primi a soffermarsi con attenzione sulla dimensione educativa di questi strumenti, possiamo identificare Popper e Condry, i quali hanno mostrato le proprie perplessità nei confronti della didattica proposta dal mondo televisivo. Essi hanno osservato che la televisione potrebbe essere uno strumento educativo di straordinaria efficacia per promuovere la crescita delle persone, ma la contraddizione di fondo che la regge, sta nel fatto che in realtà “non possiede un sistema di valori coerente se non con il mercato”⁹². Questo è il motivo per cui gli autori parlano di una “cattiva maestra televisione”, in quanto chi lavora nel campo televisivo non si rende conto di agire come educatore e di ricoprire una grande responsabilità nei confronti di chi ne usufruisce⁹³. Oggi questa consapevolezza sembra aumentata, ma possiamo constatare che non ha portato a grandi modifiche nella strutturazione degli interventi televisivi.

Ma come educa la televisione? Tramma ha cercato di soffermarsi sulle principali proposte educative che questa tecnologia mette in atto, di cui riproponiamo ora un'analisi. Anzitutto la televisione contribuisce enormemente alla formazione del cittadino consumatore, di cui abbiamo precedentemente parlato, principalmente attraverso l'uso dell'intenzionalità pubblicitaria. Essa include poi trasmissioni orientate al “bene” del cittadino, finalizzate ovvero a trasmettere informazioni o a stimolare riflessioni. Si tratta di un modello televisivo di tipo pedagogico che si è andato affermando soprattutto in passato e che però oggi è stato sostituito prevalentemente da un modello orientato al divertimento. È il caso di programmi di intrattenimento, *reality show* e *talk show*, i quali pur non essendo proposti dichiaratamente con intenti educativi, si mostrano efficaci nel trasmettere ideologie, modelli sociali e gerarchie di valori. Un'ultima tipologia di programmi presentati dalla televisione è quella in cui viene proposta un'interazione con gli spettatori, trasmettendo a questi ultimi l'illusione di poter partecipare alla costruzione della trasmissione, anche se in realtà la propria possibilità di interagire si basa su condizioni non modificabili e costruite da altri⁹⁴.

Le conseguenze educative che da queste proposte televisive si possono trarre sono diverse. Anzitutto esse ci mostrano una televisione che invita ad identificarsi con modelli che non sono reali: sono molti i programmi ad esempio che offrono ampie somme di denaro a persone “capaci” o semplicemente fortunate, trasmettendo l'idea di un mondo facile in cui

92 Condry J., *Ladra di tempo, serva infedele*, in Condry J., Popper K., a cura di, *Cattiva maestra televisione*, F. Ermani, Reser, Milano 1994, p. 45.

93 Popper K., *Una patente per fare la tv*, in Condry J., Popper K., a cura di, *Cattiva maestra televisione*, op. cit., p. 22.

94 Tramma S., *Che cos'è l'educazione informale*, op. cit., pp. 70-73.

non è necessario fare fatica, costruire competenze o mettersi in gioco per ottenere ciò che si desidera. Questi programmi invitano apertamente anche i più giovani a cercare delle scorciatoie per il successo⁹⁵. È frequente sentire parlare degli adolescenti come persone che mancano di un senso di realtà e che non comprendono il rapporto esistente tra impegno, responsabilità ed esiti: si ritiene che la televisione ma anche tutta la tecnologia (compreso internet) abbia contribuito a trasmettere questa rappresentazione.

Vi è inoltre un'altra importante implicazione educativa che domina nel mondo televisivo attuale, rappresentata dal costante invito alla spettacolarizzazione della propria immagine e delle proprie capacità. Nel mondo televisivo ciò che conta infatti è essere visti, in quanto come osserva Galimberti, “per esserci bisogna dunque apparire”⁹⁶. La rappresentazione sociale che si viene a creare in questo modo è che per essere riconosciuti dalla società ci sia bisogno di compiere delle prestazioni spettacolari, convinzione che ha delle implicazioni che vengono estese anche al di fuori del mondo televisivo e apprese come modo di stare nel mondo.

È un immaginario infatti che domina ad esempio tra gli adolescenti: molto spesso essi vengono descritti come ragazzi che hanno bisogno di esibirsi e questa tendenza ci mostra la presenza di un mondo adulto che oggi chiede ai ragazzi di mostrare quanto valgono in relazione alle loro capacità e alla loro immagine. Di conseguenza l'adolescente sente di valere se va bene a scuola e rende felici i genitori, se riesce ad affermare la propria forza sui compagni, o se riesce a vivere pienamente la sfera dell'intimità con il partner, cercando un'identificazione e una conferma in ciò che gli altri vedono di lui. Questo modo di stare nella società è legato quindi principalmente ad un mondo adulto pieno di aspettative nei confronti degli adolescenti, i quali nel momento in cui si rendono conto di non riuscire a corrispondere ad esse entrano in forte crisi e pensano di non valere nulla. Ecco quindi che la vergogna diventa l'emozione da essi più provata: “ci si vergogna di essere sé, di non essere all'altezza, di non essere in grado di stare sempre bene, di non essere come tutti vorrebbero”⁹⁷.

E se non si ha più nulla di spettacolare da mostrare di sé? La deriva di questo bisogno di apparire a cui il mondo televisivo è approdato in questi decenni, è che si è arrivati a pensare che pur di non essere invisibili, sia meglio essere disposti a mostrare ed amplificare anche sfere più interiori. Questo fenomeno ha portato alla “pubblicizzazione

95 Tramma S., *Che cos'è l'educazione informale*, pp. 71-72.

96 Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, op. cit., p. 59.

97 Palmieri C., *Disagio e patto intergenerazionale*, in Palmieri C., a cura di, *Crisi sociale e disagio educativo*, op. cit., p. 81.

dell'intimo⁹⁸ e di tutte quelle sfere legate all'interiorità che la televisione ha iniziato a spettacolarizzare. Ne sono un esempio trasmissioni come *Il grande fratello* e *L'isola dei famosi*, che hanno portato ad una perdita di distinzione tra la sfera del pubblico e del privato, in quanto tutto in televisione oggi può essere mostrato. Questa rappresentazione ha generato delle conseguenze rispetto al tema dell'esibizione della sessualità, sia in ambito televisivo, sia in generale nella vita dei ragazzi. Infatti, se l'unica educazione che gli adolescenti ricevono nell'esperienza del sesso è che la cosa più importante è dimostrare di esserne all'altezza, l'invito che viene loro fatto socialmente, diventa quello di aderirvi con atteggiamenti di possessione fino ad arrivare all'aggressività e all'oggettivazione⁹⁹. Ne sono un esempio i frequenti episodi di abuso esercitati da minorenni o la diffusione di immagini e video su cellulari e su internet che mostrano anche le maggiori sfere di intimità, i quali rivelano una perdita di valore delle sfere della sessualità e di un corpo che non desidera più l'Altro ma vuole solo possederlo. Questi aspetti richiamano sempre più quindi la necessità di una tematizzazione esplicita sull'area della sessualità e affettività, affinché gli adolescenti apprendano maggiormente il valore del corpo e dell'intimità da preservare.

Il mondo dei nuovi media, associati principalmente ad internet, pur inserendosi pienamente in questo panorama, è portatore di implicazioni educative differenti. Anzitutto rispetto alla televisione esso offre la possibilità al soggetto di non usufruirne soltanto in maniera passiva, ma di interagire in modo più attivo. Se questa può essere ritenuta una differenza positiva dalla televisione, è possibile tuttavia individuarne anche alcune criticità. Tra queste il fatto che soprattutto ai più giovani venga trasmessa l'idea che su internet si possa fare tutto, alimentando così il loro distacco con la realtà: essi infatti nel mondo virtuale, sperimentano effettivamente la possibilità di fare cose che nell'esperienza concreta e quotidiana non sarebbero in grado di fare. Questo però genera una “banalizzazione delle competenze”¹⁰⁰ necessarie per affrontare la realtà e non permette di sperimentare il significato della fatica, dell'impegno e del proprio limite, che contrariamente l'esperienza concreta oppone quando un soggetto si prefigge di raggiungere un obiettivo. Torna quindi ancora una volta il tema del limite e della percezione di un senso di realtà che si oppone alla presunta assenza di limiti e onnipotenza messa in gioco nel mondo virtuale.

Un ultimo aspetto interessante che soprattutto gli strumenti dei *social network* e prima di loro il cellulare hanno modificato nella società attuale, è il valore della relazione. Oggi vediamo soprattutto i giovani investire moltissimo tempo su legami di tipo virtuale e

98 Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, op. cit., p. 58.

99 Barone P., *Giovani corpi tra bisogno e desiderio*, op. cit.

100 Tramma S., *Che cos'è l'educazione informale*, op. cit., p.74.

cercare meno occasioni di aggregazione e sperimentazione in esperienze tra pari. Si tratta di un cambiamento epocale che ha portato ad uno stravolgimento di dimensioni come il tempo e lo spazio che caratterizzavano la relazione, in quanto oggi ad esempio diventa possibile restare in contatto anche con persone che si trovano fisicamente molto lontane tra loro. Questo ha permesso di creare delle occasioni nuove di incontro, ma ha portato anche ad una perdita di alcune dimensioni su cui la relazione si fondava: dalla materialità di due corpi che si incontrano, alla possibilità di fare esperienza insieme, di scontrarsi con i propri limiti o quelli dell'Altro, di cogliere il non verbale presente nel modo di comunicare dell'Altro, di sentire il suo vissuto emotivo ecc. Le tecnologie oggi sembrano educarci sempre più alla non prossimità e alla perdita di esperienze di incontro reale con l'Altro, aspetto che secondo Zoja sta conducendo la nostra società alla proclamazione della “morte del prossimo”¹⁰¹, come già citato.

Le implicazioni educative della didattica informale generata dalle nuove tecnologie, specialmente per il mondo virtuale, non sono ancora così chiare e differenti sono le prospettive che tendono ad enfatizzarne gli aspetti positivi o quelli negativi. Possiamo però constatare che la grande difficoltà provata dal mondo adulto e dal mondo pedagogico nel comprendere le dinamiche di funzionamento e gli effetti di questi mezzi, è legata al fatto che essi non sono creati sulla base di una razionalità pedagogica attenta a comprendere tutte le implicazioni che essi potrebbero avere sugli usufruttori in termini educativi, in quanto, come afferma Galimberti:

“La tecnica non tende ad uno scopo, non promuove un senso, non apre scenari di salvezza, non redime, non svela la verità: la tecnica funziona.”¹⁰²

4 ADULTI CONTRO ADOLESCENTI

4.1 UN MONDO ADULTO IN CRISI

Le questioni affrontate nel capitolo ci hanno permesso di constatare la difficoltà degli adolescenti nel crescere in un mondo in continuo cambiamento, ma anche la fatica degli adulti nel comprenderli e nel sostenerli in questo percorso. L'ipotesi formulata da Palmieri è che questi disagi siano connessi tra loro e siano legati alla rottura di quello che l'autrice definisce un “ patto intergenerazionale”¹⁰³, relativo alle modalità di trasmissione culturale

101 Zoja L., *La morte del prossimo*, op. cit.

102 Galimberti U., *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 2009, p. 33.

103 Palmieri C., *Disagio e patto intergenerazionale*, op. cit., p. 75.

che in passato venivano attuate nei confronti dei giovani. Esso era fondato in particolare su tre aspetti che al giorno d'oggi sembrano aver perso valore e significatività, quali il concetto di autorità, solidarietà e fiducia. L'autorità sembra venire a mancare nel momento in cui, come hanno osservato Benasayag e Schmit, si è affermato il futuro come minaccia: le nuove generazioni hanno colto il tradimento della promessa del futuro fatta da parte del mondo degli adulti e hanno smesso di riconoscere loro l'autorevolezza che possedevano in passato. Ora la relazione con l'adulto viene percepita come simmetrica, in quanto gli adolescenti non riconoscono più l'autorità che egli in passato possedeva, condizione da cui la figura adulta generalmente cerca di uscire cadendo spesso nella tentazione di ottenerla attraverso la coercizione o la seduzione commerciale¹⁰⁴. Rispetto al valore della solidarietà, Palmieri osserva invece che di fronte ad un mondo dominato dall'utilitarismo, gli adolescenti apprendono la necessità di instaurare delle relazioni caratterizzate prevalentemente dal contrattualismo e dalla competizione, invece che sperimentare la bellezza del condividere la condizione vissuta dall'Altro. Infine nel patto intergenerazionale è venuta a mancare la fiducia in un mondo che trasmetta delle possibilità di cambiamento, in quanto il miglior modo trasmesso ai giovani per vivere è quello della difesa da un mondo pericoloso e insidioso¹⁰⁵.

Questi aspetti sembrano aver contribuito a distanziare il mondo degli adulti dal mondo degli adolescenti, mettendo in crisi un intero sistema educativo. Si tratta di una crisi che coinvolge in particolare il sistema familiare e le istituzioni educative, le quali hanno visto crollare alcuni pilastri su cui erano fondati. La reazione del mondo adulto a questi fenomeni, però, invece che essere orientata al cambiamento e alla ricerca di nuove risposte alle sfide poste dalle nuove generazioni, tende ad essere prevalentemente di tipo difensivo: subentra così spesso l'utilizzo di un dispositivo di controllo, basato sulla necessità della punizione e di un bisogno di disciplina per le nuove generazioni. Un atteggiamento di questo tipo tuttavia comporta dei rischi, quali il ritorno ad un autoritarismo che in passato aveva già portato paradossalmente ad una perdita di autorità dell'adulto e a quella che Barone definisce la “fuga dal compito”¹⁰⁶, con la tendenza diffusa a delegare la domanda educativa dei giovani ad altre figure. A quest'ultimo aspetto si aggiunge anche la diffusa pratica di medicalizzazione, consistente nel ritenere che il problema dei giovani riguardi soltanto loro e possa essere risolto attraverso l'assunzione di farmaci e risposte

104 Benasayag e Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, op. cit., pp. 25-27.

105 Palmieri C., *Disagio e patto intergenerazionale*, op. cit., p. 96.

106 Barone P., *Giovani fuori controllo? Educare alla progettualità nell'epoca della crisi globale*, in *Pedagogika* n.1, 2012.

sintomatologiche¹⁰⁷.

Possiamo constatare dunque che questa reazione sociale difensiva nei confronti dell'emergenza educativa delle giovani generazioni, come osserva Barone:

“Lascia trasparire un impianto adultistico che si dimostra falsamente preoccupato delle sorti dei propri giovani, quanto più è preoccupato in realtà della salvaguardia di questo modello sociale e della sua immodificabilità.”¹⁰⁸

Siamo di fronte quindi ad una crisi che riguarda pienamente le istituzioni educative, ma che potrebbe rivelarsi anche grande occasione di rinnovamento, in quanto sta costringendo educatori, genitori e adulti in generale ad interrogare la validità delle pratiche educative che sono abituati a mettere in atto. Ne consegue la necessità di un mondo adulto che oggi sia disposto ad interrogarsi e a mettersi in discussione, per riuscire veramente ad offrire ai giovani delle occasioni di crescita pedagogicamente fondate ed efficaci per aiutarli a vivere nella società attuale.

107 Barone P., *Giovani fuori controllo? Educare alla progettualità nell'epoca della crisi globale*, op. cit.

108 Barone P., *Pedagogia della marginalità e della devianza*, op. cit., p. 176.

III CAPITOLO:

PEDAGOGIA DELL'ADOLESCENZA NELLA PROSPETTIVA DELLA CLINICA DELLA FORMAZIONE

PREMESSA:

L'adolescenza, come è emerso dalle precedenti riflessioni, rappresenta un oggetto di grande complessità rispetto al quale ogni tentativo di semplificazione corre il rischio di effettuare riduzioni e categorizzazioni. Si è parlato fin qui soprattutto delle rappresentazioni sociali diffuse nel senso comune e di come l'educazione informale contribuisce alla loro formazione. Ora vorremmo soffermarci su come questo immaginario incide sulle pratiche educative e su come possa essere possibile definire i presupposti per una pedagogia dell'adolescenza. La prospettiva di riferimento è quella della Clinica della Formazione di Riccardo Massa, che verrà proposta come approccio di lavoro efficace, in quanto capace di assumere uno sguardo sistemico sul tema. Seguirà quindi la presentazione di un lavoro di ricerca effettuato da Massa assieme ad un gruppo di ricerca, che abbiamo assunto come punto di riferimento per la seconda parte del nostro lavoro.

1 IL LAVORO PEDAGOGICO

1.1 PER UNA PEDAGOGIA DELL'ADOLESCENZA

Lavorare con gli adolescenti oggi sembra essere diventato sempre più complesso per la difficoltà a riuscire a governare tutte quelle variabili che esplicitamente o implicitamente influiscono sul loro modo di stare nel mondo di oggi. Si è osservato in particolare, soprattutto attraverso il richiamo degli autori Benasayag e Schmit, come l'educazione delle giovani generazioni oggi abbia a che fare con la minaccia, esemplificata nel passaggio dall'immagine di un futuro come promessa ad un futuro come minaccia. Le implicazioni di questa affermazione però sembrano proseguire. Se il mondo adulto non riesce più ad invitare i giovani a sperare in un futuro perché incerto e probabilmente non fonte di benessere, in questo modo contribuisce ad effettuare un altro passaggio: il passaggio “dal

desiderio alla minaccia”¹⁰⁹. Il desiderio è la fonte più profonda dell'apprendimento: pur essendo possibile infatti apprendere per timore dell'Altro come la “pedagogia nera” negli scorsi decenni ha dimostrato, l'apprendimento vero e proprio è quello mosso dal desiderio, in quanto capace di condurre il soggetto attraverso l'esperienza educativa ad un ampliamento del proprio sguardo, delle proprie competenze e del proprio bagaglio di significati. Come osserva Barone quindi “lo scacco del desiderio si presenta come uno scacco dell'educazione”¹¹⁰, in quanto la presunta impossibilità di educare le giovani generazioni sarebbe strettamente legata all'incapacità degli adulti a distaccarsi dalla logica di sopravvivenza e dell'esercizio di potere tra gli uomini che oggi sperimentiamo. Per poter parlare di una pedagogia dell'adolescenza oggi sembra quindi necessario riconoscere la crisi del desiderio presente e partire da esso per accendere quelle “passioni tristi” di cui i giovani sembrano essere i principali portatori, per offrire e garantire loro ancora “spazi per l'elaborazione del desiderio, su cui costruire progettualità e ingaggio”¹¹¹.

Nel lavoro pedagogico inoltre emergono altri aspetti cui oggi è necessario dare particolare attenzione. Si è parlato anzitutto di una tendenza del mondo adulto a cercare di spiegare le manifestazioni degli adolescenti all'interno di uno schema di causalità, giungendo facilmente a formulare ipotesi deterministiche e incapaci di considerare la multifattorialità che contribuisce a generare soprattutto le situazioni di disagio giovanile: fioriscono allora deleghe di responsabilità ai genitori o agli insegnanti, a sintomi patologici di cui gli adolescenti diventano portatori o a fattori contestuali che sembrano incidere in maniera deterministica su queste giovani vite. Per uscire da questo determinismo può essere utile cambiare prospettiva e centrare la domanda non sul “perché” o sul “come” ma sul “cosa” l'adolescente comunica attraverso i suoi gesti. Una lettura fondata solo sulle cause infatti rischia di non prendere in considerazione l'importanza di attribuire un significato al gesto dell'adolescente e a cogliere in esso l'espressione di un bisogno e di una richiesta rivolta al mondo degli adulti¹¹².

Nel lavoro con gli adolescenti si ha a che fare direttamente con loro in quanto educandi, ma anche con tutto quello che di loro si dice: il lavoro educativo è infatti costellato di parole sui soggetti di cui gli educatori si occupano, di relazioni scritte, di discorsi fatti su di loro. Porre attenzione a come gli educatori parlano degli adolescenti quindi è necessario in quanto i discorsi rappresentano una parte importante del lavoro educativo. Se osserviamo

109 Benasayag M. e Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, op. cit., p.40.

110 Barone P., *Giovani corpi tra bisogno e desiderio*, op. cit.

111 Barone P., *Ibidem*.

112 Barone P., *Pedagogia della marginalità e della devianza*, op. cit., p. 180.

da vicino il linguaggio che all'interno dei servizi educativi viene utilizzato, possiamo riconoscerlo infatti, come è stato precedentemente esplicitato, come veicolo di trasmissione di rappresentazioni e significati. Di conseguenza diventa importante effettuare una decostruzione attenta dei discorsi, che permetta di mettere in luce i modelli culturali e scientifici e le logiche implicite, di cui essi sono portatori, che contribuiscono a definire il rapporto esistente tra immagine e trattamento dell'adolescenza in uno specifico servizio¹¹³. Si tratta di un lavoro che tende alla decostruzione e all'approfondimento della struttura discorsiva per leggere all'interno di essa le implicazioni che si possono avere nella prassi educativa. Il richiamo è all'archeologia discorsiva di Foucault, rispetto alla quale Barone propone una rielaborazione in ambito educativo basata sulla rilevazione di alcune dimensioni interne ai discorsi sui minori: la dimensione referenziale del discorso (a cosa rinvia, quali sono i suoi oggetti fondamentali, quali versanti indaga), l'universo linguistico (a quali saperi, a quali scienze si appoggiano i termini, i concetti, le nozioni), la dimensione "sintomale" (quali latenze, quali impliciti reggono il registro "narrativo" della relazione), infine l'economia del discorso (cosa produce, a cosa portano le osservazioni, quali conclusioni contribuisce a delineare)¹¹⁴.

Emerge da queste considerazioni l'importanza di un approccio capace di andare a rilevare i modelli culturali che guidano gli operatori e le epistemologie operative presenti nelle pratiche, attraverso un continuo lavoro di decostruzione e ricostruzione. In questo modo diventa possibile delineare più compiutamente la cornice epistemologica di una possibile pedagogia dell'adolescenza, che Barone riassume come articolata su tre livelli: il livello delle rappresentazioni, miti e immagini sottese ai discorsi, la cui rilevazione ci può permettere di porre in luce i modelli di comprensione; il livello delle strutture, architetture, funzioni organizzative, modulazione procedurale, che permettono di evidenziare la materialità delle pratiche sociali e le culture organizzative delle istituzioni; infine il livello legato alla fenomenologia dei processi e agli accadimenti materiali, come strumento di analisi efficace delle esperienze prodotte¹¹⁵.

La proposta pedagogica che viene fatta è quindi quella di seguire l'approccio di Clinica della Formazione formulato da Riccardo Massa, che ci accingiamo di seguito ad approfondire.

113 Barone P., *Pedagogia della marginalità e della devianza*, op. cit., p. 209.

114 Barone P., *Idem*, pp. 208-220.

115 Barone P., *Pedagogia dell'adolescenza*, op. cit., p. 25.

1.2 LA CLINICA DELLA FORMAZIONE

L'approccio di Clinica della Formazione rappresenta una linea pedagogica ideata da Riccardo Massa, che si è inserita con interessanti fattori di novità nel mondo educativo. Di fronte ad una tendenza diffusa a ridurre il lavoro educativo alla dimensione relazionale tra educatore ed educando, egli ha proposto una prospettiva differente capace di comprendere più precisamente la specificità del lavoro dell'educatore. Se infatti una riflessione centrata sull'aspetto relazionale tende facilmente a scivolare nelle competenze di altre discipline, quali la psicologia e la sociologia, Massa ha constatato l'esistenza di una dimensione che corrisponde alla vera prerogativa dello sguardo pedagogico, rappresentata da quella che lui ha definito come “materialità educativa”. Essa corrisponde a “l'insieme di determinazioni concrete che rendono possibile il processo di formazione”¹¹⁶ e alla loro organizzazione all'interno di un dispositivo pedagogico. Il termine dispositivo viene da Massa utilizzato in campo educativo in riferimento ad un assetto di tipo tecnologico ed istituzionale, ma anche per descrivere uno strumento che dispone quello che accade in un determinato modo¹¹⁷. In sintesi, il dispositivo pedagogico può essere definito come:

“Quell'organizzazione reticolare dei tempi, degli spazi, della dimensione corporea, delle attività, dei segni e dei simboli, dei mezzi e dei materiali, che configura secondo una certa “forma” una certa situazione educativa”¹¹⁸

Affermare questo significa riconoscere all'educatore il compito primario di predisporre anzitutto dei contesti materiali, in altre parole di preparare il terreno su cui di seguito si potrà svolgere “la scena educativa”¹¹⁹. Ma di cosa sono fatti questi contesti materiali? Si tratta di una serie di dimensioni che spesso non vengono esplicitamente tematizzate, ma dalla cui organizzazione possiamo ricavare delle indicazioni rispetto ai saperi e alle rappresentazioni che circolano in un servizio e alle modalità di predisposizione delle situazioni educative. Tra quelli sopra messi in luce nella citazione, ci sembra significativo soffermarci in particolare su alcuni, quali lo spazio, il tempo e il corpo.

È interessante anzitutto osservare il valore educativo dello spazio, per comprendere come esso in educazione possa essere abitato. Scegliere uno spazio significa segnare dei confini,

116 Massa R., a cura di, *Saperi, scuola, formazione. Materiali per la formazione del pedagista*, Edizioni Unicopoli, Milano 1992, p. 99.

117 Prada G., *Le condizioni per una cura del processo educativo*, in Palmieri C., Prada G., a cura di, *Non di sola relazione*, op. cit., p. 190.

118 Riva M.G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano 2004, p. 30.

119 Prada G., *Le condizioni per una cura del processo educativo*, op. cit., p. 227.

stabilire delle regole rispetto a cosa al suo interno si può fare e cosa invece non è ammesso e “creare una cornice che distingue ciò che accade “dentro” da ciò che può accadere “fuori” ”¹²⁰. L'organizzazione degli spazi ci dice qualcosa quindi rispetto alle possibilità di sperimentazione dei soggetti, dell'accoglienza nei confronti dei loro bisogni e desideri e ci rimanda un'immagine di utente che viene ritenuta “adeguata” a quel contesto¹²¹.

Per quanto riguarda invece la dimensione del tempo, esso può essere considerato importante in quanto scandisce la ritmicità delle situazioni e delle relazioni educative. Diventa interessante allora osservare, ad esempio, come il tempo all'interno dei servizi viene scandito, da cosa (se dalla campanella o da rituali di saluto) e come esso incida sulla relazione; oppure dal rapporto esistente tra il tempo dell'educazione attuale e il tempo in cui l'educatore a sua volta era stato educato. Emerge quindi l'importanza di promuovere consapevolezza rispetto a cosa significa lavorare in contesti in cui la relazione si apre ma si deve anche chiudere a termine di un percorso di apprendimento, oppure in un servizio in cui gli utenti restano stabilmente e si corre il rischio di trovarsi in una routine caratterizzata da cronicità in cui l'educazione tende a tramutarsi facilmente in assistenza ¹²².

Un'attenzione particolare inoltre viene rivolta alla dimensione del corpo, in quanto:

“Primo e fondamentale “luogo” di interazione, di comunicazione, di scambio, di contatto con l'ambiente, in poche parole luogo di esperienza di sé, della relazione con gli altri e con il mondo che abbiamo a disposizione.”¹²³

Il corpo risulta essere quindi la condizione primaria che garantisce al soggetto la possibilità di compiere un'esperienza educativa. Esso ha a che fare in particolare con quella che è stata definita da Heidegger come “effettività”, ovvero la propria materia, ciò che di noi è già dato e “gettato”. Ciascun corpo però non si esaurisce nella sua effettività: esso infatti è aperto alla “possibilità”, al poter diventare in parte diverso da sé secondo un “poter essere” che si combina con il suo essere gettato. Funzione della formazione diventa dunque partire da questa effettività per andare alla ricerca di possibilità¹²⁴. Occuparsi della dimensione del corpo in educazione significa quindi affrontare il tema della diversità, interrogarsi su come si percepisce il corpo dell'Altro e il proprio come educatori, osservare come i corpi all'interno di un dispositivo vengono disposti e trattati, quali atteggiamenti e comportamenti sono al suo interno ammessi, e comprendere se gli educatori tendono a

120 Palmieri C., *Curare l'esperienza della relazione*, in Palmieri C., Prada G., a cura di, *Non di sola relazione*, op. cit., p. 143.

121 Palmieri C., *La relazione, tra cura e rappresentazioni sociali*, in Palmieri C., Prada G., a cura di, *Non di sola relazione*, op. cit., p. 42.

122 Palmieri C., *Idem*, op. cit., p. 43, e Palmieri C., *Curare l'esperienza della relazione*, op. cit., pp. 143 e 167.

123 Palmieri C., *La relazione, tra cura e rappresentazioni sociali*, op. cit., p. 50.

124 Palmieri C., *Idem*, pp. 34-35.

guardare il corpo degli educandi solo come portatore di bisogni o anche di desideri¹²⁵. Queste dimensioni, assieme agli oggetti, rituali, mezzi, simboli ed altri aspetti materiali, attraverso un'organizzazione intenzionale possono essere combinati e contribuire alla definizione della scena educativa. Questo non significa però che essa sia interamente prevedibile nei suoi esiti: l'educatore è chiamato nel suo ruolo a presidiare la cornice del contesto educativo, dopodiché l'esito atteso sarà rappresentato dal *setting* che si verrà a definire nello svolgersi della scena educativa. Il *setting* pedagogico si presenta quindi come qualcosa che “accade”, che non è prevedibile, ma a cui ci si può avvicinare intenzionalmente mettendo in atto quelle “competenze di regia”¹²⁶ tali da predisporre opportunamente un contesto e guidare la scena educativa.

Nell'analisi clinica-materialista che Palmieri e Prada propongono, emerge un altro aspetto centrale da considerare nella predisposizione di un contesto educativo, relativo alla dimensione della finzionalità. Affinché un processo educativo si mostri efficace, l'organizzazione delle suddette dimensioni deve tendere alla creazione di un contesto che venga percepito come differente dalla normalità. Questo non significa creare dei mondi fantastici, ma caratterizzare quei contesti come dotati di qualità differenti che permettano agli utenti di percepire i significati attribuiti ai tempi, spazi, corpi e oggetti al loro interno trattati. In altre parole, la vita all'interno del contesto educativo deve essere caratterizzata dal “come se”, garantendo agli educandi la possibilità di sperimentarsi in un contesto protetto in cui viene data la possibilità di sbagliare e di essere accolti, ma allo stesso tempo dall'autenticità, in quanto l'esperienza si presenta comunque come un'esperienza reale¹²⁷. In questo modo le dimensioni materiali assumono una funzione “ponte”, ovvero si caratterizzano come mediatori tra il mondo dell'educazione e il mondo della realtà.

Un altro aspetto chiave nell'approccio di Riccardo Massa riguarda la lettura delle latenze. Si tratta di dimensioni che non si mostrano in modo manifesto, ma che sono presenti ad un livello implicito, a volte anche molto profondo e vicino all'inconscio degli educatori, incidendo però in maniera efficace sulla situazione educativa anche senza che essi ne siano consapevoli. Massa identifica quattro tipologie di latenze che è utile cercare di rilevare nei contesti pedagogici, operazione che richiede il disporsi “lateralmente” assumendo quindi uno sguardo differente rispetto a quello che siamo abituati ad utilizzare. Si tratta anzitutto della latenza referenziale, che si esprime in un'attività di narrazione, orientata ad individuare chi sono i “referenti” del discorso e quale sia l'orizzonte di riferimento in atto.

125 Palmieri C., *Curare l'esperienza della relazione*, op. cit., p. 123

126 Prada G., *Le condizioni per una cura del processo educativo*, op. cit., p. 229.

127 Palmieri C., *La relazione, tra cura e rappresentazioni sociali*, op. cit., p.128.

Essa si propone di dare un significato alla modalità di selezione dei contenuti, immagini ed emozioni, che inconsapevolmente viene effettuata a seconda della situazione in atto. Massa individua poi una latenza cognitiva, che si manifesta nell'attività di categorizzazione e concettualizzazione del mondo. Essa fa riferimento ai modelli, alle rappresentazioni e alle immagini di cui gli educatori sono portatori e che li guidano nell'agire educativo contribuendo a definire le caratteristiche del dispositivo pedagogico in atto. Segue poi la latenza affettiva, che si presenta come strettamente legata al senso che viene attribuito personalmente a eventi interni, esterni, intrapsichici ed intersichici. Essa emerge potentemente nelle relazioni educative, nella quali agiscono anche dimensioni affettive ed emotive che incidono sul proprio modo di fare educazione. Si tratta quindi di rilevare ad esempio la presenza di problemi irrisolti o di carenze affettive legate a passati dolorosi, che rischiano di restare invischiati con le questioni poste dall'educando, ostacolando gli intenti dell'educatore. Infine Massa individua la latenza procedurale, da lui definita come quella pedagogica per eccellenza. Essa consiste nel mettere in luce come avviene la predisposizione del contesto educativo, secondo le modalità che sono state precedentemente accennate, rispetto alla collocazione dei corpi negli spazi, delle attività, delle metodologie, dei materiali, dei significati simbolici ecc., che riempiono le esperienze educative¹²⁸.

Un approccio di questo tipo si presenta come particolarmente complesso e articolato da gestire, ma ci offre l'opportunità di non banalizzare l'agire educativo riducendolo semplicemente ad un'attività di relazione. Riconoscere le profonde implicazioni delle situazioni educative può essere importante quindi per accorgersi anche delle grandi possibilità che un dispositivo educativo può mettere a disposizione. La Clinica della Formazione si presenta quindi non solo come “teoria della formazione”, ma come una vera “teoria dell'azione”¹²⁹, per la sua attenzione rivolta non soltanto ai modelli impliciti che guidano le pratiche degli educatori, ma anche alla concreta strutturazione degli interventi educativi. Procedendo in questo modo, come Massa afferma:

“Il fine della Clinica della Formazione è dunque principalmente quello di un'acquisizione di maggior consapevolezza e criticità rispetto ai processi della formazione, di una esplicitazione dei significati in essa latenti, della esperienza personale di un nuovo approccio metodologico e culturale rispetto ai problemi pedagogici presenti in ogni intervento didattico ed educativo, sociale e formativo”¹³⁰

La prospettiva offerta da Massa torna particolarmente utile per un'analisi attenta anche dei

128 Riva M.G., *Il lavoro pedagogico*, op. cit., pp. 39-44.

129 Massa R., a cura di, *Saperi, scuola, formazione*, op. cit., p. 96.

130 Massa R., *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Edizioni Laterza, Roma-Bari 1997, p. 585.

servizi che si occupano degli adolescenti, come mostra la ricerca messa in atto dal pedagogo, che nella seconda parte del capitolo verrà presa in esame.

2 IMMAGINE E TRATTAMENTO DELL'ADOLESCENZA: RICERCA A CURA DI RICCARDO MASSA

2.1 PREMESSE EPISTEMOLOGICHE DELLA RICERCA

L'adolescenza rappresenta una fase della vita che viene spesso sottoposta a generalizzazioni ingenui e discorsi esplicativi non sempre aderenti alla realtà. Ne sono un esempio i frequenti psicologismi, sociologismi e antropologismi che hanno condotto alla diffusione di rappresentazioni sull'adolescenza che spesso non si mostrano efficaci nella concretezza delle situazioni educative e che si presentano molto differenziate a seconda dei servizi. Partendo da tali considerazioni, Riccardo Massa assieme ad un gruppo di ricerca ha individuato la necessità di procedere in una riscoperta dell'adolescenza attraverso un lavoro di indagine effettuato all'interno dei servizi del territorio lombardo, intitolato *L'adolescenza: immagine e trattamento* (1990). Si tratta di una ricerca orientata al reperimento delle "immagini", ovvero delle rappresentazioni che gli operatori che lavorano quotidianamente con gli adolescenti possiedono rispetto a questa fase della vita, e del "trattamento" educativo che viene ad essi riservato all'interno dei servizi¹³¹. La rilevazione di tali dati permette di mettere in luce le caratteristiche dell'"elaborazione adolescenziale"¹³² diffusa nel lavoro educativo e di osservare come essa si delinea entro un campo "strutturale", rappresentato dal concetto di dispositivo. In altre parole la ricerca si propone di:

"Evidenziare i dispositivi espliciti e impliciti che incidono, quali pratiche sociali, materiali, politiche e culturali determinate, sui processi educativi istituzionalizzati entro i quali si manifesta e si esprime l'elaborazione adolescenziale."¹³³

L'attenzione del pedagogo quindi è stata rivolta specialmente all'esplicitazione dei "dispositivi latenti"¹³⁴, che nella loro latenza conoscitiva, discorsiva e pratica incidono sugli interventi che vengono attuati nei confronti dell'adolescenza.

L'ipotesi formulata dal gruppo di ricerca riguarda in particolare l'esistenza di una discrepanza tra immagine e trattamento dell'adolescenza sia all'interno dei singoli servizi,

131 Massa R., a cura di, *L'adolescenza: immagine e trattamento*, op. cit., pp. 12-13.

132 Massa R., a cura di, *Idem*, p. 14.

133 Massa R., a cura di, *Idem*, p. 24.

134 Massa R., a cura di, *Ibidem*.

sia nel confronto tra istituzioni differenziate, aspetto da cui dipenderebbe anche la difficoltà a formulare delle proposte di trattamento efficaci.

Procediamo quindi nella presentazione di come la ricerca è stata strutturata e dei risultati che ha posto in evidenza.

2.2 STRUTTURA DELLA RICERCA

Tra le motivazioni che hanno indotto i ricercatori ad intraprendere un lavoro di indagine sull'immagine e trattamento dell'adolescenza, sono state identificate in particolare la necessità di procedere in una riscoperta dell'adolescenza di fronte ad un clima culturale centrato prevalentemente sulle pratiche e i discorsi relativi all'infanzia, alla condizione giovanile e alla terza età; offrire un assunto di epistemologia pedagogica chiaro, per contrastare la tendenza a compiere una dispersione multidisciplinare della ricerca educativa; e proporre una finalizzazione operativa orientata a problematizzare le linee teoriche di intervento rivolte agli adolescenti.

La ricerca è nata quindi con l'intento di determinare la qualità delle fonti educative a cui un adolescente poteva attingere, di stabilire i fattori che incidevano e rendevano possibile il livello di elaborazione psico-sociale dei condizionamenti educativi sugli adolescenti e di focalizzare quale elaborazione psico-pedagogica fosse presente nelle figure degli operatori che lavoravano con questa fascia d'età¹³⁵.

Massa nella parte introduttiva della ricerca ha dichiarato anche alcune ipotesi che il gruppo di ricerca ha cercato di verificare nel corso dell'indagine, quali la disaffezione diffusa per un intervento pedagogico sugli adolescenti (in quanto gli interventi ad essi rivolti non si dimostravano spesso come frutto di un'adeguata elaborazione pedagogica), la rimozione di un'immagine pedagogica sull'adolescenza (esemplificata dal fatto che l'adolescente veniva presentato prevalentemente con un'immagine negativa) e la necessità di nuovi *setting* per l'adolescenza che mostrassero una strutturazione pedagogica adeguata. In sintesi l'ipotesi centrale riguardava una discrepanza molto accentuata tra l'immagine e il trattamento dell'adolescenza esistente nel periodo di avvio della ricerca, che è stata associata soprattutto alla tendenza degli educatori a mettere in atto meccanismi proiettivi a partire dai loro problemi irrisolti, lasciando che essi guidassero (spesso in modo latente) il loro eccesso di rigidità e incoerenza manifesto nelle pratiche educative¹³⁶.

135 Massa R., a cura di, *L'adolescenza: immagine e trattamento*, op. cit., pp- 30-31.

136 Massa R., a cura di, *Idem*, pp. 33-34.

A questo fine, nella ricerca sono stati esplicitati differenti oggetti di indagine:

- a) L'ambito istituzionale in cui avveniva il “trattamento” dell'adolescente, all'interno del quale indagare le caratteristiche dell'operatore, dell'istituzione e del tipo di lavoro educativo messo in atto.
- b) Il modello di comprensione degli operatori, inteso come l'insieme delle rappresentazioni che andavano a definire l'“immagine” dell'adolescente nel servizio, delle sue caratteristiche, esigenze e possibilità di intervento, delle determinazioni reali o possibili da parte di altre agenzie sociali, del proprio vissuto adolescenziale e della propria storia familiare e professionale .
- c) Il dispositivo di elaborazione concretizzato nell'istituzione e dall'operatore, caratterizzato dalla strutturazione procedurale da cui veniva messa in atto la materialità educativa che l'adolescente sperimentava nelle pratiche. In particolare, l'attenzione è stata rivolta alla strutturazione spazio-temporale, contestuale, comunicativa, simbolica, relazionale e delle attività.
- d) Le retroazioni reciproche esistenti tra il modello di comprensione e il dispositivo di elaborazione.¹³⁷

L'indagine è stata svolta dal marzo 1983 al febbraio 1985 in tutto il territorio lombardo su un campione di oltre cento casi istituzionali scelti secondo un criterio di significatività sul territorio e di agibilità per gli intervistatori. Gli ambiti coinvolti nella ricerca sono stati i seguenti: scuole medie (con una centratura sulle classi terze), scuole secondarie superiori (primo e secondo anno), Centri di Formazione Professionale (primo e secondo anno), istituti minorili e servizi residenziali di comunità (13-17 anni), centri e servizi di animazione del tempo libero, oratori e gruppi scout, infine famiglie con minori in affidamento (13-17 anni).

Per quanto riguarda le modalità di rilevazione dei dati all'interno di questi servizi, il gruppo di ricerca ha proposto una differenziazione di strumenti per poter rilevare con maggior precisione le caratteristiche del modello di comprensione e del dispositivo di elaborazione in essi esistenti. Per questo nella ricerca sono stati utilizzati un questionario strutturato rispetto all'ambito istituzionale; un colloquio non direttivo in profondità o un'intervista scritta semi-strutturata centrati sul modello di comprensione; un diario semi-strutturato in cui agli operatori veniva chiesto di narrare un episodio di successo, uno di insuccesso e uno di non azione emersi dalla quotidianità del proprio lavoro per tre settimane; infine un

137 Massa R., a cura di, *L'adolescenza: immagine e trattamento*, op. cit., pp. 35-36.

colloquio conclusivo sui contenuti del diario¹³⁸.

2.3 RISULTATI

La ricerca ha permesso di mettere in luce delle significative differenze rispetto ai modelli di comprensione e ai dispositivi di elaborazione messi in atto dai servizi considerati, sia seguendo una prospettiva orizzontale (relativa alle diverse istituzioni educative) sia verticale (rispetto agli operatori interni al singolo servizio). Allo stesso tempo Massa e il suo gruppo di ricerca hanno però constatato l'esistenza di uno sfondo strutturale comune che ritorna trasversalmente nonostante le diverse sfumature metodologiche che caratterizzano i servizi. Di qui è emersa la necessità di mettere in luce i dispositivi latenti e di andare ad incidere non tanto sui trattamenti messi in atto, ma sulle radici su cui essi si basano, per proporre un'opera di riorganizzazione strutturale efficace degli interventi educativi rivolti agli adolescenti¹³⁹. Per fare questo i ricercatori hanno proposto in particolare una sintesi dei risultati emersi relativamente ai modelli di comprensione, alle caratteristiche degli ambiti istituzionali e ai dispositivi di elaborazione rilevati.

2.3.1 MODELLO DI COMPRESIONE

L'immaginario emerso dalle interviste ha messo in luce l'esistenza di differenti modalità di parlare e concepire gli adolescenti. Un primo aspetto interessante riguarda il concetto di “non neutralità”¹⁴⁰ degli operatori: il gruppo di ricerca osserva infatti una comune tendenza ad utilizzare l'esperienza personale come strumento di paragone per riflettere sugli adolescenti. Questo atteggiamento rende necessariamente le descrizioni proposte cariche di giudizi e di pregiudizi e induce gli operatori a basarsi su un criterio di “normalità” che in realtà dipende da come essi hanno vissuto la fase adolescenziale. Di conseguenza per un operatore, come si osservano i ricercatori:

“Se questa è stata serena e senza problemi sarà difficile che egli accetti di considerare “normali” allievi che presentano atteggiamenti di tipo conflittuale; se al contrario la sua adolescenza è stata “difficile”, contraddittoria e sofferta, egli troverà “poco normali” o “cambiati” gli adolescenti che non presentano un quadro comportamentale siffatto”¹⁴¹.

A questo aspetto essi aggiungono la presenza di livelli differenti di emotività, legati al fatto

138 Massa R., a cura di, *L'adolescenza: immagine e trattamento*, op. cit., p. 36.

139 Massa R., a cura di, *Idem*, pp. 227-229.

140 Massa R., a cura di, *Idem*, p. 230.

141 Massa R., a cura di, *Ibidem*.

che nel lavoro con gli adolescenti riemergono spesso componenti adolescenziali latenti e non totalmente elaborate anche negli educatori. Nessun operatore intervistato, infatti, ha dimostrato un atteggiamento di distacco, ma al contrario un pieno coinvolgimento orientato soprattutto a cercare negli adolescenti gli ideali, i modi di pensare e i comportamenti che lui stesso aveva vissuto o meno nella propria esperienza personale¹⁴².

Un terzo aspetto richiamato dal gruppo di ricerca sulle modalità di espressione delle immagini, riguarda lo stile del racconto utilizzato dagli educatori. Le descrizioni degli adolescenti infatti variano da quelle orientate da linee psicologiche e fisiologiche, a quelle concentrate prevalentemente sul rapporto esistente con l'adulto, o sugli aspetti esteriori, modalità che ci dicono qualcosa sui possibili problemi irrisolti degli educatori stessi.

Necessita di attenzione anche l'aspetto relativo alle rappresentazioni sulla durata dell'adolescenza, rispetto alla quale si osserva negli educatori una tendenza a ricorrere ad una generalizzazione delle caratteristiche del target che come servizio essi hanno in carico. Ciò significa che per gli insegnanti di scuola media l'adolescenza generalmente comincia intorno ai 12-13 anni, a differenza di coloro che lavorano con il biennio delle superiori, per i quali essa si focalizza intorno ai 15-16 anni. Altri operatori hanno proposto una fascia più ampia che va dagli 11 ai 18 anni, uscendo anche dall'età dei ragazzi di cui si occupano, ma tendenzialmente si osserva una difficoltà a fornire dei riferimenti anagrafici precisi¹⁴³. Emerge quindi da queste indicazioni un quadro abbastanza confuso e di difficile comprensione, rispetto al quale gli operatori che mostrano minore ansia nel rapportarsi con i ragazzi sono quelli che lavorano sul loro intero percorso e non soltanto su alcuni segmenti temporali della loro adolescenza.

Un'altra questione di primaria importanza, riguarda il tema della crisi: l'adolescente infatti viene generalmente descritto come “un individuo in crisi, contraddittorio, insicuro, e soprattutto senza contatto con il mondo degli adulti”¹⁴⁴, caratterizzato quindi da una denotazione prevalentemente negativa. Da queste descrizioni c'è anche chi prende le distanze delineando l'adolescenza come fase connotata positivamente e ricca di opportunità, differenze legate principalmente al vissuto personale, alle caratteristiche del proprio luogo di lavoro ed infine all'età presa in considerazione.

Rispetto al modo in cui gli operatori riescono a rapportarsi con gli adolescenti, il gruppo di ricerca osserva una differenza interessante tra gli operatori più giovani e quelli meno giovani: essi dichiarano di provare una maggiore difficoltà ad intrattenere rapporti con gli

142 Massa R., a cura di, *L'adolescenza: immagine e trattamento*, op. cit., pp. 230-231.

143 Massa R., a cura di, *Idem*, pp. 232-233.

144 Massa R., a cura di, *Idem*, p.234.

adolescenti con il crescere della differenza d'età, soprattutto per un calo di fiducia nei loro confronti da parte degli adolescenti e una loro fatica a comprendere il mondo degli adulti. A questo dato va inoltre aggiunto quello che riguarda la percezione dei ragazzi nello sguardo degli operatori, i quali si trovano spesso a lavorare con adolescenti “diversi” da come li avevano immaginati¹⁴⁵.

Altre variabili che sembrano influire sulle differenti caratteristiche emergenti dalle rappresentazioni riguardano la fascia d'età, la classe sociale di appartenenza, il territorio di lavoro e le differenze di genere. Ad esempio, ragazzi inseriti in una classe sociale alta mostrano spesso meno contrasti con la famiglia e le istituzioni rispetto ai ragazzi che vivono in un quartiere ghetto; e i 13enni vengono generalmente descritti come meno conflittuali rispetto ai 15-16enni¹⁴⁶.

Come ultime considerazioni relativamente alle immagini proposte sugli adolescenti, infine, Massa e il gruppo di ricerca richiamano la centratura sulle caratteristiche dell'incertezza e insicurezza, che inducono i ragazzi a ricercare dei modelli di riferimento e un atteggiamento diffuso di solitudine esemplificato dalla scarsità di momenti socializzazione al di fuori della scuola¹⁴⁷.

2.3.2 AMBITO ISTITUZIONALE

Dai dati raccolti sulle caratteristiche delle istituzioni che lavorano con gli adolescenti, i ricercatori hanno messo in luce degli aspetti di somiglianza e differenza che confluiscono in un rilevante “campo di divergenza”, da essi definito come:

“Campo specifico della continuità e della difformità con cui le diverse istituzioni formative del territorio agiscono il proprio processo educativo o istruzionale nei confronti degli adolescenti”¹⁴⁸.

Le variabili istituzionali che possono incidere sulla configurazione del trattamento sono differenti e possono essere racchiuse in due principali categorie: variabili esterne al dispositivo educativo (con riferimento a quelle di natura sociale, economica e culturale) che agiscono prevalentemente sui modelli di comprensione dell'adolescenza; e variabili interne al dispositivo educativo (associate alla diversità delle istituzioni e degli educatori) che incidono fortemente sul trattamento e sulle procedure decisionali e valutative attuate

145 Massa R., a cura di, *L'adolescenza: immagine e trattamento*, op. cit., pp. 234-235.

146 Massa R., a cura di, *Idem*, pp. 236-238.

147 Massa R., a cura di, *Idem*, pp. 238-239.

148 Massa R., a cura di, *Idem*, p. 247.

dagli operatori¹⁴⁹.

Per effettuare con precisione un'interpretazione del campo di divergenza, il gruppo di ricerca propone una chiave di lettura basata su tre principali oggetti di rilevazione, quali:

- a) L'asse dell'oggetto adolescente, con l'intento di osservare quale ruolo esso riveste all'interno dei dispositivi educativi e come si presenta in quanto oggetto di rappresentazioni ed interventi.
- b) L'asse procedurale, in riferimento agli elementi che strutturano pragmaticamente l'intervento educativo, ovvero le caratteristiche della comunicazione, le transazioni relazionali, la decisionalità educativa, gli strumenti e le attività proposte.
- c) L'asse spazio-temporale, corrispondente all'ambito strutturale che sostiene l'intervento, ovvero gli spazi, i tempi, la loro progettualità e organizzazione materiale, la cui strutturazione è indicativa della minore o maggiore probabilità di aderenza del *setting* agli obiettivi aspirati dagli educatori.¹⁵⁰

Questi assi verranno di seguito presi in considerazione anche in riferimento al trattamento messo in atto dalle istituzioni stesse.

2.3.3 DISPOSITIVO DI ELABORAZIONE

Le tipologie di trattamento attuate dai servizi sono state analizzate da Massa e il suo gruppo di ricerca secondo due criteri: ambito scolastico ed extrascolastico, e la prevalenza di un trattamento di tipo educativo, formativo o istruzionale.

Per quanto riguarda le osservazioni relative al trattamento messo in atto in ambito scolastico ed extrascolastico, Massa osserva anzitutto l'esistenza di uno "stato di frantumazione dell'oggetto adolescenza"¹⁵¹ che avviene secondo sfumature differenti. Nel contesto scolastico possiamo osservare un'attenta progettazione procedurale relativa alla promozione dello sviluppo cognitivo, che contrasta però con l'assenza di una strutturazione didattica che comprenda anche elementi affettivi e relazionali. D'altra parte nei servizi di tipo extrascolastico, osserviamo un'enfaticizzazione del ruolo del "soggetto" come persona in crescita, con il rischio però di inserirlo in un quadro ideologico che ne influenza la valutazione. All'interno di entrambi i contesti Massa osserva quindi una discrepanza significativa tra i modelli di comprensione, che si mostrano molto attenti alla complessità

149 Massa R., a cura di, *L'adolescenza: immagine e trattamento*, op. cit., p. 249.

150 Massa R., a cura di, *Idem*, pp. 250-251.

151 Massa R., a cura di, *Idem*, p. 255.

del soggetto, e al contrario i dispositivi di elaborazione, che in realtà risultano orientati prevalentemente da fini istituzionali che definiscono le caratteristiche del “dover essere” a cui l'adolescente dovrà tendere in quanto soggetto che riveste il ruolo di studente, individuo affidato, soggetto deviante ecc.¹⁵²

Altri elementi discrepanti che emergono dai dati di ricerca, riguardano un'elaborazione del concetto di crisi adolescenziale. Essa viene spesso caratterizzata come crisi di “passaggio” tra due fasi, l'infanzia e l'adulità, come se esse fossero esenti dalle crisi e come se, stando tra esse, il soggetto si trovasse in una posizione priva di status sociale, ma soprattutto non viene quasi mai concepita nei termini di una crisi che coinvolge anzitutto la dimensione corporea. Questi aspetti contribuiscono alla diffusione di una “crisi nella latenza”¹⁵³ e comportano la tendenza ad escludere la possibilità di esercitare un trattamento pedagogico istituzionale sui corpi, che non si riduca alla necessità di un distanziamento emotivo che spesso caratterizza le rappresentazioni sugli educatori. Assistiamo secondo i ricercatori alla manifestazione di una diffusa “latenza erotica”¹⁵⁴ che rischia di annullare il trattamento del corpo dell'adolescente e con esso l'attenzione relativa ai suoi bisogni, aspettative, desideri, istinti e pulsioni: in questo modo però si tende ad effettuare una rimozione della dimensione libidico-erotica che appartiene al processo educativo e a lavorare soltanto su alcuni tratti della personalità del soggetto, perdendone la complessità e provocandone un'ulteriore frantumazione.

La rappresentazione che il gruppo di ricerca ha rilevato come dominante all'interno dei dispositivi di elaborazione, riguarda infine la tendenza degli educatori a fare riferimento ad una naturalità della crisi legata a fattori indipendenti dal loro intervento. Questo si accompagna anche ad una diffusa richiesta di formazione psicologica sull'adolescenza, esigenza che si inserisce in un quadro di rappresentazioni di tipo naturalistico che riducono di conseguenza lo spazio di azione educativa¹⁵⁵.

Per quanto riguarda invece l'analisi delle tipologie di trattamento presenti nei servizi, il gruppo di ricerca ha provato a mettere in luce alcuni punti che riguardano gli oggetti che abbiamo sopra considerato: da una lettura orizzontale dei servizi emerge un asse procedurale che rileva come, pur esistendo una dichiarata attenzione di tipo educativo e formativo rivolta all'adolescenza, essa venga contraddetta di fatto nell'organizzazione dei dispositivi, soprattutto nella scuola media; e un asse sull'oggetto adolescente, che mette in

152 Massa R., a cura di, *L'adolescenza: immagine e trattamento*, op. cit., p. 255.

153 Massa R., a cura di, *Idem*, p. 256.

154 Massa R., a cura di, *Ibidem*.

155 Massa R., a cura di, *Idem*, pp. 258-259

luce una centratura prevalente su aspetti spaziali e temporali di tipo emergenziale, con il rischio di trascurare la rilevanza di fattori relazionali, simbolici e comunicativi. Da una lettura verticale, invece, il gruppo di ricerca evidenzia rispetto all'asse dell'oggetto adolescente una dominanza educativa e formativa, mentre sull'asse procedurale e spazio-temporale un trattamento prevalente di tipo istruttivo nella scuola e di tipo vario nei servizi extrascolastici¹⁵⁶.

I ricercatori nello specifico osservano come l'esistenza nei servizi di una flessibilità spazio-temporale sia molto spesso assente, in quanto gli spazi delle attività risultano essere quasi sempre già dati e precostituiti, condizionando le caratteristiche dell'azione educativa. Per quanto riguarda la temporalità, si osserva invece una dominanza del tempo scolastico, che condiziona la definizione di tutti i servizi extrascolastici, i quali si strutturano spesso in funzione di esso. Altrettanto importante però risulta la necessità di promuovere una riqualificazione del tempo scolastico stesso, affinché venga percepito ed utilizzato dagli insegnanti come efficace mediatore dell'esperienza didattica e formativa e non solo come elemento appartenente alla prassi istruttoria. Gli insegnanti in realtà percepiscono anch'essi la necessità di formarsi attraverso corsi di aggiornamento che forniscano loro gli strumenti per affinare il lavoro educativo, ma la loro richiesta è generalmente rivolta più che altro all'acquisizione di informazioni psicologiche e non ad una ristrutturazione efficace dei propri interventi per gli adolescenti¹⁵⁷.

Un aspetto molto interessante rilevato da Massa e dal gruppo di ricerca riguarda inoltre la "connotazione ideologica"¹⁵⁸ propria soprattutto dei servizi centrati sul tempo libero degli adolescenti. All'interno di queste istituzioni, infatti, si osserva un'attenzione rivolta in particolare a determinate strutture della personalità che vengono proposte ai soggetti, in quanto ritenute efficaci per la loro crescita. È il caso del trattamento proposto all'interno degli oratori, dei gruppi scout e dei centri di tempo libero, in cui vengono proposti dei modelli di riferimento radicati in una cultura di servizio di tipo sociale, culturale e religioso, che tendono in particolare a sottolineare la differenza esistente con quelli proposti nella cultura dominante. Il rischio latente di queste istituzioni consiste, secondo Massa e il suo gruppo di ricerca, nel trasformare questi modelli di riferimento in modelli di adeguamento, riducendo in questo modo l'attività e l'autonomia dell'adolescente alla semplice adesione alle proposte e collocandolo nuovamente in una situazione di

156 Massa R., a cura di, *L'adolescenza: immagine e trattamento*, op. cit., p. 260.

157 Massa R., a cura di, *Idem*, pp. 260-262.

158 Massa R., a cura di, *Idem*, p. 263.

dipendenza invece che di emancipazione autentica¹⁵⁹. Pur non essendo possibile eliminare la componente ideologica, in quanto dimensione che regge la struttura stessa di questi servizi, i ricercatori richiamano quindi la necessità di una rifondazione delle finalità e delle caratteristiche che reggono i dispositivi.

Un ultimo aspetto relativo al trattamento che è utile mettere in luce, riguarda ancora una volta la questione della crisi: il gruppo di ricerca osserva l'esistenza di una sua tematizzazione soprattutto nei servizi che lavorano con i soggetti "a rischio" (ad esempio le comunità), all'interno dei quali si può però tendere a mettere in atto un trattamento caratterizzato da normalizzazione, mentre nella maggior parte dei servizi è diffuso il tentativo di rimuovere la crisi stessa, soprattutto relativamente alla dimensione corporea.

2.4 CONCLUSIONI DI DELL'INDAGINE

Emerge da questo quadro una debolezza caratteristica dei dispositivi di elaborazione messi in atto nel lavoro educativo con gli adolescenti, legata soprattutto alla mancanza di una progettazione intenzionale adeguata di tutte le dimensioni che possono contribuire alla definizione di interventi educativi efficaci.

I ricercatori quindi, a conclusione dell'indagine, hanno identificato la necessità di muoversi prevalentemente in due direzioni. Da un lato promuovere una formazione per educatori ed insegnanti che fornisca loro strumenti concettuali e operativi adeguati per poter governare opportunamente la scena educativa e comprendere come declinare il proprio coinvolgimento personale. Dall'altro proporre un modello di dispositivo educativo da assumere come punto di riferimento all'interno delle istituzioni. In questo modo Massa e il suo gruppo di ricerca ritenevano che sarebbe stato possibile procedere di conseguenza nella riorganizzazione dei dispositivi educativi diffusi nei servizi, avvalendosi della metodologia di strutturazione del *setting* pedagogico proposta dalla Clinica della Formazione, affinché le situazioni educative potessero rivelarsi autentiche occasioni di apertura di campi di esperienza per gli adolescenti¹⁶⁰.

159 Massa R., a cura di, *L'adolescenza: immagine e trattamento*, op. cit., p. 264.

160 Massa R., a cura di, *Idem*, p. 284.

II PARTE

ANALISI DI UN LAVORO DI RICERCA SULL'IMMAGINE E TRATTAMENTO DELL'ADOLESCENZA NEI SERVIZI OGGI

IV CAPITOLO:

ASPETTI METODOLOGICI DELLA RICERCA

PREMESSA

Il lavoro di ricerca a cura di Riccardo Massa ha messo in luce in modo molto efficace le rappresentazioni e le modalità di lavoro più diffuse nei servizi che si occupavano degli adolescenti negli anni '80. A distanza di tempo oggi alcuni aspetti legati alle immagini e al trattamento rivolte a questa fascia d'età sembrano essersi modificate, mentre altre sembrano aver mantenuto una continuità con gli elementi da questa indagine messi in luce. Di qui la proposta di un nuovo lavoro di ricerca orientato ad indagare le rappresentazioni e le pratiche attuali dei servizi educativi rivolti agli adolescenti nel territorio milanese, che ci accingiamo nei prossimi capitoli ad esporre.

1 RICERCA SULL'IMMAGINE E TRATTAMENTO DELL'ADOLESCENZA NEI SERVIZI OGGI

1.1 MOTIVAZIONI E DISEGNO DELL'INDAGINE

Il disegno di ricerca sull'immagine e trattamento dell'adolescenza nei servizi che ci proponiamo di presentare, nasce da un approfondimento dell'indagine svolta da Riccardo Massa assieme ad un gruppo di ricerca rispetto a questa tematica tra il 1983 e il 1985. Come è stato ampiamente esplicitato nel precedente capitolo, da questa indagine è stata posta in evidenza la forte correlazione esistente tra i modelli di comprensione che caratterizzano gli operatori e le istituzioni e la strutturazione dei dispositivi educativi che definiscono determinate modalità di trattamento. Questa relazione tuttavia rischia spesso di restare latente nel lavoro educativo e da questa tendenza consegue la difficoltà degli educatori di fermarsi a interrogare la propria esperienza e le proprie rappresentazioni, per procedere in una ristrutturazione più efficace del proprio lavoro.

Il progetto di ricerca nasce quindi con l'intento di riproporre la validità del metodo di analisi proposto nella ricerca di riferimento, andando ad indagare la correlazione esistente tra gli elementi che ispirano l'immagine di adolescenza degli operatori e dei servizi

educativi, e il modo in cui queste rappresentazioni incrociano l'esperienza formativa rivolta agli adolescenti incidendo sulle diverse modalità di trattamento. I differenti modi con cui i servizi organizzano le proposte educative nei confronti degli adolescenti infatti ci hanno indotto a tematizzare come le immagini e le modalità di trattamento si compongono all'interno dei dispositivi educativi, soffermandoci in particolare a osservare come l'immaginario personale dell'educatore si ponga in relazione con l'immaginario dell'istituzione in cui è inserito.

Il lavoro di ricerca che è stato proposto è consistito quindi in un confronto tra le testimonianze di operatori appartenenti a diverse tipologie di servizi, che quotidianamente lavorano con gli adolescenti nel territorio milanese, per mettere in luce gli elementi di continuità e di discrepanza tra essi esistenti e cercare di indagare la coerenza tra i modelli di comprensione e i dispositivi di elaborazione da essi messi in atto. Come sosteneva anche Riccardo Massa infatti, soltanto aiutando gli operatori ad interrogare a fondo le proprie abitudini e pratiche può essere possibile promuovere un lavoro di progettazione consapevole orientato ad una ristrutturazione dei dispositivi, affinché essi risultino pienamente efficaci.

2 ASPETTI METODOLOGICI

2.1 RILEVAZIONE DEI DATI E STRUMENTI UTILIZZATI

Non avendo la pretesa e la possibilità di riproporre un lavoro della stessa consistenza di quello di Riccardo di Massa e del suo gruppo di ricerca, il nostro sguardo si è spostato sulla ricerca di un campione che avesse un buon livello di significatività sul territorio milanese. Per questo abbiamo proceduto nell'individuazione di alcuni testimoni afferenti a determinati servizi, che potessero restituire un'idea della complessità delle rappresentazioni e delle pratiche che oggi vengono messe in atto nei confronti degli adolescenti. A questo fine sono stati coinvolti 27 soggetti che lavorano con questa fascia d'età all'interno di differenti servizi. Essi sono stati raggruppati quindi in alcune aree significative che verranno di seguito assunte come ambiti di riferimento per l'analisi dei dati, quali l'area scolastica e formativa, l'area dell'educativa territoriale, l'area penale e l'area del volontariato e associazionismo. Presentiamo di seguito l'elenco completo dei soggetti e dei servizi coinvolti nel lavoro di ricerca, raggruppandoli nelle aree sopra delineate:

Area scolastica e formativa:

1. Docente della scuola media Istituto Comprensivo di Via Brianza di Bollate
2. Docente degli ITCS Primo Levi ed Erasmo da Rotterdam di Bollate
3. Docente dell'ITCS Erasmo da Rotterdam di Bollate
4. Dirigente del Centro di Formazione Professionale fondazione Enaip di Pioltello
5. Docente del Centro di Formazione Professionale fondazione Enaip di Pioltello
6. Coordinatore del servizio di Scuola&Bottega presso il Centro di Formazione Professionale fondazione Enaip di Pioltello

Area educativa territoriale:

7. Coordinatore dell'educativa domiciliare della cooperativa sociale Comin di Milano
8. Coordinatore della comunità per minori della cooperativa sociale Comin di Milano
9. Educatrice della comunità per minori della cooperativa sociale Comin in Bicocca di Milano
10. Educatore della comunità per minori della cooperativa sociale Comin in Bicocca di Milano
11. Educatrice della comunità per minori della cooperativa sociale Comin in Bicocca di Milano
12. Educatore della comunità per minori della cooperativa sociale Comin in Bicocca di Milano
13. Educatore di strada dell'Educativa Territoriale di Pioltello
14. Coordinatore ed educatore nei Centri di Aggregazione Giovanile di S. Giuliano e Pioltello per la cooperativa sociale Arti&Mestieri
15. Educatrice del Centro di Aggregazione Giovanile di S. Giuliano per la cooperativa sociale Arti&Mestieri
16. Coordinatore del Centro di Aggregazione Giovanile di Pioltello per la cooperativa sociale Arti&Mestieri
17. Educatore del Centro di Aggregazione Giovanile di Locate di Triulzi per la cooperativa sociale Arti&Mestieri
18. Educatrice del Centro di Aggregazione Giovanile di Locate di Triulzi per la cooperativa sociale Arti&Mestieri

Area penale:

19. Assistente sociale dell'Unità Operativa Penale Minorile di Vimercate-Trezzo
20. Psicopedagoga della Tutela Minori dei servizi sociali del comune di Pioltello
21. Educatore del Servizio Educativo Adolescenti in Difficoltà di Milano

Area del volontariato e associazionismo:

22. Educatrice del Centro Servizi di Volontariato di Monza-Brianza
23. Responsabile della Pastorale Giovanile Salesiana di Milano
24. Educatore di oratorio di Cassina Nuova di Bollate
25. Capo Scout Agesci di Milano
26. Tutor sportivo del calcio giovanile Milan e docente presso la facoltà di Scienze Motorie di Milano
27. Allenatore di calcio e docente presso il liceo delle Scienze Umane Erasmo da Rotterdam di Sesto S. Giovanni

Le variabili di cui è stato necessario tenere conto nella lettura ed analisi delle testimonianze raccolte, sono state suddivise in variabili esterne ed interne. Per quanto riguarda le variabili esterne, abbiamo tenuto in considerazione le caratteristiche del territorio in cui i servizi sono inseriti (Milano, Pioltello, Bollate, Locate di Triulzi, S. Giuliano, Monza, Vimercate-Trezzo e Sesto S. Giovanni) con le conseguenze educative che questo comporta, e il contesto socio-storico-culturale che oggi attraversiamo osservando come i differenti servizi si inseriscono in questo panorama. Per quanto riguarda invece le variabili interne, si è ritenuto importante tenere conto del ruolo differente rivestito dagli educatori nell'istituzione (coordinatori, educatori o operatori non in possesso di titolo o di titolo educativo, ad esempio direttori, insegnanti e assistenti sociali), della differenza di genere, dell'età ed esperienza di lavoro svolta all'interno del servizio (operatori molto giovani e alla prima esperienza o operatori che hanno partecipato e contribuito all'evoluzione del servizio stesso), della tipologia di adolescenti di cui essi si occupano (con le differenze significative che riguardano le aree scolastiche, del disagio, del penale e del volontariato cui abbiamo accennato) e l'età degli adolescenti in carico (dalle scuole medie alla maggiore età). Gli strumenti di rilevazione dei dati che sono stati preferiti sono stati l'intervista in profondità semi-strutturata e il focus group. In totale sono state effettuate 17 interviste (di cui una svolta con due testimoni contemporaneamente) e due focus group, il primo coinvolgendo gli educatori di comunità e il secondo gli educatori dei Centri di Aggregazione Giovanile. Le interviste sono state svolte nel periodo compreso tra il 18 maggio 2012 e il 26 novembre 2012 e hanno avuto una durata compresa tra i trenta minuti e le due ore, mentre i due focus group hanno avuto uno svolgimento di un'ora il primo e due ore il secondo. I contenuti dell'intervista sono stati definiti sulla base del modello utilizzato nel lavoro di ricerca che abbiamo preso come riferimento. Dato che la traccia dal gruppo di ricerca utilizzata era centrata prevalentemente sulla rilevazione dei

modelli di comprensione degli educatori, nel nostro lavoro abbiamo scelto di modificarla aggiungendo alcune domande orientate ad indagare in modo preciso anche il trattamento messo in atto nei servizi. A seconda inoltre dei contenuti emersi e della significatività di alcuni concetti per determinate istituzioni educative, le domande sono state ampliate. Riportiamo di seguito la griglia di riferimento utilizzata per l'intervista semi-strutturata e per i focus group:

Domande relative alle immagini sull'adolescenza:

1. Chiunque si occupa di adolescenti si trova di fronte al problema della definizione di che cosa sia l'adolescenza. Mi potrebbe dare la Sua definizione di questa fase della vita, indicando le sue caratteristiche e manifestazioni, l'età in cui inizia e in cui termina?
2. Si ritiene che l'adolescenza sia in qualche misura determinata nei suoi caratteri da fattori di tempo e spazio. Luoghi ed epoche diverse produrrebbero cioè adolescenti diversi. Se è così, si può parlare, secondo Lei, di un adolescente di oggi? E con quali caratteri distintivi rispetto ad altri tempi?
3. Mi interesserebbe poter "vedere" attraverso una Sua descrizione uno di questi adolescenti. Potrebbe tratteggiarmi un "adolescente-tipo", nei suoi aspetti anche esteriori, di modo d'essere, di comportarsi, di comunicare, di rapportarsi con gli altri e con la realtà, nei suoi atteggiamenti ed abitudini?
4. Crisi, conflitti e contraddizioni sono termini ricorrenti nella letteratura sugli adolescenti. Quanto e come, a Suo parere, questi sono elementi importanti nell'esperienza e nel vissuto degli adolescenti che conosce?
5. Adolescente e adulto: un rapporto ricco di significati, di problemi, di prospettive, di attese, di tensioni. Come vede Lei la relazione e la comunicazione tra questi due mondi?
6. La relazione con adolescenti è per Lei un dato di esperienza quotidiana: come la vive? Quali problemi pone e quali risorse offre? Che significato le attribuisce?
7. Nella Sua esperienza quotidiana sarà forse venuto a contatto con esigenze e richieste specifiche degli adolescenti e con quelle che possono essere le risposte più adeguate di un educatore. Mi saprebbe definire quali sono le competenze e caratteristiche necessarie per un educatore ideale?
8. Famiglia, scuola, gruppo dei pari sono i poli attraverso cui si svolge l'esperienza quotidiana dell'adolescente. Come vede la dinamica dei rapporti tra l'adolescente e questi suoi interlocutori?

Domande relative al trattamento dell'adolescenza:

9. Come avviene il lavoro con gli adolescenti all'interno del vostro servizio? Quali obiettivi vi proponete? Quali proposte educative mettete in atto?
10. Come avviene l'organizzazione delle attività, degli spazi, dei tempi (e dei corpi)?¹⁶¹
11. Quali sono le tematiche, gli aspetti dell'adolescenza su cui cercate di lavorare maggiormente?
12. Quali sono gli strumenti educativi che più utilizzate?
13. Lavorare all'interno di un'istituzione comporta l'aderire ad una proposta educativa specifica. In quanto professionista e portatore di un Suo ideale di educazione, come riesce a rapportarsi con le richieste che il suo servizio Le pone?

¹⁶¹ La domanda è stata originariamente formulata soltanto in considerazione delle dimensioni degli spazi e dei tempi. In alcuni casi essa è stata ampliata anche alla dimensione dei corpi per approfondirne il trattamento quando si è ritenuto più significativo.

2.2 MODALITÀ DI ANALISI

Una volta raccolto il materiale, le interviste sono state letteralmente trascritte e poste a confronto nel tentativo di rilevare gli oggetti cui anche il gruppo di ricerca di Massa aveva posto particolare attenzione, come è stato precedentemente mostrato, quali:

1. L'ambito istituzionale
2. Il modello di comprensione
3. Il dispositivo di elaborazione
4. La relazione tra modello di comprensione e dispositivo di elaborazione¹⁶²

Per fare questo è stato effettuato un lavoro orientato alla decostruzione e di seguito alla ricostruzione del materiale raccolto secondo le modalità di seguito riportate.

Il lavoro di decostruzione è consistito in un'analisi dei discorsi raccolti attraverso le interviste cercando di “oltrepassare l'evidenza del testo per cogliere le assenze presenti in forma di latenza discorsiva”¹⁶³, a cui è seguito un lavoro di analisi delle pratiche sociali e dei loro effetti, con particolare attenzione alle possibili latenze esperienziali in esse implicate. Per fare questo si è fatto riferimento in particolare alla “prospettiva archeologica” che è stata precedentemente esplicitata, consistente nella rilevazione all'interno dei discorsi educativi del livello referenziale, dell'universo linguistico, della dimensione sintomale e dell'economia del discorso¹⁶⁴. La decostruzione è avvenuta quindi strutturando un confronto tra le testimonianze raggruppate secondo le aree precedentemente indicate e relativamente alle principali sfere tematiche che le domande effettuate nelle interviste hanno posto in evidenza. Le sfere tematiche utilizzate per l'analisi sono state le seguenti:

1. Definizione di adolescenza
2. Adolescenti di oggi e differenze con il passato
3. Adolescente-tipo
4. Crisi, conflitti e contraddizioni
5. Comunicazione tra adolescente e adulto
6. Problemi e risorse della relazione educativa
7. Educatore ideale
8. Ruolo della scuola, della famiglia e del gruppo dei pari

162 Cfr. Capitolo III, p. 54.

163 Barone P., *Pedagogia dell'adolescenza*, op. cit., p. 19.

164 Cfr. Capitolo III, p. 47.

9. Obiettivi e proposte educative
10. Aree tematiche dell'adolescenza
11. Organizzazione delle attività, degli spazi, dei tempi e dei corpi
12. Strumenti educativi
13. Rapporto con l'istituzione

A questo lavoro è seguita quindi una riflessione ricostruttiva orientata alla rilevazione degli oggetti sopra citati in vista di una loro delineazione completa nei risultati della ricerca, a partire da un lavoro di interpretazione che ha tenuto conto dei tre livelli di riflessione presentati da Barone come possibili riferimenti per assumere uno sguardo complesso proprio di un lavoro di pedagogia dell'adolescenza, quali: il livello delle rappresentazioni, miti e immagini sottese ai discorsi, per evidenziare i modelli di comprensione; il livello delle strutture, architetture, funzioni organizzative, modulazione procedurale, per mettere in luce la materialità delle pratiche sociali e le culture organizzative delle istituzioni; infine il livello legato alla fenomenologia dei processi e agli accadimenti materiali, come strumento di analisi efficace delle esperienze prodotte¹⁶⁵. Un'attenzione particolare è stata rivolta alla rilevazione delle “dimensioni materiali” caratterizzate da spazi, tempi, corpi, oggetti, rituali, mezzi e simboli che definiscono la scena educativa per osservare il livello di consapevolezza degli educatori e le modalità di organizzazione di questi aspetti che vengono messe in atto nel trattamento rivolto agli adolescenti.

Si è cercato attraverso questo lavoro di offrire un quadro significativo delle modalità con cui oggi si lavora con gli adolescenti nel territorio milanese a partire da un approccio clinico-materialista che ha guidato il nostro sguardo nel lavoro di analisi che ora ci accingiamo a presentare in modo articolato.

165 Cfr. capitolo III, p. 47.

V CAPITOLO: I DATI DELLA RICERCA

PREMESSA

Nel presente capitolo verranno presi in esame i dati emersi dalle testimonianze raccolte nella ricerca secondo le modalità che sono state precedentemente mostrate. La scelta che abbiamo preferito è stata quella di non procedere con l'analisi completa di ogni singolo servizio, ma di individuare una forma che permettesse di porre facilmente a confronto le caratteristiche delle diverse istituzioni, accostando direttamente le risposte che gli intervistati hanno dato alle questioni sollevate. Prima di intraprendere il lavoro di analisi però ci sembra necessario offrire una sintetica panoramica delle principali caratteristiche delle istituzioni e dei ruoli rivestiti dagli operatori, che verrà successivamente arricchita nel corso del lavoro.

1 CARATTERISTICHE ISTITUZIONALI E RUOLI DEGLI OPERATORI

1.1 AREA SCOLASTICA E FORMATIVA

La realtà della scuola rappresenta un ambito di rilevante significatività per gli adolescenti soprattutto per il tempo e il ruolo che essa occupa nel lavoro con le giovani generazioni. I livelli di istituzione scolastica, che abbiamo ritenuto opportuno coinvolgere, sono stati quelli di formazione secondaria inferiore e superiore, i quali si occupano in modo più specifico del lavoro con gli adolescenti. A differenza del lavoro a cura di Massa in cui era stata posta una focalizzazione sulle classi di terza media e del biennio delle superiori, noi abbiamo scelto di non delimitare l'area di interesse, per basarci maggiormente sulla percezione della fascia adolescenziale emersa dal lavoro degli operatori. A questo fine sono stati intervistati sulla fascia delle scuole medie un docente di italiano dell'Istituto Comprensivo di Via Brianza a Bollate, che prossimamente sarebbe diventato dirigente. Rispetto alla fascia del liceo sono state svolte due interviste, la prima ad un'insegnante di filosofia e storia nel triennio del liceo delle Scienze Umane Erasmo da Rotterdam e il liceo Grafico Primo Levi di Bollate, la seconda ad una insegnante di psicologia e sociologia

nelle classi quarte e quinte presso lo stesso liceo delle Scienze Umane Erasmo da Rotterdam. Infine abbiamo ritenuto opportuno rivolgere la nostra attenzione anche alle caratteristiche della formazione professionale, approfondendo la realtà del Centro di Formazione Professionale Enaip di Pioltello (CFP), intervistando al suo interno il dirigente e una docente di italiano. Significative variabili, che si è cercato di tenere in considerazione, sono le caratteristiche delle discipline di cui i professionisti considerati si occupano per le valenze educative che esse possono offrire, il genere dei docenti e come esso condiziona il ruolo da essi rivestito nella relazione con gli studenti, le differenze dell'utenza presente all'interno delle istituzioni considerate in relazione sia all'età che a fattori socio-economici, infine alle caratteristiche del territorio che incidono sulle conformazioni di queste istituzioni. Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, particolare attenzione è stata rivolta alla città di Pioltello, che per la sua configurazione socio-culturale viene spesso rappresentata come realtà problematica nella periferia di Milano.

Un ultimo ambito che è stato inserito nell'area scolastica e formativa, riguarda il servizio di Scuola&Bottega. Si tratta di un servizio educativo situato presso il CFP di Pioltello, allo scopo di offrire un orientamento e la possibilità di preparazione ad un mestiere ai ragazzi che hanno abbandonato la scuola. Responsabile del progetto è un educatore, ma abbiamo scelto di inserirlo in quest'area e non in quella educativa territoriale per la sua significativa valenza formativa.

1.2 AREA EDUCATIVA TERRITORIALE

L'area educativa territoriale coinvolge le principali tipologie di servizi educativi del territorio rivolte alla fascia adolescenziale. A differenza del mondo della scuola, gli operatori che lavorano in questi servizi possiedono un titolo educativo e presentano un livello differente di elaborazione adolescenziale nel loro lavoro. Il confronto qui proposto è significativo in quanto le caratteristiche dei servizi e le modalità di lavoro al loro interno attuate vanno a delineare dispositivi molto differenti. Entrando nello specifico, le realtà che abbiamo coinvolto sono state l'educativa domiciliare, il lavoro di comunità, l'educativa di strada e il Centro di Aggregazione Giovanile.

Rispetto al servizio di educativa domiciliare (AdM) è stato intervistato il coordinatore degli educatori domiciliari minorili all'interno della cooperativa sociale Comin, che nel 1983-1984 ha introdotto le prime sperimentazioni di questa tipologia di interventi a Milano. Tale proposta educativa consiste principalmente nella promozione di interventi educativi di

sostegno al nucleo familiare, affinché il minore resti in casa e non venga inserito in comunità residenziali. Questi interventi vengono principalmente rivolti ai minori tra 0-18 anni, di cui l'intervistato è il coordinatore.

Segue la realtà delle comunità per minori: abbiamo intervistato il coordinatore di due comunità della cooperativa sociale Comin e, in separata sede, svolto un focus group coinvolgendo gli educatori di una di queste, precisamente quella situata in zona Bicocca a Milano. La realtà della comunità per minori si differenzia dall'educativa domiciliare per il suo tentativo di proporsi come sostitutiva alla realtà familiare, creando una situazione residenziale in cui i soggetti possano trovare delle risorse compensative o riparatorie rispetto all'educazione ricevuta nel proprio contesto di origine. Abbiamo a che fare quindi in entrambi i casi con situazioni che vengono segnalate soprattutto dal servizio sociale e un lavoro con il disagio e la riduzione del danno.

Differente è la realtà di cui si occupano invece i servizi di educativa di strada, i quali presentano spesso una maggiore difficoltà di riconoscimento sociale per la loro centratura maggiore sul lavoro educativo informale. È stato intervistato a questo proposito l'educatore dell'Educativa Territoriale di Pioltello, il quale si occupa di un servizio che si era inizialmente delineato secondo le caratteristiche del lavoro di strada, ovvero andando incontro agli adolescenti alle panchine, nei parchi, sui muretti, ma che oggi ha assunto la forma di un Centro Politiche Giovanili, orientato maggiormente da una logica di lavoro territoriale e di comunità.

L'ultima realtà afferente a quest'area, riguarda infine i Centri di Aggregazione Giovanile (CAG), contraddistinti prevalentemente dalla libera apertura degli spazi ai giovani e da un approccio di tipo laboratoriale. Anche questi servizi sono fortemente caratterizzati da un lavoro sull'informalità più che sulla programmazione di attività e presentano caratteristiche differenti soprattutto a seconda del territorio in cui sono inseriti. Ai fini della ricerca abbiamo svolto un focus group coinvolgendo tre educatori e due coordinatori che lavorano nei Centri di Aggregazione Giovanile di Pioltello, S. Giuliano e Locate di Triulzi per la cooperativa sociale Arti&Mestieri.

A una lettura orizzontale i differenti servizi considerati hanno mostrato significative differenze ma anche continuità rispetto ad alcune modalità di lavoro con gli adolescenti, mentre a una lettura verticale possiamo ritenere significative le differenze di sguardo tra gli educatori (i quali si sono mostrati più coinvolti nella materialità dell'esperienza educativa) e i coordinatori (più distanti dalla concretezza di alcune pratiche ma caratterizzati da una maggiore riflessività).

1.3 AREA PENALE

L'area penale rappresenta un ambito fortemente connotato dalla presenza di un mandato del tribunale che condiziona le caratteristiche del lavoro educativo con gli adolescenti. I servizi coinvolti si presentano quindi come vincolati nella loro strutturazione dal legame con le istituzioni e le procedure penali, rispetto alla quali hanno cercato di ricavare il loro spazio di lavoro educativo. Le realtà che abbiamo preso in considerazione nel nostro lavoro sono quelle Unità Operativa Penale Minorile (UOPM), la Tutela dei Minori e il Servizio Educativo Adolescenti in Difficoltà (SEAD). Rispetto alla realtà dell'Unità Operativa Penale Minorile, ci siamo rivolti all'assistente sociale coordinatrice che si occupa prevalentemente del lavoro sul territorio con ragazzi coinvolti in procedimenti penali e di azioni preventive rivolte a soggetti a rischio di devianza nel territorio di Vimercate-Trezzo. Per quanto riguarda la realtà della Tutela dei Minori, abbiamo seguito l'osservatorio della figura di una psicopedagoga, che svolge all'interno del servizio sociale di Pioltello un ruolo di consulenza e di coordinamento dell'equipe. Esso lavora principalmente sull'area della Prevenzione di Minori e Famiglie e sull'attuazione di interventi con mandati giudiziari, nota precisamente come Tutela Minori. Infine la nostra attenzione è stata rivolta al Servizio Educativo Adolescenti in Difficoltà (SEAD), un servizio che da trentadue anni si occupa dei minori inseriti nella realtà del carcere minorile Beccaria di Milano. Esso è nato con l'intento dichiarato di effettuare degli interventi educativi in carcere e oggi ha assunto una funzione "ponte" con l'esterno, attraverso un'azione orientata al reinserimento dei minori nel territorio e ad interventi di sensibilizzazione alla legalità. L'educatore che è stato da noi intervistato si occupa nello specifico del coordinamento dell'intervento educativo territoriale e dei laboratori.

Questi servizi presentano alcune caratteristiche di funzionamento molto simili e ci sono parsi significativi per indagare quali sono le immagini più diffuse e i trattamenti più attuati nel contesto della marginalità e della devianza, soprattutto tenendo conto della relazione necessaria con l'Istituto Penale Minorile e del tipo di ruolo dagli operatori rivestito all'interno del servizio.

1.4 AREA DELL'ASSOCIAZIONISMO E VOLONTARIATO

All'interno dell'ultima area abbiamo raccolto tutte le testimonianze di quei soggetti che non

rientrano precisamente negli ambiti precedentemente delineati, ma rivestono comunque un ruolo significativo nell'educazione delle giovani generazioni. Essi afferiscono in generale all'area dell'associazionismo e volontariato, ma presentano tra di loro delle consistenti differenze istituzionali. Abbiamo preso in considerazione anzitutto la realtà del volontariato, attraverso lo sguardo del Centro Servizi di Volontariato (CSV) di Monza e Brianza, che si propone come istituzione a servizio delle organizzazioni di volontariato del territorio, orientata a promuovere soprattutto il volontariato giovanile attraverso un lavoro progettuale, area di cui si occupa nello specifico l'educatrice che abbiamo intervistato.

Un altro ambito molto consistente di interventi per i giovani, riguarda la realtà dell'associazionismo cattolico. Al suo interno abbiamo raccolto le testimonianze di due operatori differenti: il responsabile della Pastorale Salesiana di Milano e un educatore di oratorio a Cassina Nuova di Bollate. I servizi che la realtà salesiana offre agli adolescenti sono molti e vanno dalle scuole agli oratori, dalle comunità per minori ai Centri Giovanili. Abbiamo scelto comunque di inserire questa realtà all'interno dell'area dell'associazionismo e volontariato e non delle precedenti, per la dimensione religiosa che la caratterizza e per l'ampia realtà di servizi di libera associazione che offre. Ciò non esclude che nell'analisi verranno proposti dei confronti interessanti anche con i servizi educativi territoriali e scolastici che abbiamo considerato. Il caso dell'educatore di oratorio di Bollate invece, si inserisce in un'esperienza promossa dalla diocesi di Milano, consistente nell'inserimento a tempo pieno di alcuni responsabili laici con ruolo educativo nella pastorale di una parrocchia. L'esperienza dell'educatore che abbiamo intervistato ci è sembrata significativa per questa connotazione innovativa rispetto ad altre realtà cattoliche.

Un ambito associativo molto differente che viene rivolto agli adolescenti è quello relativo agli scout. L'esperienza scout si caratterizza come radicalmente differente rispetto ad altre realtà che il ragazzo adolescente può incontrare nella sua quotidianità e per questo merita la nostra attenzione. È stata intervistata a questo proposito una capo scout Agesci, la quale ha offerto una panoramica relativa alla realtà degli scout cattolici a Milano.

Un ultimo ambito a cui abbiamo prestato attenzione è quello delle associazioni sportive e nello specifico alla realtà calcistica. Sono stati intervistati un insegnante di educazione fisica presso il liceo delle Scienze Umane di Sesto S. Giovanni e allenatore di calcio a livello dilettantistico; e un docente del corso di laurea di Scienze Motorie e dello Sport, presso, l'università Cattolica di Milano che riveste il ruolo di tutor sportivo con una valenza educativa all'interno del calcio giovanile della squadra Milan. Abbiamo scelto di approfondire anche queste realtà per offrire un quadro più completo dei servizi che si

occupano degli adolescenti per indagare come ciascuno di essi, a seconda della propria *mission* e della cultura del proprio servizio, riesca a lavorare in maniera diversa e a produrre effetti educativi differenti su di essi, come verrà di seguito mostrato.

2 DEFINIZIONE DI ADOLESCENZA

2.1 AREA SCOLASTICA E FORMATIVA

La richiesta iniziale di dare una definizione di adolescenza non è stata riconosciuta come un'operazione semplice da parte degli operatori che lavorano nella scuola. Dare una definizione infatti comporta la necessità di effettuare una scelta ed impostare un ordine rispetto alle caratteristiche che vengono ritenute più significative. Questo è già indice di una percezione dell'adolescenza come fase caratterizzata da complessità, rispetto alla quale si ha molto spesso un'idea confusa. Emergono quindi due tipi di definizioni differenti: da un lato troviamo un'indicazione dell'adolescenza come fase “transitoria” e “di passaggio” orientata al raggiungimento di una maturità e responsabilità che ancora non si possiede, dall'altra definizioni che sembrano centrate maggiormente sulle manifestazioni che caratterizzano i ragazzi nel momento che stanno vivendo, senza insistere sulle differenze con il mondo adulto. Tra gli aspetti ritenuti fondamentali all'interno delle definizioni di adolescenza, torna anzitutto la dimensione della trasformazione della personalità, propria di un'età in cui il soggetto vive una seconda nascita, in quanto è chiamato a riformare tutti i legami su cui in passato si basava e a costruire una propria idea di mondo attraverso una continua prefigurazione di mondi possibili. Se questo viene generalmente identificato come principale compito che gli adolescenti sono chiamati ad assolvere, gli intervistati mettono però anche in luce una grande difficoltà nel portarlo a termine: emerge quindi la componente crisiologica come aspetto caratteristico di questa fase che li ostacola nel loro cambiamento e che rende più difficoltosa la trasformazione di personalità cui si è accennato. Nelle definizioni compaiono quindi termini che denotano più negativamente questa fase, ad esempio:

- “Sono isole in mezzo al mare [...] non sanno assolutamente dove sono e non sanno rapportarsi a ciò che sta loro attorno” (coordinatore di Scuola&Bottega);
- “Fase sofferta di arrivo alla maturità” (dirigente del CFP);
- “Fase transitoria in cui fanno fatica a restare, perché hanno voglia di crescere” (docente del CFP);

Significativa è a questo proposito l'immagine proposta degli adolescenti come “funamboli

su un filo: non sanno se cadranno, perché un giorno sono giù e l'altro su” (docente del liceo Erasmo) e tendono ad entrare in crisi per qualsiasi cosa mostrandosi eccessivamente vulnerabili.

Un aspetto che viene richiamato in più definizioni, riguarda la relazione con l'adulto, rispetto alla quale da un lato si evidenzia la dimensione del conflitto, ma dall'altro anche il tentativo che i ragazzi mostrano di cercare un rapporto: la messa in luce di questi aspetti richiama la centratura primaria sulla relazione nel loro lavoro educativo.

Altre caratteristiche interessanti che vengono messe in luce, sono la tendenza all'assolutizzazione, la bassa autostima e la centratura sul presente legata all'assenza di fiducia nel futuro.

Un aspetto interessante, da alcuni intervistati evidenziato, riguarda la distinzione tra adolescenza e preadolescenza, la quale viene in questo modo riconosciuta come importante e associata alla fascia delle medie. L'insegnante di scuola media si sofferma su un'interessante distinzione tra queste due fasi, sottolineando la centratura della preadolescenza sulla “vera trasformazione fisica del corpo” e la seconda sulla “trasformazione della personalità”. Questo dato è indice della percezione di un cambiamento che nasce nel corpo, rispetto al quale gli insegnanti della scuola secondaria superiore si soffermano meno concentrandosi maggiormente sul tema identitario.

Per quanto riguarda la durata della fase dell'adolescenza, possiamo identificare un periodo che va dai 13-14 ai 18-19 anni, anche se gli intervistati hanno manifestato delle difficoltà a definirlo con precisione. Si osserva quindi una centratura di questa fase soprattutto sulla fascia d'età con cui lavorano le scuole superiori, anche se diversi soggetti evidenziano come questo periodo si sia dilatato: l'adolescenza infatti rispetto al passato comincia prima e finisce dopo, soprattutto per la difficoltà diffusa a sganciarsi dalla famiglia.

Un ultimo aspetto interessante emerso dalla docente del CFP di Pioltello riguarda la dimensione culturale dell'adolescenza: il lavoro con adolescenti di nazionalità diverse le ha infatti permesso di mettere in luce come le richieste di apprendimento rivolte ai ragazzi possiedano un carattere culturale e si affermino in modalità e tempi diversi. Si tratta di un orizzonte cognitivo più culturale e costruttivista che si differenzia dalle definizioni sopra rilevate.

2.2 AREA EDUCATIVA TERRITORIALE

All'interno dei servizi educativi territoriali, la definizione di adolescenza che viene

proposta assume delle sfumature diverse. I temi che più emergono dalle definizioni di adolescenza sono quelli di fase di passaggio, di costruzione di identità e di assunzione di responsabilità. Rispetto alla definizione dell'adolescenza come fase transitoria osserviamo da un lato la presenza di descrizioni che pongono l'adolescenza a metà tra l'essere bambini e l'essere adulti e dall'altro una tendenza a sottolineare questo passaggio come connotato positivamente e ricco di opportunità e non soltanto di difficoltà:

“Fase di passaggio e quindi un periodo in cui un individuo si trova nella condizione meravigliosa e molto difficile di iniziare a cercare la propria strada e trovare quelle caratteristiche, talenti, pregi e difetti che se riconosciuti e sentiti possono aiutarlo veramente in questo e a diventare grande” (coordinatore dell'AdM);

“Sono dei ragazzi che già in età molto precoce hanno la potenzialità (lo dico in senso positivo) di assorbire il mondo dentro di sé e di fare delle esperienze fortissime” (educatore dell'Educativa Territoriale).

Queste sottolineature rivelano il rischio consapevole degli intervistati di percepire l'adolescenza come fase negativa e priva di una propria collocazione e si propongono quindi di porre interessanti sottolineature sulle potenzialità che essa rivela. È interessante questo aspetto se associato alle caratteristiche dell'utenza di cui la maggior parte di questi servizi si occupa, che generalmente viene definita come a disagio o a rischio.

Un'immagine degna di attenzione, che è stata associata agli adolescenti, è quella di essere “spugne” (educatore dell'Educativa Territoriale), richiamando la loro capacità di assorbire ciò che li circonda fino a poter fare esperienze molto vicine all'adulthood.

Interessanti sono anche le definizioni centrate sul tema dell'assunzione di responsabilità, che vengono proposte soprattutto dagli educatori dei CAG:

“Si esce dall'adolescenza quando si è più autonomi” (educatrice del CAG di S. Giuliano);

“L'adolescente non è definito dall'età ma da quanto riesce ad assumersi piccole responsabilità” (educatore del CAG di Locate di Triulzi)

Queste espressioni rimandano l'immagine di un percorso di crescita che deve tendere all'autonomia, ma richiamano all'interno del concetto di responsabilità anche la percezione del proprio modo di stare nel mondo, in relazione alle cose e alle persone.

Un aspetto significativo, messo in luce dal coordinatore delle comunità per minori, riguarda anche la constatazione di una difficoltà a definire l'adolescenza, per il fatto che non è possibile darne una definizione univoca, in quanto “ci sono tante adolescenze almeno quanti sono i tipi umani”. Questa consapevolezza non esclude la possibilità di individuare delle caratteristiche comuni agli adolescenti di cui ci si occupa, però permette di gestire maggiormente la tendenza alla categorizzazione ed omologazione degli utenti.

Altre caratteristiche che vengono attribuite agli adolescenti sono il loro essere “una

tempesta di emozioni” (coordinatore di comunità), il continuo mettere l'adulto alla prova, il richiedere uno spazio maggiore di libertà e il possedere un pensiero onnipotente e magico, consistente nel ritenere di poter fare tutto senza il minimo sforzo.

Una questione interessante che viene richiamata, riguarda anche la difficoltà degli adolescenti a possedere un orizzonte temporale orientato al futuro, aspetto che si presenta come ostacolo negli interventi educativi: la centralità data a questo valore è indicativa di un lavoro educativo in cui la dimensione della progettualità assume un ruolo di grande importanza.

Interessanti sono inoltre alcune osservazioni poste dal coordinatore dell'educativa domiciliare e dagli educatori di comunità, rispetto ad alcune caratteristiche che distinguono gli adolescenti comuni da quelli che loro hanno in carico. Nel primo caso essi vengono descritti come ragazzi che possiedono delle potenzialità come gli altri, che a loro però rimangono spesso sconosciute, condizione che genera una sofferenza che viene tendenzialmente espressa attraverso atteggiamenti di aggressività o di chiusura. Nel secondo caso si enfatizza invece soprattutto il loro essere “ragazzi adultizzati”, ovvero adolescenti che per la complessità della loro storia familiare si sono trovati a vivere prima dei coetanei “normali” determinate fasi e a maturare precocemente alcuni aspetti dovendo far fronte ad un lavoro di “doppia ricostruzione di identità”. All'interno delle comunità per minori, quindi, gli educatori affermano che i ragazzi sembrano iniziare la fase dell'adolescenza prima degli altri per il motivo cui si è accennato e per un meccanismo di imitazione nei confronti dei compagni presenti in questo contesto (si osservano a questo proposito atteggiamenti adolescenziali in alcuni ragazzi già a partire dai 10 anni). Allo stesso tempo la comunità a diciotto anni prevederebbe che essi escano dal servizio attribuendo loro la capacità di essere indipendenti, nonostante gli educatori affermino che in realtà la fase adolescenziale termini più tardi: questo aspetto ci permette di osservare come la configurazione della comunità da questo punto di vista risponda maggiormente a delle logiche differenti dalla valutazione del livello di autonomia del soggetto.

Rispetto quindi alla durata complessiva dell'adolescenza, gli educatori e coordinatori individuano un periodo che va dai 14 ai 20-25 anni, fascia che a loro parere si è anticipata e allungata. Alcuni di essi seguono gli adolescenti soltanto fino alla maggiore età, mentre altri si occupano anche di soggetti più grandi e riportano nelle interviste, situazioni di ventenni caratterizzati ancora da atteggiamenti adolescenziali.

2.3 AREA PENALE

All'interno della realtà dei servizi dell'area penale, abbiamo ricavato delle definizioni di adolescenza centrate anzitutto sul tema identitario. L'adolescenza quindi si presenta come quella fase in cui:

“Non sei più quello che eri prima ma non sei ancora qualcun altro” (assistente sociale dell'UOPM);

“Un uomo in estrema trasformazione si interroga anzitutto sulla perdita dell'identità infantile” (educatore del SEAD);

“Il momento in cui comincia ad accadere quel meccanismo per cui i bambini non sono più disposti ad accettare il mondo adulto come un mondo dato per buono in assoluto” (psicopedagoga della Tutela Minori).

All'interno di queste definizioni si osserva quindi che il tema identitario viene presentato soprattutto in associazione ad una perdita di quello che si era prima. Questi operatori parlano quindi di adolescenti che devono assolvere un compito di ridefinizione di sé, anzitutto a partire dalla relazione con il contesto in cui sono inseriti. Essi si ritrovano infatti a fare i conti con la realtà in cui sono stati educati, con l'ambiente familiare in cui hanno vissuto ed in questo periodo iniziano a valutarne la tenuta e a porre le basi rispetto a come vogliono condurre la loro vita. Questo orizzonte interpretativo dell'adolescenza si rivela particolarmente interessante se associato alle caratteristiche di questi servizi, i quali si occupano principalmente di interventi con adolescenti “devianti” o segnalati al servizio sociale in quanto “fragili”. La rappresentazione che possiamo rilevare a proposito riguarda quindi una grande responsabilità educativa sui loro comportamenti attribuita agli elementi di contesto in cui questi adolescenti vivono.

Come per i servizi precedenti, anche in questo caso si osserva una dichiarata distinzione tra le caratteristiche degli adolescenti comuni e quelli che questi servizi hanno in carico, soprattutto all'interno della Tutela Minori, in cui la psicopedagoga afferma di occuparsi di “situazioni pesantissime”.

Interessante è anche la definizione di ragazzo adolescente presente nel Codice del tribunale e riportata dall'educatore del SEAD, come colui che “non è ancora un individuo che ha chiari i suoi diritti e le leggi a cui risponde”. Una definizione di questo tipo ci permette di osservare chiaramente un universo linguistico che riduce l'adolescenza alla conoscenza e al rispetto delle leggi e di come questo potrebbe incidere sulle caratteristiche del dispositivo carcerario. Lo stesso operatore arricchisce diversamente questo sguardo, presentando l'adolescenza come:

“Una fase di passaggio molto ricca, perché dalle prove, esperienze, domande, risposte, valori su cui ci si misura possono prefigurarsi cittadini migliori”.

Tra gli aspetti che egli mette in luce rispetto ai ragazzi di cui si occupa in carcere, richiamiamo in particolare il bisogno molto forte di relazioni affettive, l'averne un'idea distorta della legalità e la dimensione del sogno (“quando esco cambio tutto”).

Rispetto alla durata dell'adolescenza i soggetti intervistati ne individuano l'inizio a 13-14 anni e la fine verso i 18 anni, ma ne identificano alcune manifestazioni precoci già nella preadolescenza, il cui inizio viene indicato intorno ai 10 anni.

2.4 AREA DELL' ASSOCIAZIONISMO E VOLONTARIATO

I servizi che lavorano nell'area dell'associazionismo e volontariato mostrano nuovamente un accento sulle definizioni di adolescenza legate al tema identitario: l'adolescenza sarebbe quindi la fase in cui il soggetto comincia a rispondere alla domanda “Chi sono?” e prova a dare un senso e una direzione alla propria esistenza. Si osserva nelle definizioni proposte una centratura sulle caratteristiche che rendono questo momento un periodo positivo, come l'entusiasmo, la curiosità e la vivacità. L'accenno all'adolescenza come fase di passaggio viene proposto soltanto dall'educatrice del CSV, mentre gli altri intervistati concentrano la loro attenzione soprattutto sulla dimensione della ricerca identitaria e di un equilibrio. Interessanti sono i riferimenti precisi dati dal responsabile della Pastorale Salesiana, il quale definisce tre aspetti che il ragazzo adolescente ricerca: l'identità (Chi sono?), la formazione e lavoro (Cosa sto facendo?) e dei contorni più precisi rispetto alla dimensione affettiva e relazionale. L'educatore di oratorio diversamente ci fornisce una definizione centrata sul tema dell'istintività, presentando l'adolescenza come la fase del “faccio ma non so perché faccio”.

Altri aspetti che vengono richiamati, in particolare dall'allenatore di calcio e dal tutor sportivo, riguardano l'impossibilità di dare le cose per scontate con gli adolescenti e la presenza di comportamenti di devianza e di conflitto, legati soprattutto al bisogno di avere delle ragioni forti da parte del mondo degli adulti.

Alcuni degli intervistati hanno posto come premessa la possibilità di fornire una definizione influenzata dagli studi, ma è interessante a questo proposito la posizione del responsabile della Pastorale Salesiana, che sceglie di indicare esplicitamente i saperi di riferimento da lui e dal proprio servizio utilizzati, per definire gli adolescenti, quali: l'immagine del ragazzo “fragile e spavaldo” di Pietropolli Charmet (2008), “colui che è tra

Narciso ed Edipo” con riferimento a Recalcati (2011), il Centro Studi Riccardo Massa e il *Sistema Preventivo* di San Giovanni Bosco (2005), presentato come chiave di lettura fondamentale del metodo salesiano. L'esplicitazione chiara dell'orizzonte di riferimento ci è sembrata indicativa di una riflessività consapevole nel lavoro educativo.

Per quanto riguarda l'identificazione della fascia temporale, osserviamo le posizioni di chi ritiene che l'adolescenza oggi cominci già a 12-13 anni e di chi invece si attiene più ai 14-15 anni. Rispetto alla conclusione di questa fascia d'età, essa viene indicata intorno ai 17 anni, o più spesso in coincidenza con la conclusione del percorso scolastico a 19 anni. Interessanti sono i riferimenti dati dagli operatori nell'associazionismo cattolico rispetto alla suddivisione che viene data dall'istituzione: in un caso i gruppi adolescenti riguardano il periodo compreso tra i 13 e i 19 anni (anche se viene specificato che gli atteggiamenti adolescenziali tendono a proseguire anche più avanti), nel secondo caso la definizione si rifà strettamente alla suddivisione proposta dal catechismo della chiesa cattolica, che parla di preadolescenza per i ragazzi di seconda e terza media e di adolescenza dalla prima alla terza superiore.

Un aspetto in più interviste rilevato riguarda una generale tendenza degli adolescenti ad anticipare i tempi, presentando quindi atteggiamenti adolescenziali precoci, e a prolungarli soprattutto per l'allungamento della fase degli studi e di permanenza in famiglia.

Molto interessante infine è l'indicazione proposta dall'educatrice del CSV, la quale osserva criticamente il fatto che a livello regionale i servizi rivolti ai giovani arrivino fino all'età di 35 anni, considerando questa fascia come un'età ancora protetta.

3 ADOLESCENTI DI OGGI E DIFFERENZE CON IL PASSATO

3.1 AREA SCOLASTICA E FORMATIVA

Rispetto alla domanda relativa alla definizione dell'adolescenza, la richiesta di mostrare le differenze tra gli adolescenti di oggi e quelli del passato ha trovato dei riscontri più immediati, a partire dall'allungamento della sua dimensione temporale come si è già accennato. Questo tema si presenta come ricorrente secondo alcuni intervistati all'interno del mondo scolastico ed esemplificato dalla frase comunemente citata “i ragazzi non sono più quelli di una volta”. Il docente di scuola media a riguardo sottolinea che affermare questo non sia sufficiente e che sia necessario invece assumere uno sguardo più complesso per non ridurre gli adolescenti soltanto a qualcosa che non sono più. Le due docenti di

liceo propongono un'ulteriore osservazione rispetto a questo tema, insistendo sul fatto che esiste un'interrelazione continua nel loro lavoro quotidiano tra la percezione di ciò che i ragazzi oggi sono e la propria esperienza personale, aspetto che comporta una particolare relazione tra gli spazi e i tempi presenti e passati.

Tra gli aspetti che più vengono sottolineati, troviamo in particolare la mancanza di punti di riferimento che caratterizza il mondo di oggi. Essa viene associata sia a modelli adulti che vengono a mancare, sia ad un quadro culturale e valoriale che non permette più al soggetto di orientarsi facilmente. Questo aspetto si presenta in forte contrapposizione con un passato in cui esistevano dei riferimenti chiari espressi dalla società e dal mondo adulto, che guidavano il soggetto nel suo percorso.

Il rapporto tra presente e passato viene percepito quindi come caratterizzato da maggiore discontinuità e centrato soprattutto sulle caratteristiche che gli adolescenti oggi non presentano più e non su quelle che hanno acquisito.

Interessante è la sottolineatura proposta dal docente di scuola media, riguardo al fatto che gli adolescenti oggi “sono più tiranni di una volta”: egli attribuisce la maggiore responsabilità di questo atteggiamento alle figure genitoriali, che tendono maggiormente alla protezione del figlio e allo screditamento della figura dell'insegnante, manifestando a proposito un disagio legato all'assenza di un'alleanza educativa con il nucleo familiare.

Un altro aspetto che emerge da più interviste, riguarda la scomparsa di valori sociali e politici che contribuisce alla diffusione del fenomeno dell'individualismo. I soggetti che insistono su questi aspetti fanno riferimento soprattutto al periodo culturale in cui hanno vissuto la propria adolescenza, relativo ai decenni successivi alla contestazione studentesca. Una docente a questo proposito richiama la differenza tra un passato in cui dominava lo slogan “il politico è privato e il privato è politico”(docente del liceo Levi e Erasmo) e la diffusione oggi di un vissuto di impotenza, che induce gli adolescenti a pensare di non poter cambiare nulla di ciò che li circonda. Le docenti di liceo osservano però che negli ultimi anni gli adolescenti hanno iniziato a manifestare degli atteggiamenti differenti, più vivaci e propositivi anche nei confronti della realtà che li circonda.

Un altro aspetto che emerge nuovamente, riguarda un vissuto di non comprensione da parte degli insegnanti di quale sia il motivo per cui i ragazzi entrino in crisi e siano così vulnerabili da fare fatica ad uscirne, aspetto che viene contrapposto ad un passato in cui l'adolescenza veniva vissuta più serenamente.

Un elemento di novità che viene messo in evidenza riguarda invece il legame degli adolescenti con la tecnologia e gli effetti educativi che questo determina. Aldilà di alcune

considerazioni relative allo sviluppo di differenti capacità cognitive che l'uso della tecnologia oggi consente, le osservazioni tendono ad essere prevalentemente critiche per il fatto che i giovani vivono in un “mondo virtuale” e legati al cellulare. Si osserva con attenzione come la dotazione tecnologica abbia cambiato oggi le abitudini degli adolescenti e come esista un fenomeno di amplificazione di determinati fenomeni, che in realtà esistevano anche in passato ma che oggi, per effetto della tecnologia, vengono percepiti come dilaganti. Un ultimo aspetto interessante, riguarda un maggiore riconoscimento, nel momento attuale, della fase adolescenziale come momento a sé e da vivere pienamente, a differenza di altri Paesi in cui, una minore tematizzazione delle caratteristiche di questa fase della vita, non permette di riconoscere a fondo i bisogni degli adolescenti stessi. Uscendo da questo quadro di differenze, alcuni insegnanti hanno osservato l'esistenza di elementi di continuità con il passato, che a volte sembrano differenti soltanto perché manifestati in altre forme.

3.2 AREA EDUCATIVA TERRITORIALE

L'orizzonte in cui gli adolescenti oggi si muovono, secondo gli educatori e i coordinatori dei servizi educativi territoriali, è caratterizzato da un contesto sociale in cambiamento che contribuisce in maniera preponderante a definire le caratteristiche degli “adolescenti di oggi”. Si pone attenzione anzitutto all'allungamento già citato di questa fase della vita, fenomeno che viene principalmente attribuito al modificarsi delle richieste sociali: se nell'Ottocento gli adolescenti erano già adulti, oggi non è più così per il prolungamento degli studi e dell'ingresso nel mondo del lavoro, ma anche per l'assenza di opportunità di sperimentazione e di strumenti loro forniti per maturare. Si osserva come queste considerazioni escano da una visione naturalistica dell'adolescenza, per delinarsi maggiormente su un orizzonte culturale e costruttivista.

Dalle interviste emerge inoltre come la fase adolescenziale oggi non presenti più dei confini precisi e come questo abbia condotto alla perdita della funzione rituale che li caratterizzava in passato: la constatazione della scomparsa del ruolo iniziatico dell'adolescenza tuttavia contrasta con le rappresentazioni che abbiamo precedentemente considerato, che riconoscevano questa fase come momento di passaggio, immagine che sembra quindi svuotata di significato simbolico.

Un aspetto che emerge da più interviste riguarda anche una differenza nelle modalità di aggregazione degli adolescenti di oggi: se in passato i ragazzi tendevano ad associarsi

perché accomunati da interessi comuni, oggi si osserva una modalità di aggregazione basata maggiormente sull'apparire e sul possesso di oggetti che assumono un valore identitario. A questo aspetto si aggiunge un'osservazione sul dilagante vissuto di solitudine che aumenta negli educatori la percezione che questi ragazzi vivano in un "vuoto" anzitutto relazionale. Interessante a questo proposito è l'osservatorio dell'educatore di strada, che constata come gli adolescenti oggi si trovino sempre meno sulle strade e che sia molto più difficile ingaggiarli, perché chiusi in casa e immersi nella realtà virtuale di internet, con il rischio di anonimata e smarrimento che questo comporta.

Ma chi è il principale responsabile di questo smarrimento? L'educatore di strada attribuisce esplicitamente la responsabilità all'adulto, ritenendo che non sia colpa dell'adolescente il fatto di non possedere gli strumenti per imparare a stare al mondo, osservazione che viene proposta soprattutto in riferimento alle figure genitoriali. Molti educatori a questo proposito mettono in luce anche un generale vissuto di spiazzamento provato dagli adulti nel momento in cui si rendono conto che gli adolescenti non rientrano più in uno schema che avevano già visto: la rappresentazione rivelata da questa espressione richiama il fatto che in passato esistesse una maggiore prevedibilità di manifestazioni, che oggi sembra essere venuta a mancare, generando delle grosse difficoltà nei genitori, i quali faticano quindi a porsi come punti di riferimento forti.

All'interno di questo quadro emergono anche alcuni nodi di continuità chiari. Il coordinatore di comunità ha richiamato, ad esempio, l'importanza del cambiamento del corpo:

"Uno dei grossi nodi dell'adolescenza è proprio quello fisico: il confronto con un corpo che cambia e con una realtà e spazialità che viene letta diversamente da quando si era bambini."

Gli educatori dei CAG invece richiamano una continuità che si manifesta soprattutto nell'essere una fase di grande sperimentazione e di opportunità.

È interessante tenere conto delle variabili legate al passato degli educatori: abbiamo a che fare infatti con operatori che hanno vissuto la propria adolescenza a distanza di molto tempo da quella degli adolescenti i quali hanno messo in luce delle differenze più marcate, e altri, come gli educatori di comunità, che si sentono loro più vicini per una questione di età anagrafica. Per questo motivo essi alla nostra domanda hanno mostrato un atteggiamento di stupore ("siamo troppo giovani"), riuscendo però in ogni caso a individuare alcuni elementi di discontinuità con gli adolescenti di cui si occupano.

Nel complesso osserviamo quindi un quadro caratterizzato prevalentemente da

sottolineature di differenze piuttosto che di continuità, attraverso un riferimento esplicito alla propria esperienza.

3.3 AREA PENALE

Nell'area penale osserviamo, dal punto di vista delle differenze con il passato, alcune principali tematiche messe in luce: il bisogno di esibirsi, l'aumento della visibilità e l'influenza del mondo esterno. Rispetto alla prima tematica la psicopedagoga osserva come al giorno d'oggi gli adolescenti siano maggiormente caratterizzati dal bisogno di esibire. Mentre in passato l'adolescenza era un periodo contraddistinto soprattutto dal vissuto della vergogna, oggi si osserva una tendenza all'ostentazione e al bisogno di essere visti, legata soprattutto al fenomeno televisivo. L'assistente sociale, nel rispondere alla domanda da noi posta, afferma diversamente che a suo parere gli adolescenti oggi non presentino sostanziali differenze con il passato, in quanto determinati fenomeni (dall'aggressività al consumo di alcol) erano presenti anche prima. Ciò che cambia è la visibilità che essi oggi hanno assunto (soprattutto per opera delle cronache giornalistiche) e una diffusa mancanza di riflessività che induce gli adolescenti ad agire istintivamente. Questo viene sottolineato soprattutto in riferimento al tema dell'aggressività: “la sensazione è che ci sia una fatica nei ragazzi, molto di più di quanto ci fosse prima, a fermarsi e ad avere quel limite effettivo” e questo rende gli agiti privi di un pensiero riflessivo più che in passato.

L'educatore del SEAD richiama, infine, il peso di un contesto sociale che influisce moltissimo sulla vita degli adolescenti tramite la loro “velocità di assorbimento precoce dall'esterno, in particolare attraverso l'uso delle immagini”. Il riferimento proposto, non è solo al mondo della televisione e ad internet, ma anche a quelle immagini diffuse culturalmente che si traducono in miti da seguire. Con un chiaro rimando al contesto di cui si occupa, l'intervistato spiega, ad esempio, gli effetti del fenomeno da lui presentato come “coronismo”, in riferimento ad un modello di valori differenti da quelli socialmente auspicati, che in realtà è stato assunto dagli adolescenti presenti in carcere minorile come modello di successo a cui tendere. L'educatore esprime quindi il proprio disappunto soprattutto nei confronti degli strumenti multimediali che dominano lo scenario di oggi, in quanto “bombardano” gli adolescenti di informazioni e li stanno conducendo alla perdita di relazioni dirette e concrete, che vengono prevalentemente sostituite da relazioni virtuali.

Il quadro di differenze con il passato qui delineato mette in luce una centratura soprattutto

su aspetti negativi, che, se non si sono modificati rispetto al passato, sembrano essersi generalmente accentuati e diffusi. È chiaro il riferimento alle situazioni di devianza di cui questi soggetti si occupano quotidianamente.

3.4 AREA DELL'ASSOCIAZIONISMO E VOLONTARIATO

La richiesta rivolta agli operatori dei servizi di associazionismo e volontariato di definire se è possibile parlare di adolescenti di oggi, ha scatenato due reazioni differenti: alcuni affermano la presenza di significative differenze, mentre altri osservano l'esistenza di maggiori elementi di continuità con il passato, soprattutto per quanto riguarda alcuni comportamenti e valori. Ciò che cambia in entrambi i casi è l'ambiente in cui oggi gli adolescenti sono chiamati a crescere. Si osserva, a questo proposito, come elemento di maggiore discontinuità, la presenza di un contesto sociale che influenza molto il modo di stare nel mondo degli adolescenti, secondo diverse modalità: attraverso un aumento della velocità (che incide ad esempio sulla mancanza di riflessività nelle scelte) e la percezione di un terreno più insicuro, meno solido e più pericoloso su cui oggi ci si trova a muovere.

Un aspetto di radicale differenza rispetto al passato, riguarda l'incidenza educativa delle tecnologie, che permettono agli adolescenti di oggi di essere più informati degli adulti e di ricevere molti stimoli dal mondo esterno anche differenti dai modelli familiari a cui sono stati educati. La tecnologia inoltre influisce moltissimo sulle modalità di relazionarsi con gli altri: la realtà virtuale infatti sembra aver tolto alla relazione la sua costitutiva dimensione materiale, aspetto che, secondo gli intervistati, rende gli adolescenti spesso incapaci di gestirla nella realtà. Constatiamo un equilibrio tra osservazioni che rimandano agli effetti negativi della tecnologia ed altre orientate a rilevarne gli aspetti positivi.

Interessante è infine la posizione della Capo Scout, che osserva come alcune caratteristiche siano state anticipate ed altre ritardate rispetto alla propria esperienza personale e che forse l'elemento che più caratterizza i ragazzi di oggi sia un diffuso senso di insicurezza, che essi proiettano costantemente sull'adulto chiedendogli di colmare questo bisogno.

4 ADOLESCENTE-TIPO

4.1 AREA SCOLASTICA E FORMATIVA

La descrizione dell'adolescente-tipo, per quasi tutti gli intervistati, comincia con

un'attenzione specifica alla sua fisicità. La richiesta di fornirci infatti un'immagine degli adolescenti con cui essi lavorano quotidianamente, ha permesso di osservare come il corpo assuma un ruolo centrale nell'adolescenza.

Si osserva anzitutto un tentativo di proporre una distinzione per genere, che ricorre in maniera molto simile nei diversi contesti considerati. I maschi vengono descritti come influenzati prevalentemente dall'immaginario hip-hop, caratterizzato da “canottiera, la scarpa senza stringhe, il pantalone molto basso, la catena” e (soprattutto per i preadolescenti) dall'immaginario calcistico “il colore della squadra, la maglietta, il rimando a qualche calciatore, la pettinatura”(docente di scuola media).

Le ragazze vengono generalmente descritte a partire da un'attenzione alla cura del corpo e dell'abbigliamento, che tende ad essere molto conforme alle proposte della moda, aspetto che induce un'insegnante ad osservare che “sembra che vadano a fare una sfilata invece che a scuola” (docente del liceo Erasmo). In generale osserviamo quindi descrizioni che enfatizzano l'importanza dell'omologazione nel modo di curare il corpo e di possedere oggetti che si rivelano essere degli importanti corredi identitari.

Per quanto riguarda comportamenti e atteggiamenti, si osserva un'attenzione nei confronti della loro sessualizzazione marcata, aspetto che non era stato ancora messo in luce nelle domande precedenti: vengono quindi evidenziati soprattutto degli atteggiamenti disinibiti ed emancipati nelle ragazze adolescenti, le quali sembrano maggiormente caratterizzate dal bisogno di esibirsi e di essere viste, e si sottolinea la tendenza, per entrambi i generi, ad utilizzare un linguaggio verbale sessualmente connotato.

Nell'evidenziare le differenze di comportamento abbiamo evidenziato la tendenza ad individuare degli adolescenti-tipo a seconda dei gruppi che si vengono a formare all'interno del contesto scolastico: la docente di Pioltello, ad esempio, propone una distinzione all'interno dei gruppi maschili tra ragazzi “aggressivi” e i “timidi”, i quali a differenza dei primi presentano delle caratteristiche più gregarie; il docente di scuola media invece si sofferma sull'importanza che il senso di appartenenza al gruppo riveste arrivando a condizionare i comportamenti dei ragazzi pur di sentirsene parte.

Un'altra variabile che secondo gli intervistati influisce sulle caratteristiche degli adolescenti, riguarda la tipologia di classe e di contesto scolastico: ne parlano in particolare le docenti di scuola superiore osservando ad esempio che “ci sono classi che sono meno omologate e altre dello stesso indirizzo in cui le ragazze sono tutte uguali” (docente del liceo Erasmo), ma anche che esistano differenze tra licei:

“Io trovo maggiormente una differenza tra Levi ed Erasmo, perché credo che la scuola dia una fisionomia e una connotazione” (docente dei licei Levi e Erasmo).

I soggetti intervistati rilevano quindi delle differenze afferenti alle caratteristiche della tipologia di scuola (ad esempio si osserva come nel liceo artistico i ragazzi presentino atteggiamenti più originali e meno omologati del liceo delle Scienze Umane, e come al CFP siano presenti ragazzi tendenzialmente aggressivi nel modo di porsi), al genere prevalente (il liceo delle Scienze Umane presenta una maggioranza femminile, mentre al CFP è presente una connotazione per generi a seconda dell'indirizzo seguito) e al contesto ambientale in cui la scuola è inserita. Significativa è a questo proposito la collocazione del CFP nella città di Pioltello, che influisce sulle caratteristiche degli utenti: il dirigente da noi intervistato evidenzia infatti come siano presenti in questa scuola diversi ragazzi che mettono in atto atteggiamenti di bullismo, che sono in posizione di messa alla prova o che vivono con la percezione di non avere più nulla da perdere.

Un aspetto molto enfatizzato nei diversi servizi considerati riguarda, inoltre, l'incapacità degli adolescenti di distinguere i contesti:

“Rispetto agli atteggiamenti noto in diversi adolescenti una non comprensione del contesto in cui si trovano e una mancanza di rispetto anche nei confronti delle regole e a volte anche delle persone, nel mio caso anche del dirigente ” (dirigente del CFP);

“Non si tratta di dire se va bene o no pronunciare la tal parola, ma è importante far capire al ragazzo il contesto in cui lo fa. Un conto è nella squadra di calcio, con l'allenatore o i suoi fratelli, un altro è a scuola, in un colloquio o in un luogo di lavoro. Vorrei insegnare ai ragazzi che non possono essere standard ovunque” (docente di scuola media).

Molto interessanti sono le osservazioni proposte da due operatori che lavorano nel contesto dell'Enaip di Pioltello, i quali hanno indicato una caratteristica comune nei ragazzi a comportarsi come se fossero in un CAG: subentra quindi la tendenza a scavalcare il rapporto con l'adulto, soprattutto nel momento in cui egli cerca di mostrarsi aperto alla relazione, riducendo il suo ruolo a quello dell'“amicone”.

Un ultimo aspetto interessante, messo in luce dalle docenti di liceo, riguarda infine la tendenza degli adolescenti a giustificarsi e a proiettare le responsabilità sempre all'esterno:

“É sempre colpa degli altri, è sempre colpa del professore e del mondo. Quindi c'è un iper-justificazionismo a priori” (docente dei licei Levi e Erasmo)

Questo aspetto nel contesto scolastico si presenta con un'alta frequenza.

4.2 AREA EDUCATIVA TERRITORIALE

All'interno dei servizi di educativa territoriale la tematica dell'adolescente-tipo ha permesso l'emergere di descrizioni centrate soprattutto sul tema dell'esibire che si manifesta nel corpo e negli atteggiamenti, come mostrano le descrizioni proposte dagli educatori della comunità per minori:

“Sono assolutamente tamarri”;

“Apparire e farsi notare: per cui la musica deve essere alta così gli altri sentono che loro ci sono”;

“I capelli devono essere gialli, rossi, verdi. Gli orecchini grossi. Il tono della voce molto alto”.

La rappresentazione che accompagna queste descrizioni è quella secondo cui questi ragazzi, non essendo stati guardati e ascoltati in famiglia da bambini, tenderebbero ad accentuare questo bisogno nella fase dell'adolescenza.

All'interno dei CAG si propongono altre tipologie “da quello che arriva con il cappuccio dicendo “Oh bella”, a quelli che entrano facendo casino” (coordinatore CAG di Pioltello), osservando tuttavia che, più che parlare di tipologie di adolescenti, sarebbe opportuno fare riferimento a tipologie di gruppi, in quanto si corre altrimenti il rischio di creare delle catalogazioni inopportune.

Diversa ancora è la suddivisione effettuata nel servizio di educativa domiciliare minorile, in cui gli adolescenti vengono suddivisi tra quelli “introversi” (depressi, che restano chiusi in casa) e quelli “esplosivi” (caratterizzati prevalentemente da comportamenti devianti).

Le descrizioni che vengono proposte cominciano tutte dall'immagine degli adolescenti maschi e non tutte si soffermano sulle diversità di genere. Per quanto riguarda la descrizione dell'adolescente-tipo femminile, possiamo osservare una centratura soprattutto sul tema della sessualità, manifesto sia nel modo di vestire, sia nell'ostentata padronanza di informazioni sull'ambito.

Interessanti sono le parole del coordinatore di comunità con cui inizia a rispondere alla nostra domanda:

“Una descrizione fisica di un adolescente è quella di un corpo che cambia. La prima cosa che noto di un ragazzo è proprio questo corpo che cambia, che non appartiene totalmente al soggetto e non è da lui totalmente riconosciuto”.

Questo aspetto richiama la centralità della dimensione evolutiva che il soggetto vive in questa fase, che viene a diversi livelli riconosciuta come importante dagli operatori intervistati.

Gli educatori e coordinatori hanno preferito quindi offrire un discorso generale sui tratti caratteristici degli adolescenti, manifestando un'attenzione particolare soprattutto ai comportamenti, come mostrano altre importanti caratteristiche evidenziate: la tendenza a sfidare le regole, la difficoltà di espressione verbale, l'instabilità emotiva, la distanza nel rapporto con l'adulto, ma anche il bisogno del riconoscimento dell'Altro e di appartenere ad un gruppo.

Un aspetto interessante che viene messo in luce riguarda infine il bisogno di fare esperienze: alcuni sostengono che gli adolescenti possiedano un livello di *arousal* e di energia superiore rispetto ad altre fasi della vita e che questo renda gli adolescenti più inclini a fare tante esperienze, che però spesso si riducono ad essere sperimentazioni inconcludenti e superficiali.

4.3 AREA PENALE

Le tipologie di ragazzi coinvolti nell'area penale, presentano secondo gli operatori delle caratteristiche comportamentali orientate soprattutto sul versante delle difficoltà a rapportarsi con se stessi e con gli altri. L'assistente sociale affrontando la questione, propone di andare oltre lo stereotipo diffuso del “ragazzo con il cavallo basso”, adottando la seguente suddivisione a livello generale degli adolescenti-tipo in tre categorie:

“Quelli molto impegnati, che seguono i loro obiettivi e si presentano ben impostati [...] e seguono il percorso tracciato; all'interno di questi ci sono quelli interessanti e creativi, che sono contro gli adulti ma in una maniera evolutiva per loro [...]; infine ci sono quelli persi che non riescono a trovare una loro collocazione”.

Rispetto invece alle tipologie di adolescenti presenti nel proprio contesto lavorativo, l'operatrice si sofferma su alcuni aspetti significativi distinti per genere: secondo il suo parere i ragazzi manifestano difficoltà soprattutto nel percepire l'Altro e nel nominare e gestire le proprie emozioni, tendendo facilmente a compiere degli agiti privi di riflessività; diversamente le ragazze presentano più spesso problemi legati ai disturbi alimentari, all'autolesionismo e ad atteggiamenti sessuali disinibiti e pericolosi.

All'interno della Tutela Minori viene fornita invece una descrizione dello “stereotipo del caso sociale”: la psicopedagoga descrive chiaramente gli atteggiamenti di bullismo, gli aspetti di forte analfabetismo e di assenza di capacità di distinzione tra ciò che è giusto o sbagliato nei maschi; e d'altra parte un utilizzo disturbato del corpo e una bassissima autostima nelle femmine.

Viene richiamata anche all'interno del carcere minorile la presenza di atteggiamenti di

inferiorità e sottovalutazione dei ragazzi, che l'educatore del SEAD cerca di riconoscere soprattutto nel loro sguardo. La descrizione del ragazzo adolescente viene declinata all'interno di questo servizio come strumento di osservazione iniziale basato principalmente sulla relazione:

“In questo servizio mettiamo al primo posto gli aspetti relazionali: come il ragazzo si presenta, cosa mi chiede, il suo sguardo (se mi guarda o no), se comunica delle cose, se è timido o no, per capire cosa si nasconde dietro questo caso”.

L'osservatorio qui presentato è principalmente maschile a differenza delle aree precedenti.

4.4 AREA DELL'ASSOCIAZIONISMO E VOLONTARIATO

Le descrizioni offerte all'interno di questi servizi si presentano come molto contestualizzate nel lavoro quotidiano, aspetto che ci permette di constatare come i dispositivi forniscano ai soggetti delle chiavi di lettura precise sul fenomeno adolescenziale. Osserviamo anzitutto le tipologie offerte dal responsabile della Pastorale Salesiana, il quale, facendo riferimento soprattutto alle differenze di utenza all'interno del liceo e del CFP salesiano, propone una distinzione tra l'adolescente “ordinario” e l'adolescente “estremo”:

“In un liceo, l'adolescente tipo è quello che cerca nel proprio *look* esteriore e nella manifestazione del proprio abbigliamento, di essere il più possibile alla moda, ovvero coerente con il costume sociale di quel momento nel gruppo dei propri pari [...]. Nella formazione professionale invece trovi proprio le estremizzazioni [...]. Quindi di *piercing* non ne mettono uno, ma cinque, perché devono fare di più”.

Egli paragona da questo punto di vista la scuola alla vetrina di un negozio che si modifica a seconda dei periodi dell'anno, immagine che ci è sembrata molto suggestiva. Questi aspetti possono essere messi in chiara relazione con le descrizioni offerte nell'area scolastica e formativa, nonostante in questo caso si tratti di un contesto connotato da una dimensione religiosa.

Emergono assieme alla precedente altre descrizioni che sottolineano la centralità di un corpo, che esprime la ricerca di identità vissuta dal soggetto in questa fase della vita. L'unica descrizione per genere che ci viene fornita in quest'area è quella espressa dalla Capo Scout, che propone degli elementi molto concreti per caratterizzare gli adolescenti: auricolare all'orecchio, capelli del colore che va di moda, Allstar, vestiti H&M e un modo di rapportarsi molto fisico nelle ragazze; e musica alta, uso del computer, braccia conserte e una minore disponibilità al dialogo nei ragazzi.

Interessanti sono le tipologie offerte dall'educatore di oratorio, il quale presenta tre adolescenti-tipo che vede entrare nel proprio contesto di lavoro: il ragazzo “grigio” che

entra senza salutare, che è già arrabbiato e che è difficile da coinvolgere perché si presenta come impenetrabile; il “tamarro”, il contestatore, colui che non crede ma entra in oratorio per essere notato e per fare l'opposto degli altri; infine c'è il ragazzo più “solare”, sorridente e impegnato. A conclusione della descrizione questo operatore definisce il contesto dell'oratorio come un luogo un po' chiuso e *d'élite*, immagine che sembra fare riferimento alla consapevolezza di lavorare in un contesto con delle caratteristiche specifiche.

Differente è la posizione dell'educatrice del CSV, la quale sofferma la propria attenzione soprattutto su un aspetto che a suo parere caratterizza questa fascia d'età, ovvero la timidezza. Secondo la sua esperienza gli adolescenti tendono a mostrarsi importanti, a nascondersi dietro immagini forti, come quelle dei *punk* o dei metallari, per il desiderio di non mostrare la loro grande timidezza e per la difficoltà a far emergere la propria personalità.

Una descrizione molto interessante, infine, è quella proposta dall'allenatore di calcio e docente di educazione fisica. Egli osserva una differenza essenziale tra gli adolescenti che incontra nel contesto scolastico e quelli che vede il pomeriggio in squadra. A scuola i ragazzi arrivano “trascinati” come se avessero un muro da superare e non riescono a trovare un interesse nelle materie che studiano. Diversamente lo sport si caratterizza per il suo essere un'attività di libera scelta che presuppone quindi la presenza di un interesse iniziale molto diverso dalla scuola dell'obbligo. Questo aspetto rappresenta un grande stimolo all'impegno del ragazzo all'interno delle attività proposte, ma spesso è fonte di un equivoco: quello di ritenere che così come l'attività viene scelta liberamente, i ragazzi possano di conseguenza scegliere se aderire o meno alle scelte fatte dall'allenatore. Ne consegue la tendenza da lui evidenziata nei ragazzi a cercare delle scorciatoie soprattutto per fare meno fatica, a non venire agli allenamenti e ad opporsi agli esercizi previsti, cercando di definire da soli la strada da seguire. Egli attribuisce questo aspetto principalmente ad un'abitudine degli adolescenti di oggi a rapportarsi con la realtà con la stessa semplicità con cui navigano in internet:

“La scelta di fare attività sportiva richiede un'indicazione chiara di metodo. Questo gli adolescenti fanno fatica a capirlo, perché pensano, dato che l'attività è una cosa che hanno scelto loro, di poter decidere anche la strada, pensano che funzioni come quando loro chiudono un sito e ne aprono un altro in base alla loro voglia. [...] Presto diventa chiaro che o ci si impegna o non ne vale la pena, perché c'è anche una richiesta di prestazione e di risultati che mette subito in evidenza che non si può fare quello che si vuole; c'è una strada, una proposta da seguire e non occorre inventarla dal nulla”.

Queste rappresentazioni si concretizzano, come vedremo, all'interno di un dispositivo che ha delle caratteristiche molto precise.

5 CRISI, CONFLITTI E CONTRADDIZIONI

5.1 AREA SCOLASTICA E FORMATIVA

Nel mondo scolastico e formativo la crisi viene percepita come una parola chiave nell'adolescenza, ma non solo. Alcune insegnanti osservano criticamente la tendenza a suddividere la vita in fasi precise e definite e ad attribuire la crisi soltanto al periodo adolescenziale, in quanto tutto il percorso di crescita in realtà è caratterizzato da momenti di passaggio.

La parola crisi viene in più interviste connotata positivamente: essa viene associata in particolare a parole come "scelta" e "trasformazione", in quanto essa rappresenta un passaggio che può essere costruttivo e da cui si esce trasformati. L'educatore di Scuola&Bottega osserva l'esistenza di due tipologie di crisi: una crisi dei valori, che soggiace alla difficoltà di scegliere, e una crisi degli affetti, che si manifesta a tutti i livelli relazionali. Per quanto riguarda la crisi dei valori si osserva un'assenza di punti di riferimento che non aiuta gli adolescenti ad affrontare soprattutto i momenti di scelta. A questo si aggiunge un orizzonte temporale focalizzato soltanto sul presente, che induce gli adolescenti, a mostrare atteggiamenti di indifferenza nel compiere anche scelte importanti. L'insegnante di Pioltello osserva a questo proposito come i ragazzi di oggi, pur a volte negando l'esistenza della crisi, in realtà ne siano molto spaventati e come questo spesso incida sulla loro difficoltà a "sognare", inducendoli ad aspirare soltanto a compiere scelte organizzate da altri senza cercare di muoversi verso ciò che desiderano.

L'altra prevalente dimensione della crisi, secondo i soggetti intervistati, è quella del conflitto. Protagonista in questo caso è soprattutto l'adulto, verso il quale il conflitto si manifesta generalmente come modalità di affermazione dell'autonomia dell'adolescente. Il docente di scuola media evidenzia a questo proposito una grande difficoltà nei genitori a percepire ed accettare il cambiamento dei propri figli:

"Ci sono genitori che dicono "Mi manda a quel paese, non mi risponde, non ha mai fatto così" e allora io dico "Signora non ha mai fatto così perché non ha mai avuto 13 anni. Adesso che li ha non è più un bambino".

Tuttavia si constata come la richiesta e le minacce di distacco manifestate dagli adolescenti

non siano mai radicali: emerge quindi secondo gli intervistati, l'ambiguità di un atteggiamento che chiede all'adulto di dare libertà e ma anche protezione, richiamando in questo modo la necessità della sua presenza e supporto in questa fase. Un esempio interessante è quello del rapporto con le regole, rispetto al quale gli adolescenti mostrano un atteggiamento molto spesso ambivalente:

“Attribuiscono una forte responsabilità all’adulto senza capire la loro stessa contraddizione, perché da un lato scappano dalla regola, ma dall’altro la chiedono, la vogliono e verbalizzano il fatto che la colpa sia dell’adulto per non averla fatta rispettare” (docente del CFP) .

Una docente di liceo osserva, infine, come il conflitto possa rendere molto difficile l'ambiente lavorativo, soprattutto se manifestato “a priori” contro la figura dell'insegnante. In questa rappresentazione il bisogno di opposizione sembra avere un'origine sconosciuta e si manifesta nel bisogno di affermare il contrario di quanto l'insegnante dica o faccia.

5.2 AREA EDUCATIVA TERRITORIALE

Le rappresentazioni sulla crisi ci offrono uno scenario ampio sul modo in cui all'interno dei servizi educativi essa viene accolta ed elaborata. Tra i termini che abbiamo fornito nella domanda (crisi, conflitti e contraddizioni), l'attenzione degli operatori si è soffermata soprattutto sulla crisi, che viene vista come un passaggio necessario e caratterizzante questa fase. È una crisi che esplode in questo periodo e che si manifesta come prima crisi autentica, ma che, come afferma il coordinatore di comunità, non esaurisce interamente le caratteristiche dell'adolescenza. A questo proposito, egli osserva criticamente come l'adulto tenda spesso a soffermare la sua attenzione soprattutto sulla crisi e il conflitto con l'adolescente, dimenticando gli aspetti positivi e le grandi possibilità cui si è precedentemente accennato.

La crisi all'interno di questi contesti diventa quindi un importante oggetto di lavoro per l'educatore e il coordinatore: è una crisi che viene associata da più intervistati in particolare ai termini di trasformazione e ricostruzione, osservando come essa faccia parte quindi di un binomio con cui l'educatore è chiamato a lavorare quotidianamente.

La crisi si presenta in questi contesti secondo modalità differenti: si parla di una crisi dovuta a dei “vuoti” identitari ed affettivi, al bisogno di acquistare una maggiore libertà, alla difficoltà a dare un nome alle proprie emozioni e ad un rapporto spesso conflittuale con l'adulto. Interessante è il paragone che viene proposto da due coordinatori di differenti servizi tra l'adolescenza e l'età dei quattro anni, come momenti della vita in cui si riscontra

un'espressione spesso totalizzante delle emozioni.

Il tema della crisi richiama direttamente anche quello della posizione dell'adulto di fronte ad essa. Il suo ruolo viene visto come importante anzitutto per aiutare gli adolescenti a “vivere la crisi”. Il suo compito quindi non viene percepito come quello di scardinare le difficoltà, ma piuttosto di aiutare gli adolescenti stessi a rimuovere quegli elementi che rendono, ad esempio, una relazione conflittuale o una situazione problematica e a guardare a cosa quella crisi può servire. Secondo alcuni intervistati, il suo compito consiste anche nel tranquillizzare gli adolescenti sul fatto che dalla crisi si può uscire: spesso si osserva infatti la loro tendenza ad assolutizzare i vissuti, caratteristica che l'educatore può cercare di colmare fornendo un orizzonte temporale più ampio e aiutando gli adolescenti a restare aderenti alla realtà. L'importanza del ruolo dell'adulto si manifesta anche nel momento in cui è lui stesso ad essere protagonista del conflitto con l'adolescente: in questo ruolo egli può assolvere una funzione educativa cercando di fargli comprendere come funziona il mondo, fornendogli degli esempi di realtà, aiutandolo a problematizzare e comprendere le conseguenze delle proprie azioni e a costruire la propria identità.

5.3 AREA PENALE

Il tema della crisi all'interno del contesto penale viene riconosciuto come importante ma assume delle sfumature differenti rispetto a quelle che abbiamo precedentemente considerato. La crisi adolescenziale secondo gli operatori c'è e fa parte di questa come di altre fasi della vita. Alcuni aspetti che influiscono molto sulle sue modalità di manifestazione sono il contesto in cui l'adolescente è inserito, la sua storia familiare e gli strumenti che gli sono stati forniti per elaborarla. Gli strumenti principali che secondo l'assistente sociale un adolescente può possedere per superare la crisi possono essere costruiti da lui stesso, ma sono soprattutto ricavati dal contesto familiare o dalle reti comunitarie da cui è circondato. Quando queste reti si presentano come fragili e deboli è facile che gli adolescenti non trovino degli strumenti efficaci e in questi casi “le crisi rischiano di non essere più evolutive ma involutive”.

Si osserva, inoltre, come le crisi tendano a manifestarsi soprattutto come tentativi di distanziarsi da un modello familiare preciso: ad esempio, secondo l'assistente sociale, alcuni adolescenti coinvolti in reati, sono stati indotti a compierli nel tentativo estremo di distanziarsi da una famiglia che “non li lasciava andare”. Un'interpretazione interessante a questo proposito ci viene fornita dall'educatore del SEAD, il quale nella sua esperienza ha

constatato che per alcuni adolescenti presenti in carcere la tendenza a compiere atti di reato sia in realtà segno di un conflitto non ancora aperto. Egli osserva infatti che la maggior parte dei ragazzi di cui si occupa sono stati educati all'interno di un modello familiare di tipo "camorristico" e che quindi per loro spesso entrare in conflitto significa scegliere di non aderire più ad esso e seguire la via della legalità. Si tratta di immagini che sottolineano l'importanza del momento del distacco familiare da parte dell'adolescente e delle derive positive o negative a cui questo può portare. Questo non significa che la fisionomia dell'adolescente derivi in maniera deterministica dal contesto in cui egli è cresciuto, in quanto, come osserva l'assistente sociale, è importante considerare anche come lui stesso ha contribuito ad indirizzare la propria esistenza in una determinata direzione.

Un discorso a parte necessita l'osservatorio della Tutela Minori, in cui la psicopedagogista sottolinea che gli adolescenti da lei seguiti:

"Hanno vissuto delle esperienze così traumatiche che la crisi adolescenziale non viene vista in quanto tale, ma si inserisce in una vita di crisi e di difficoltà".

Questo aspetto, secondo il suo parere, rende questi adolescenti molto allenati ad affrontare successive crisi e difficoltà, ma non permette di individuare particolari differenze con altre crisi che essi hanno attraversato. Un'unica distinzione che viene messa in luce, riguarda il fatto che in passato essi hanno principalmente subito delle situazioni difficili mentre a questa età contribuiscono maggiormente attraverso le loro scelte a superarle o a renderle più difficili da affrontare.

5.4 AREA DELL' ASSOCIAZIONISMO E VOLONTARIATO

Gli operatori che lavorano nei servizi di associazionismo e volontariato ritengono che la crisi sia un passaggio necessario e di cui tenere conto nel lavoro educativo e ne presentano differenti sfumature.

Si richiama una manifestazione della crisi soprattutto nei rapporti affettivi: importanti ma anche difficili da superare per gli adolescenti sono soprattutto le difficoltà che si vengono a creare in amicizia e con le figure adulte. L'amicizia viene percepita come aspetto fondamentale della loro vita e per questo quando subentrano difficoltà in questo contesto la crisi "viene veramente vissuta come qualcosa di terribile" (Capo Scout).

La crisi in adolescenza prende anche la forma del conflitto, soprattutto nei confronti dell'adulto, anche se si osserva che, rispetto al passato, esso sia nettamente diminuito. Il

responsabile della Pastorale Salesiana osserva a questo proposito una differenza tra i ragazzi che frequentano il liceo e quelli del CFP, constatando che i primi mostrano spesso più atteggiamenti di accondiscendenza e accettazione delle regole, soprattutto per non dare problemi nel contesto scolastico e manifestando un senso di apatia generale, che però spesso tende ad esplodere in manifestazioni inaspettate. I secondi contrariamente tendono a manifestare un conflitto più acceso, ma nel rapporto con loro si presenta spesso una probabilità maggiore che lo scontro diventi occasione di incontro e di dialogo. L'intervistato afferma per questo che:

“Il sistema preventivo di san Giovanni Bosco [...] alcune volte ci sembra molto più efficace con ragazzi che si trovano in una situazione di maggiore conflittualità che non con chi è più apatico, perché a quest'ultimo si fa fatica a fare delle proposte e delle provocazioni”.

All'interno del CSV gli adolescenti vengono percepiti come soggetti che fanno fatica in questo periodo a raccontare di sé: essi infatti tendono generalmente ad interrompere il dialogo con i genitori, a chiudersi e con i compagni intrattengono discorsi generalmente superficiali. Viene richiamata a questo riguardo l'importanza del ruolo dell'adulto, il quale può cercare di lavorare su questi canali sostenendo l'autostima dell'adolescente e invitandolo maggiormente a raccontare di sé.

L'adulto assume anche un'altra funzione richiamata dall'allenatore di calcio e dal tutor sportivo, consistente nell'aiutare gli adolescenti ad andare a fondo alla crisi che vivono per comprendere la domanda e il desiderio che essa nasconde. L'adulto in questo modo ha la possibilità di fare in modo che la crisi vissuta dal ragazzo adolescente non sia “vuota”, senza proposte e senza una guida, ma diventi, “un modo per verificare la validità di certi valori e di comportamenti che sono stati consegnati e trasmessi dai genitori” (allenatore di calcio). L'adulto che sa accompagnare l'adolescente in questo percorso viene presentato quindi come colui che non si irrigidisce di fronte alle difficoltà manifestate dal ragazzo, ma che ne sa fare un'occasione per andare a fondo e aiutarlo a ragionare, dando delle ragioni e proponendo una propria lettura sulla sua situazione.

6 COMUNICAZIONE TRA ADOLESCENTE E ADULTO

6.1 AREA SCOLASTICA E FORMATIVA

All'interno del mondo della scuola la comunicazione è un aspetto che viene considerato centrale nel modo di lavorare degli operatori e la sua qualità viene associata alla

disponibilità all'apertura manifestata sia dagli adolescenti che dagli adulti. Diversi insegnanti affermano di riuscire ad avere una buona comunicazione con le proprie classi, specialmente quando esse vengono seguite per più anni consecutivi, in quanto in questi casi la comunicazione si accompagna ad una maggiore conoscenza reciproca. Vengono anche mostrati tuttavia casi di conflitto con gli adolescenti: in queste situazioni il disagio del docente si manifesta soprattutto nello scontro quotidiano con un “muro di gomma” (docente del liceo Erasmo), rispetto al quale ogni tentativo di provare a cambiare la situazione sembra tornare indietro senza risultato.

Un aspetto che viene considerato come necessario da molti soggetti, riguarda la chiarezza nella distinzione dei ruoli: si rammenta infatti la necessità di aiutare i ragazzi a comprendere che la relazione con l'adulto è una relazione asimmetrica, non per riaffermare un autoritarismo del passato, ma soprattutto per fare in modo che l'adulto non venga percepito come l'“amicone”. Il docente di scuola media insiste molto su questo punto constatando come gli adolescenti che egli osserva nel proprio contesto scolastico tendano ingenuamente a ritenere che tutti i rapporti possano essere considerati alla pari. Secondo il suo parere, invece, è importante educare le giovani generazioni a comprendere che non tutti possiedono lo stesso status giuridico e culturale, principalmente perché separati da un'esperienza di vita. L'insegnamento di questo concetto viene da lui percepito come uno strumento utile, affinché gli adolescenti apprendano a differenziare i contesti e a gestire i loro comportamenti. Possiamo osservare quindi come la dimensione del rispetto nei confronti del ruolo del docente nel contesto scolastico abbia una tenuta molto importante, in quanto strumento basilare per sostenere la configurazione del dispositivo educativo stesso. Accanto a queste posizioni, possiamo ricavare altre caratteristiche ritenute importanti per rendere una comunicazione adulto-adolescente efficace. Gli intervistati accennano, ad esempio, all'importanza di evitare lo scontro diretto con gli adolescenti, in quanto esso spesso provoca in loro una chiusura maggiore e una comunicazione più difficile da recuperare, o l'importanza di utilizzare il “sorriso” per trasmettere all'adolescente la propria disponibilità ad essere interlocutori nella relazione. All'interno dell'Enaip di Pioltello, i diversi operatori richiamano l'importanza di porsi come punti di riferimento per i ragazzi che incontrano, soprattutto per colmare la carenza di modelli familiari da essi manifestata. Essi constatano infatti la presenza di relazioni difficili che gli adolescenti lasciano percepire rispetto al loro contesto familiare, legate anche al fatto che oggi difficilmente vengono forniti ai genitori degli strumenti sociali per capire come comunicare in modo efficace con loro.

6.2 AREA EDUCATIVA TERRITORIALE

La comunicazione tra il mondo degli adulti e il mondo degli adolescenti viene percepita come una delle questioni più problematiche. Accanto a posizioni che evidenziano il bisogno dei ragazzi di distinguersi dall'adulto e la tendenza a manifestare atteggiamenti di ribellione volti a metterlo alla prova e provocarlo, osserviamo anche le posizioni di chi ritiene che il grande problema degli adolescenti siano gli adulti. Vengono messe in luce ad esempio le letture spesso parziali ed incomplete che essi possiedono rispetto agli adolescenti, influenzate anche dal livello di stanchezza e di stress causato dal contesto sociale in cui viviamo e dal fatto che essi non ricordano come erano da adolescenti. Questo esercizio di memoria viene richiamato da alcuni operatori come strumento importante sia per i genitori che per gli educatori, per riuscire a mettere in luce più facilmente alcune problematiche adolescenziali ed instaurare una comunicazione efficace. Questo non significa che gli adulti debbano “fare gli adolescenti” come a volte accade: è importante al contrario che il genitore ponga delle regole e limiti con cui il ragazzo adolescente possa confrontarsi e con cui debba fare i conti.

Uno degli aspetti che in particolare gli educatori della comunità e il loro coordinatore mettono in luce, riguarda la tendenza degli adolescenti ad annullare la distanza con l'adulto. Emerge quindi una grossa difficoltà da parte loro a percepire l'adulto come una figura da rispettare, aspetto che spesso rende la comunicazione difficile e ridotta a compromessi. Viene quindi messa in luce una relazione educativa in costante contatto con il tema della libertà dell'Altro: il ragazzo adolescente infatti non è più soltanto colui che segue indistintamente le proposte che l'adulto gli fa, ma colui che inizia a darsi una direzione ed è disposto anche ad opporsi alle aspettative che il genitore o l'educatore nutre nei suoi confronti. La questione di cosa significhi educare in virtù del Bene dell'Altro viene ritenuta quindi centrale all'interno dei servizi educativi rivolti agli adolescenti, ma anche causa di un sentimento di angoscia per gli educatori stessi per le conseguenze che l'accoglienza di questa questione pone. Di fronte a questo vissuto, il coordinatore di comunità afferma che è importante tenere conto del fatto che:

“Non conta il fatto che loro facciano qualcosa che vuoi tu, ma quanta libertà, autonomia e positività riescono a mettere in quello che fanno”.

Secondo molti educatori e coordinatori intervistati, inoltre, la comunicazione con l'adolescente è oggetto di lavoro educativo che può essere gestito consapevolmente.

Significative a questo proposito sono le testimonianze degli educatori dei CAG, i quali osservano come nella relazione educativa sia importante riconoscere che:

“Ci sono situazioni in cui la comunicazione deve essere assertiva e diretta, altre in cui può essere provocatoria, in altre ancora accogliente, dolce e calda. Dipende da chi si ha davanti e da cosa sta succedendo” (educatrice del CAG di Locate di Triulzi).

In questo modo essa viene investita di consapevolezza e diventa uno strumento efficace a seconda del contesto in cui si lavora. Altri operatori, si soffermano invece sul fatto che uno dei compiti principali dell'educatore consiste proprio nel promuovere una comunicazione efficace, soprattutto all'interno del contesto familiare. È l'esempio dell'educativa domiciliare minorile, in cui all'educatore viene richiesto di riattivare due possibili livelli di comunicazione: un livello emotivo, nei genitori incapaci di comprendere la situazione vissuta dal figlio, perché concentrati su una comunicazione assertiva e basata sul concetto di dovere, ed un livello delle regole, in quanto l'eccessiva comprensione al contrario può mettere in luce un'incapacità dei genitori di contenere e indirizzare il ragazzo.

Si osserva quindi in generale un utilizzo consapevole della comunicazione come strumento mediativo.

6.3 AREA PENALE

La comunicazione tra il mondo degli adulti e il mondo degli adolescenti viene vista all'interno dell'area penale, prevalentemente come problematica e disfunzionale, soprattutto perché gli adulti sembrano non essere in grado di dialogare con i ragazzi. Il riferimento è soprattutto alle figure genitoriali, che tendono ad instaurare un rapporto molto ambivalente e ad accusare gli adolescenti non accorgendosi che loro “cercano di rapportarsi con l'adulto nel modo di qualsiasi adolescente” (assistente sociale dell'UOPM). Gli adulti vengono definiti dai soggetti intervistati anzitutto come indifferenti: essi si mostrano spesso troppo presi dalle loro occupazioni e poco attenti ai vissuti e alle azioni compiute dai figli, mostrando un generale disinteresse nei loro confronti. Questo si manifesta soprattutto nel fatto che spesso stanno in silenzio e non prendono posizione di fronte alle cose, non fornendo in questo modo nemmeno delle indicazioni utili ai figli per orientarsi. Queste considerazioni valgono sia per i genitori che per gli adulti in generale, come evidenziano a questo riguardo le parole di un ragazzo riportate dall'assistente sociale intervistata:

“Se io all'intervallo esco e mi fumo una canna senza nascondermi più di tanto e passa il bidello, il quale mi guarda ma non mi dice niente, vuol dire che va bene”.

Un'altra caratteristica degli adulti, che si presenta come ostacolo alla comunicazione, è quella di non riuscire contestualizzare le situazioni e di renderle più grandi di quello che sono. Questo avviene prevalentemente per la paura dei genitori di non possedere gli strumenti necessari per gestire situazioni difficili, ma in questo modo il vissuto emotivo provato impedisce loro anche di assumere una posizione adeguata di fronte ad esse.

Gli intervistati fanno riferimento, inoltre, a genitori che non riescono a mettere in atto una comunicazione lineare: essi tendono a contraddirsi, a dare risposte imprecise e quindi a non trasmettere sicurezza, contenere e orientare il ragazzo adolescente nel suo percorso di crescita.

Per quanto riguarda invece la comunicazione con l'educatore del SEAD nel contesto del Penale Minorile, si sottolinea la necessità, per riuscire ad instaurare una buona comunicazione, di lavorare molto su se stessi, soprattutto per non correre il rischio che una distanza emotiva nei confronti di un ragazzo si traduca in un'impossibilità di comunicazione. Come lui stesso afferma infatti:

“Se un ragazzo mi è antipatico e non lo sopporto, io ho compromesso completamente la relazione e non farò altro che comunicarlo tutte le volte che lo vedrò. Questo a meno che io non lavori duramente su quello che mi accade, sullo scindere le mie emozioni dal mio agire personale, sul cercare supporti per elaborare i miei vissuti, sul comprendere l'atteggiamento del ragazzo e studiare una strategia di triangolazione del problema per affrontarlo con uno sguardo più olistico”.

6.4 AREA DELL'ASSOCIAZIONISMO E VOLONTARIATO

La comunicazione tra adulti e adolescenti viene percepita come questione problematica e come tale viene rimandata prevalentemente alla difficoltà di comunicazione con i genitori. Questi ultimi vengono quindi classificati in genitori desiderosi di capire di più i figli ed essere coinvolti nelle loro attività ed in altri più distaccati e presi dalla frenesia che la loro quotidianità impone. La responsabilità della difficoltà di comunicazione viene quindi attribuita prevalentemente all'adulto (in particolare quando non cerca gli strumenti per entrare maggiormente in comunicazione con l'adolescente), ma soprattutto al contesto culturale di oggi, che toglie spazi di incontro e incide sulla stanchezza del genitore in quei pochi momenti di cui potrebbe approfittare per migliorare la comunicazione con il figlio. L'educatrice del CSV osserva una tendenza dei genitori a delegare alla scuola molte funzioni educative che spetterebbero alla famiglia in quanto agenzia educativa per eccellenza, e come questo incida sulle difficoltà di cui oggi la scuola deve farsi carico, in aggiunta al fatto che i docenti non possiedono la preparazione necessaria per essere

educatori.

La comunicazione con i genitori assume delle caratteristiche differenti rispetto a quella con gli educatori nei servizi di associazionismo e volontariato: si constata in particolare come il fatto di essere figure esterne al nucleo familiare ed anche alla scuola, permetta loro di incidere in modo diverso sulla relazione con gli adolescenti, riuscendo più facilmente ad aiutarli ad aprirsi e ad esprimersi. L'educatore di oratorio osserva inoltre come nella comunicazione con gli adolescenti continuo tantissimo le parole utilizzate e il primo contatto: l'adolescente a suo parere accetta la relazione con l'adulto nel momento in cui trova qualcuno che gli fa sentire che quanto fa o dice è importante e solo allora si mostra disposto ad accettare anche che gli vengano detti dei "no". Si tratta quindi di una relazione molto fragile e non immediata, in quanto:

“Ci vuole una vita per riuscire a conquistarsi dei ragazzi, ci vuole una vita per riuscire a dire delle belle parole e basta un attimo per perdere tutto”.

Un altro aspetto che viene richiamato, soprattutto all'interno dell'esperienza scout, riguarda il peso delle aspettative che l'adulto nutre nei confronti del ragazzo adolescente. La Capo Scout intervistata pone attenzione al rischio in cui incorrono molti capi di avere delle aspettative sui ragazzi lontane dai bisogni e dalla situazione concreta che loro vivono. Una relazione di questo tipo conduce molto spesso alla delusione, in quanto si tratta di aspettative più centrate sulla propria idea di come gli adolescenti dovrebbero essere o sulla propria esperienza personale, che non ai loro reali bisogni e possibilità.

Si osserva come il concetto di comunicazione venga prevalentemente associato al dialogo e all'uso della parola, aspetto che porta inevitabilmente alcuni operatori a ritenere che esistano situazioni in cui la comunicazione è assente. Altri al contrario ritengono che la comunicazione non sia mai sospesa e che possieda molti altri canali, a partire dal comportamento non verbale, dalla gestualità e dagli atteggiamenti che l'adulto assume e che è chiamato a gestire consapevolmente:

“Da come saluto i ragazzi quando arrivano, dal fatto che faccio silenzio in alcuni momenti aspettando che loro siano attenti, dal fatto che se viene fatta un'azione sbagliata allora commento o non parlo, urlo o non urlo ecc., ma in tutti questi modi comunico” (allenatore di calcio).

L'allenatore di calcio osserva la diffusa assenza di consapevolezza di questo concetto e l'importanza di comprendere che l'adulto comunica semplicemente per il fatto di essere sempre guardato dall'adolescente.

Altri si soffermano invece sull'importanza di cercare nuovi canali di comunicazione con i ragazzi: il responsabile della Pastorale Salesiana richiama a questo proposito l'invito di don

Bosco “Amate ciò che amano i giovani, affinché loro amino ciò che amate voi”. Conoscere il mondo dei giovani ed essere curiosi di ciò che loro interessa, può essere quindi uno strumento molto efficace per creare nuove occasioni di comunicazione e sentire meno il distacco che spesso viene reclamato tra questi due mondi. Secondo molti intervistati, questa distanza oggi risulta particolarmente accentuata soprattutto dal dominio della tecnologia, che porta spesso adulti ed adolescenti ad utilizzare linguaggi diversi. Si richiama quindi la necessità per gli adulti di cercare di entrare in questo mondo adeguandosi e sintonizzandosi con esso per conoscerlo più a fondo, senza che questo significhi utilizzarlo allo stesso modo.

7 PROBLEMI E RISORSE DELLA RELAZIONE EDUCATIVA

7.1 AREA SCOLASTICA E FORMATIVA

Entrando nello specifico della relazione educativa con gli adolescenti, i soggetti intervistati hanno individuato sia difficoltà che risorse che il lavoro quotidiano pone. Viene messo in luce in particolare il rischio di restare delusi quando i ragazzi non raggiungono gli obiettivi che si aveva in mente o di provare un senso di inadeguatezza quando non ci si sente in grado di rispondere ai loro bisogni e richieste. Si osserva quindi una facilità a scivolare nel desiderio di voler cambiare il mondo, rischio che è necessario imparare a gestire per riuscire a vivere serenamente. La relazione con gli adolescenti, inoltre, richiama la necessità di un continuo equilibrio, che permetta di essere disponibili senza essere troppo invadenti, ma soprattutto senza mai scivolare in una relazione di tipo amicale. Su questo aspetto incide molto anche la variabile dell'età, che secondo gli operatori, deve essere gestita consapevolmente:

“Oggi come insegnante e con 20 anni in più rispetto a quando ho iniziato a fare l'educatore, quando un ragazzo mi dice “Prof mi dia il suo numero di telefono” io dico di no. Una volta gliel'avrei dato ma oggi no. “L'amicizia su facebook non te la do”. Ci sono momenti in cui possiamo comunicare e quando lo facciamo cerco anche di trasmettere tutta la mia empatia e ascolto. [...] C'è una differenza, una non orizzontalità” (docente di scuola media).

Altri aspetti interessanti rilevati dalle docenti di liceo nella relazione, riguardano la fatica manifestata dagli adolescenti nell'esprimere le proprie difficoltà, ma soprattutto i propri giudizi, sia per timore di cosa pensi l'insegnante, sia perché molto spesso non possiedono un'opinione personale sulle cose. Questo vissuto si manifesta chiaramente nell'assenza di un atteggiamento critico:

“Non trovo mai un critica culturale, mai una messa in discussione di una mia affermazione. [...] Chi la pensa in maniera diversa non si espone, anche se in realtà non si espone proprio nessuno, il 90 % delle volte perché i ragazzi non hanno nessuna idea, aspetto che ritengo sia una delle cose più gravi in questa fascia d'età. [...] In molti però c'è anche la preoccupazione che se esprimono la loro idea il professore come espressione dell'autorità possa trattarli male. Noi questo timore non l'avevamo” (docente dei licei Levi e Erasmo).

Questo atteggiamento, che risulta difficile da spiegare da parte delle docenti e quindi non conseguito volontariamente, si rivela essere l'effetto di un dispositivo più forte dell'intenzionalità dell'operatore stesso.

Le risorse che la relazione educativa trasmette all'educatore sono tante, a partire dal fatto che “stare con i giovani mantiene giovani” (docente di scuola media). Il lavoro educativo permette all'educatore di decentrarsi e accorgersi che il proprio punto di vista non è assoluto e di lavorare in un'ottica di responsabilizzazione con gli adolescenti. Si osserva a livelli diversi anche la positività della relazione soprattutto quando diventa occasione di apertura e di dialogo più profondo e in quanto strumento che permette di vedere dei margini di sviluppo molto grossi. È il caso del lavoro di Scuola&Bottega, in cui la relazione quotidiana con gli adolescenti viene percepita come punto di partenza fondamentale per riuscire di seguito a svolgere con efficacia un lavoro didattico e promuovere le loro potenzialità.

Il docente di scuola media si sofferma infine sul carattere di reciprocità che la relazione educativa possiede: se l'adulto infatti può trasmettere qualcosa agli adolescenti a partire dalla propria esperienza, essi si rivelano essere un'importante fonte di insegnamento per lui soprattutto per la loro capacità di adeguarsi al contesto attuale. Il riferimento è nello specifico al mondo tecnologico, rispetto al quale gli adolescenti possiedono la capacità di svelarne delle possibilità di utilizzo efficaci anche per la didattica stessa: si richiama, ad esempio, la loro capacità di sfruttare le potenzialità della lavagna multimediale o di uscire da una modalità di ragionamento soltanto logico-consequenziale di tipo fordista.

Si osserva infine, soprattutto nel contesto dell'Enaip di Pioltello, come la relazione con l'adulto esterno al contesto familiare venga cercata e possa divenire un punto di riferimento, importante per gli adolescenti, anche soltanto per la sua disponibilità ad “esserci per loro”.

7.2 AREA EDUCATIVA TERRITORIALE

Gli educatori e i coordinatori che lavorano nell'area educativa territoriale ci mostrano una

relazione con gli adolescenti generalmente positiva. Viene messa in luce anzitutto la risorsa che riveste il fatto di essere delle figure adulte esterne al contesto familiare, rappresentazione che permette di porre in evidenza l'immagine di una relazione più difficile ascrivibile al contesto di origine degli adolescenti. La relazione con loro viene percepita come molto stimolante ed arricchente:

“A differenza di una relazione educativa con un bambino, [...] quella con l'adolescente, pur restando chiara nella sua asimmetria, ti ingaggia di più, perché il ragazzo ti fa domande, ti richiama ad una coerenza che magari è un po' più impegnativa e difficile da manifestare anche su un piano dialettico, perché l'adolescente spesso cerca di mettere l'adulto alla prova” (coordinatore dell'AdM).

Pur cercando sempre di andare contro la figura adulta e di superare i limiti da essa posti toccando i suoi punti deboli, l'adolescente viene anche visto come colui che, nel momento in cui trova un adulto capace di ascoltarlo e che vuole il suo Bene si affida. Di conseguenza la risorsa diventa il rapporto stesso: in questi casi si constata come il rapporto con l'adulto venga cercato anche come relazione privilegiata e personale, attraverso la richiesta di momenti dedicati soltanto al ragazzo.

Il coordinatore di comunità, rispetto alla questione in esame, osserva come la relazione con il ragazzo adolescente si differenzi da quella con un bambino soprattutto per il fatto che essa richiede un maggiore spazio di libertà. Tendere alla responsabilizzazione senza prendere in considerazione il tema della libertà in adolescenza non è possibile e questo per l'educatore può rivelarsi un importante strumento educativo o al contrario una fonte di disagio. Nella relazione infatti l'educatore può anzitutto assolvere una funzione di “specchio” nei confronti del ragazzo adolescente, cercando di aiutarlo a prendere posizione rispetto alla propria crisi e ad avere una maggiore consapevolezza delle conseguenze delle proprie azioni. Ma cercare di responsabilizzarlo comporta anche accettare che lui prenda delle scelte diverse da quelle prospettate dall'educatore e di non volerlo controllare. La grande difficoltà dell'educatore in alcuni momenti è quindi quella di doversi fare da parte nella relazione rispettando gli spazi di libertà dell'Altro, con tutto quello che questo può comportare:

“Questo è difficile per noi educatori, perché vuol dire fare i conti con la libertà dell'Altro. La libertà anche di non farsi aiutare, la libertà di buttarsi via, perché a volte effettivamente gli adolescenti si buttano via. Si tratta però di una regola generale: non si può salvare le persone contro la loro volontà. Non siamo qui per salvare il mondo: siamo qui per essere loro vicini, ma ci sono dei passi che possono fare soltanto loro, oltre i quali quindi un educatore non può andare”.

Ciò che gli educatori possono fare in adolescenza però è consentire una libertà che il ragazzo sia in grado di gestire: in comunità ad esempio, non tutti i ragazzi escono la sera o

utilizzano il computer per lo stesso tempo, perché non tutti sono in grado di gestire la stessa libertà.

Un'altra questione posta in evidenza rispetto alla relazione educativa è la dimensione dell'accoglienza. Pur constatando la necessità per l'educatore di essere disponibile ed aperto per riuscire ad instaurare una relazione educativa efficace, si osserva come questo non significhi non avere giudizi e accogliere qualsiasi cosa. Gli operatori nelle interviste richiamano delle situazioni in cui, ad esempio, anche l'allontanamento di una compagnia si sia rivelato educativo:

“Ci sono secondo noi dei comportamenti che portano proprio la richiesta di essere fermati, attraverso i quali è come se gli adolescenti ci dicessero “Guarda, io faccio questo. Fermami tu visto che nessuno l’ha mai fatto fino adesso” ” (educatore del CAG di S. Giuliano).

L'elemento chiave di cui è necessario tenere conto in scelte educative di questo tipo è quello di dare giudizi sulle cose e non sulle persone: in questo modo l'attenzione viene a focalizzarsi su un comportamento ritenuto sbagliato ma viene mantenuta la possibilità di una relazione, aspetto che diventa educativo anche per i ragazzi che stanno attorno:

“Loro sapevano benissimo che a noi quella cosa non piaceva, però hanno visto che noi abbiamo giudicato l'azione e non la persona, anzi l'abbiamo aiutata e accompagnata in un percorso” (educatore del CAG di Locate di Triulzi).

Un altro aspetto interessante e ritenuto efficace da parte di alcuni intervistati, riguarda l'importanza di fare delle cose insieme: si evidenzia, infatti come la relazione e la comunicazione a volte nascano nel momento in cui gli adolescenti si accorgono che ci sono degli adulti disposti a stare assieme a loro aldilà del parole che comunicano.

Un'ultima considerazione, che riteniamo utile prendere in esame, riguarda il differente ruolo che l'educatore sceglie di ricoprire all'interno della relazione educativa a seconda della funzione ricoperta nel servizio ma soprattutto a seconda dell'età anagrafica: ad esempio, gli educatori di comunità, per la loro vicinanza all'età degli adolescenti, si riconoscono maggiormente in una funzione mediativa tra loro e le figure adulte, a differenza del loro coordinatore, il quale si presenta con una funzione prevalentemente paterna e di confronto con il ruolo adulto per lo stesso motivo. Anche l'età viene quindi percepita come un mediatore che viene più o meno consapevolmente gestito per rendere la relazione educativa efficace. Gli educatori con maggiore esperienza a questo proposito propongono alcune osservazioni critiche e rischi manifestati dagli educatori più giovani: se da un lato essi sono aiutati a relazionarsi per la vicinanza di età con gli adolescenti che li caratterizza, d'altro canto a volte rischiano di mettere in atto atteggiamenti di rigidità di

fronte alle loro difficoltà (per il fatto che anch'essi possono non aver risolto completamente alcune questioni nel proprio percorso), possono mostrare una scarsa consapevolezza nel gestire il proprio passato ed infine rischiano di fare i “giovani con i giovani” (educatore dell'Educativa Territoriale).

7.3 AREA PENALE

Le figure che lavorano nel contesto dell'Unità Operativa Penale Minorile e nella Tutela Minori, nell'affrontare la tematica relativa alla relazione richiamano la loro necessità di rivestire un ruolo chiaro e determinato. Il motivo che induce ad impostare in questo modo la propria posizione nella relazione educativa, è attribuito alla presenza di un mandato giudiziario che esige un rapporto caratterizzato da chiarezza e serietà, affinché si percepisca il ruolo rappresentato dall'operatore e lo si rispetti. Si osserva come l'impostazione di una relazione di questo tipo non sia orientata alla rigidità, ma alla manifestazione di un atteggiamento coerente e credibile, affinché l'adolescente possa fidarsi dell'adulto. Interessanti sono in particolare le osservazioni della psicopedagoga, la quale nel descrivere il proprio ruolo, afferma di utilizzare poca *maternage* in quanto interprete dell'Autorità Giudiziaria, ma di assolvere comunque una funzione contenitiva, attraverso il proprio svolgere una ruolo “ponte” tra le diverse realtà attraversate dall'adolescente e l'aver chiara tutta la sua situazione. Un aspetto critico ma parte importante della sua modalità di stare in relazione, è il fatto che l'operatrice non propone un'accettazione incondizionata dell'Altro: se il contenimento non funziona infatti le viene richiesto di procedere con la segnalazione di un eventuale allontanamento, inserimento di uno dei genitori in comunità o alla denuncia di uno di loro, assumendo di conseguenza un ruolo antagonista nei confronti dei soggetti in carico:

“Se non funziona il contenimento non stabilisco una relazione con loro del tipo “Ci sono e ci sarò sempre”. Ci sono finché le cose sono in un certo modo, dopodiché se non ci sono più io passo all'azione”.

Si tratta di una componente necessaria per non far decadere il ruolo della tutela del minore e che se da un lato condiziona e non rende libera la relazione, dall'altro permette di mettere in moto dei possibili cambiamenti. Per colmare la fragilità di questa relazione, di cui all'interno del servizio sociale si è consapevoli, è prevista l'attività di affiancamento di altri servizi territoriali.

Tra le risorse che si possono individuare in una relazione di questo tipo, vengono proposte

oltre a quella del contenimento e del mantenimento della tensione al cambiamento, la possibilità di divenire dei punti di riferimento per gli adolescenti e di essere chiamati come adulti a trovare delle proposte creative sempre nuove, per relazionarsi con loro a seconda delle situazioni e delle loro caratteristiche temperamentali.

Nella realtà del carcere minorile, un ruolo importante viene attribuito anche all'apertura di sguardo dell'educatore e alla sua capacità di trasmettere qualcosa agli adolescenti all'interno di una relazione vera. Viene inoltre richiamata l'attenzione in particolare su una prerogativa importante, consistente nel trasmettere al ragazzo il messaggio che nella relazione si è lì per lui. Questo "Io sono qui per", secondo l'educatore del SEAD, rappresenta un elemento importante che pone in evidenza come si comunichi con l'Altro a partire dal proprio esserci.

Interessanti sono infine alcune considerazioni rispetto alla variabile della vicinanza di età tra educatore ed educando, la quale viene ritenuta più o meno vantaggiosa a seconda delle situazioni.

7.4 AREA DELL'ASSOCIAZIONISMO E VOLONTARIATO

La relazione educativa viene generalmente percepita dai soggetti intervistati con un riconoscimento dell'educatore e dell'adolescente in quanto protagonisti attivi nella relazione. Il giovane viene descritto come una ricchezza per l'adulto, in quanto portatore di desideri, di esplosività, entusiasmo, bellezza e curiosità, che a volte si manifesta anche nel desiderio di sperimentare esperienze trasgressive. D'altra parte l'adulto, come afferma il tutor sportivo:

"È una ricchezza per il giovane nella misura in cui a sua volta è in grado di comunicare un'esperienza, bella o brutta, ponendosi come un adulto in cammino, vivo e che a sua volta non ha smesso di cercare".

Il rischio che egli cerca di mettere in luce infatti è quello di trovare degli adulti cinici, disincantati, stanchi e delusi dalla vita, che rischiano quindi di bloccare i desideri manifestati dagli adolescenti.

Altri soggetti intervistati constatano come, dal punto di vista dell'educatore, la relazione possa non avere un riscontro immediato: si richiama quindi l'importanza di essere creativi e di inventare nuovi strumenti per entrare in relazione con gli adolescenti, capire i loro bisogni e trovare un punto di incontro. La Capo Scout riconosce questo aspetto come un problema ma allo stesso tempo una risorsa, in quanto l'educatore in questo modo si trova

nella necessità di non poter dare nulla per scontato e di dover affinare i propri livelli di osservazione. Viene richiamata in particolare l'importanza di non ridurre la relazione educativa ai momenti formalmente stabiliti dal dispositivo, ma di porre attenzione soprattutto alla dimensione informale:

“Mi sono resa conto che questo addestramento va fatto nell'ascoltare, anche all'interno del gioco o nel momento in cui gli adolescenti sono tra di loro, che cosa dicono, stando attenti a come cambiano i loro atteggiamenti, piuttosto che il loro rapporto con gli altri o con le cose.[...] Quindi il grosso del lavoro non viene fatto a livello diretto, ma a livello di osservazione”.

Una particolare attenzione, parlando di relazione educativa, viene rivolta da parte dei servizi a sfondo religioso alla dimensione dello “stare con i ragazzi”. Questo viene presentato come uno degli elementi del Sistema Preventivo di don Bosco e la sua efficacia viene riconosciuta nel fatto che l'educatore si rivela essere qualcuno che accompagna l'adolescente e compie assieme a lui una parte di cammino. Questa dimensione si associa a quella del tempo, in quanto questi operatori osservano che la relazione con l'educatore viene riconosciuta come significativa, se non è saltuaria e se egli si mostra disposto a spendere del tempo con il ragazzo. Questo può avvenire in particolare nell'esperienza quotidiana delle vacanze estive, nei periodi di vita comunitaria previsti nell'attività dell'oratorio, o semplicemente mostrandosi disponibili a proseguire un colloquio con un adolescente anche oltre il proprio orario di lavoro.

Tuttavia l'attenzione a questi aspetti non sempre garantisce gli esiti sperati dall'educatore: può accadere infatti che l'adolescente si sia fatto un'idea negativa sul suo conto e ci sia bisogno di molto tempo per aiutarlo a modificarla, che l'educatore si percepisca come inadeguato a risolvere un problema e debba delegarne la gestione a qualcun altro, oppure semplicemente che non venga scelto dall'adolescente come punto di riferimento. Anche queste situazioni, che vengono spesso vissute dagli educatori come dimostrazioni del proprio fallimento, sono aspetti su cui viene richiesto un lavoro di consapevolezza, soprattutto per contrastare il desiderio di onnipotenza che spesso soggiace alle relazioni educative.

Interessanti infine sono le considerazioni proposte dal tutor sportivo, il quale definisce il contesto calcistico come privilegiato, in quanto in esso è ancora molto presente la dimensione del rispetto nei confronti della figura adulta, in quanto percepita come guida:

“Nello sport possiamo ritrovare ancora forti le caratteristiche della relazione tra l'adulto e l'allievo, come l'autorevolezza dell'allenatore e istruttore, il quale rappresenta una figura ben riconosciuta dai giovani”.

Questa caratteristica della relazione, che in alcuni contesti sembra venire meno,

rappresenta quindi un'importante risorsa del mondo sportivo.

8 EDUCATORE IDEALE

8.1 AREA SCOLASTICA E FORMATIVA

Le caratteristiche che vengono richiamate come importanti per un educatore o un professore ideale possono essere suddivise tra competenze più specifiche del suo ruolo didattico o di quello educativo. Tra le caratteristiche proprie del ruolo didattico, viene richiamata anzitutto la necessità di essere competenti e professionali, in quanto un docente molto comunicativo ed empatico ma incapace di condurre il soggetto all'interno del percorso scolastico, che prevede anche l'apprendimento di determinati contenuti, non viene ritenuto adeguato, anche perché si viene pagati per essere educatori e insegnanti dei ragazzi e non per essere i loro amici. Un docente competente trasmette molta sicurezza agli adolescenti, ma allo stesso tempo non può esimersi dal dotarsi di capacità relazionali e comunicative che possono essergli di aiuto nel proprio lavoro. All'interno della didattica vengono richiamati quindi strumenti utili come il riconoscere gli obiettivi dei ragazzi oltre che i propri, il saper rilanciare le questioni e il gestire gli strumenti didattici in modo opportuno a seconda della disciplina, dell'argomento e del contesto.

Tra le capacità educative di cui un educatore ideale si dovrebbe dotare, si pongono in evidenza la dimensione dell'ascolto, dell'accoglienza, il saper stare ed interagire con i ragazzi, il riconoscere i loro bisogni e problemi imparando a “leggere tra le righe” (docente del CFP) e l'offrire spazi di riflessione sulle esperienze fatte. Interessante è anche la competenza del “saper gestire le proprie frustrazioni” (docente dei licei Levi e Erasmo), aspetto che viene percepito come strumento per salvaguardare l'insegnante stesso e per aiutarlo a rimettersi sempre in gioco.

Un altro richiamo che viene proposto riguarda:

“La capacità di creare contesti, situazioni, attività in cui i ragazzi possano sperimentare se stessi e in cui possano vivere esperienze, creando un contorno al cui interno si possa fare questa ricerca” (docente del CFP).

Questo avviene soprattutto con un rilancio della dimensione esperienziale all'interno del contesto scolastico, proposta in particolare dal servizio di Scuola&Bottega e da un'insegnante del CFP, manifestando una consapevolezza rispetto all'importanza del ruolo di predisposizione dei contesti. Le competenze relazionali ed educative vengono ritenute

significative soprattutto all'interno del contesto dell'Enaip di Pioltello, in cui lo stesso dirigente richiama la necessità per il docente di rivestire un ruolo pienamente educativo.

La docente del liceo Erasmo critica l'espressione "educatore ideale", affermando che esso non esiste, perché ci possono essere tante tipologie di educatori ideali a seconda del soggetto che si sta educando. Può accadere infatti che ci si sia dimostrati come tali con un adolescente mentre con un altro no, così come nella storia della scuola si sono andati sostituendo approcci che teorizzavano una scuola ideale basata sul modello dell'attivismo, della lezione frontale o laboratoriale, i quali non possono tuttavia essere considerati migliori in assoluto.

La propria percezione di educatore ideale viene rimandata da alcuni operatori anche al vissuto adolescenziale che ciascuno ha vissuto, il quale emerge costantemente quando si entra a contatto con gli adolescenti, in particolare se sono stati vissuti fallimenti e frustrazioni nella propria carriera scolastica, che possono indurre il docente a mettere in atto una relazione di un certo tipo. Altri docenti richiamano invece la positività di un atteggiamento che tenga conto del proprio passato, perché esso può rivelarsi anche uno strumento utile per assumere un atteggiamento più empatico nei confronti del vissuto degli adolescenti.

Se alcune di queste competenze possono essere apprese, alcuni intervistati richiamano anche la presenza di componenti caratteristiche della personalità del singolo docente, le quali sono quindi più difficili da apprendere. Viene posto quindi l'accento sul fatto che al di là delle capacità che un soggetto possiede, la relazione educativa risulta efficace nella misura in cui essa si rivela autentica e quindi in relazione a quanto l'educatore si mette in gioco, gestendo le proprie risorse e i propri limiti in modo opportuno:

“L'importante è che quando un educatore ha una caratteristica, che sia di maggior irruenza o di maggior accoglienza, questa sia autentica. [...] Io tendo ad essere molto forte nel rapporto con i ragazzi, in particolar modo con i maschi: con loro mi arrabbio e mi scaldo ma tutto questo lo faccio sempre nel quadro di una certa consapevolezza e di un certo controllo. Sapendo che è la mia cifra del rapporto” (docente di scuola media).

8.2 AREA EDUCATIVA TERRITORIALE

Di fronte alla richiesta di parlarci di un educatore ideale, abbiamo riscontrato le reazioni di chi propone delle caratteristiche specifiche e di chi invece si pone criticamente davanti alla questione affermando che l'educatore ideale non esiste o non dovrebbe esistere:

“L'educatore non è ideale: è reale. Guai agli educatori ideali, perché non fanno i conti con la realtà” (coordinatore di comunità);

“L’educatore ideale secondo me, dobbiamo fare tutti in modo che non esista. Così almeno se ci togliamo il pensiero della società ideale e dell’educatore ideale, ci togliamo anche il tema del delirio di onnipotenza” (educatore dell'Educativa Territoriale).

Queste posizioni richiamano in particolare la necessità di un educatore che stia molto attento alla realtà e agli adolescenti di cui si occupa, cercando di mantenere uno sguardo e una progettualità aderente ad essi. L'importanza di questo aspetto emerge, ad esempio, nel contesto dell'educativa di strada, in cui l'educatore pone in evidenza la necessità di dover essere flessibile nei suoi progetti ed obiettivi, perché “l’adolescenza di ideale e standardizzabile non ha mai nulla”.

In generale tra i soggetti intervistati l'immagine di un educatore ideale richiama anzitutto la necessità di “essere adulto”: l'educatore viene descritto quindi come una persona che conosce il mondo, che ha fatto esperienza di esso e sa dire qualcosa a riguardo. La capacità di essere adulti si manifesta nel saper trovare un equilibrio tra il contenere il ragazzo e il lasciarlo andare, nell'aiutarlo a ragionare sulla realtà, nel sapergli fare da specchio rimandandogli i propri limiti e risorse e nel porsi come punto di riferimento a cui egli possa guardare. In questo senso una critica viene posta soprattutto nei confronti degli educatori giovani, che tendono a fare “i giovani con i giovani” (educatore dell'Educativa Territoriale): si richiama a questo proposito, l'importanza che anche un educatore giovane, pur avendo pochi anni in più di un ragazzo adolescente, si sappia mostrare diverso da lui, con strumenti differenti e capace di prendere scelte diverse, facendogli da specchio rispetto alla sua situazione.

Essere adulti significa anche, secondo diversi educatori, saper attingere al proprio passato ed utilizzarlo consapevolmente. Soprattutto le figure con ruolo di coordinamento, rammentano la necessità di aiutare gli educatori a fare memoria di come essi erano da adolescenti per diversi motivi: per riuscire a comprendere meglio i vissuti degli adolescenti promuovendo un atteggiamento empatico, per offrire loro un'esperienza che li possa guidare e per elaborare i nodi principali della propria esistenza. In altre parole, l'educatore è chiamato a fare i conti con il modo in cui lui stesso è cresciuto ed è stato educato, in quanto il rapporto con gli adolescenti chiama in causa la totalità del suo essere. Come osserva il coordinatore dell'educativa domiciliare minorile quindi:

“Un educatore è ideale nella misura in cui si concede di accedere ai propri vissuti e riesce a fare un lavoro di elaborazione del proprio passato, distinguendo tra il proprio vissuto e quello che succede nella famiglia e nelle relazioni di cui si occupa, ma allo stesso tempo attingendo da esso”.

Un'altra questione che viene tematizzata in riferimento a questa tematica riguarda quindi

l'equilibrio tra la “professionalità” e la “personalità” dell'educatore. Se è vero infatti che un educatore non può stare in una relazione vera se non ci sta con se stesso, questo significa secondo diversi intervistati anche essere disposti come educatori a svelarsi come persone reali nelle proprie caratteristiche e limiti. Il lavoro che viene richiamato come sottostante a questo aspetto è quello di riuscire a gestire consapevolmente il proprio modo di stare nella relazione, capendo quando è opportuno che l'educatore metta da parte i propri vissuti o giudizi, e quando invece essi possano essere importanti da esprimere per permettere al ragazzo adolescente di confrontarsi con “persone reali”. La necessità di questo equilibrio ci permette di mettere in luce una rappresentazione che vuole uscire dall'immagine di un “educatore perfetto”, per riconoscere l'importanza di stare nella relazione in modo vero e di non annullarsi completamente come persone.

Altre caratteristiche dell'educatore ideale che vengono richiamate sono: saper leggere qual è il bisogno portato dall'adolescente (il bisogno di protagonismo, di protezione o di essere fermato), riflettere sul proprio rapporto con l'errore per poterlo insegnare in quanto modalità principale di imparare dalla vita, non sostituirsi all'adolescente ma affiancarlo nel suo percorso, aiutarlo a dare un nome e a gestire le proprie emozioni in modo consapevole, avere una buona capacità di ascolto ed essere capace di trovare un equilibrio tra la concessione di libertà e il contenimento. Rispetto a quest'ultimo punto, richiamiamo un'immagine offerta dal coordinatore di comunità rispetto alla fatica dell'educatore a lasciare andare il ragazzo adolescente:

“È come insegnargli ad andare in bicicletta: tu gli puoi spiegare la tecnica, ma i pedali poi li deve muovere lui ed il rischio che si faccia male c'è. Non si può non accettare questo rischio, altrimenti non lo si lascia più. L'adolescenza funziona proprio così”.

8.3 AREA PENALE

Le caratteristiche che vengono attribuite all'educatore ideale nel contesto penale, sono differenti ma vengono comunemente afferite a capacità forti di tipo professionale e personale. Torna anzitutto l'immagine di un “adulto maturo” e in quanto tale una persona che abbia fatto un proprio percorso di maturazione e che sappia porsi alla giusta distanza nella relazione con il ragazzo adolescente. L'assistente sociale osserva come troppo spesso gli adulti abbiano una grande paura di affrontare determinate questioni e tabù nel dialogo con gli adolescenti. Tuttavia viene posto in evidenza come in realtà i ragazzi abbiano pienamente bisogno di una figura adulta che sappia essere trasparente e che non posticipi il

confronto, in quanto se questo non avviene in tempi abbastanza rapidi le conseguenze possono anche essere negative. Si richiama a questo proposito la necessità, ma allo stesso tempo la grande difficoltà provata dagli educatori, nello stare a contatto con le proprie fatiche e nel fare un lavoro quotidiano su di sé che permetta di conoscersi a fondo:

“Secondo me è questo che poi porta alla credibilità: l’essere in grado come educatori di sopportare, prima ancora delle fatiche degli altri, le proprie, di sapere quali sono le cose che ci mettono in crisi, perché solo in questo modo possiamo lavorare su di noi. [...] Poiché siamo umani, è possibile che certe situazioni a volte ci creino delle forti sofferenze interne per risonanza. Noi però dobbiamo saperci stare in una maniera che sia evolutiva per gli altri”.

All'interno del SEAD questo bisogno viene riconosciuto e sostenuto anche attraverso la presenza di momenti di riflessione non individuali, affinché l'educatore non si senta da solo in questo lavoro.

Importante per un educatore ideale viene ritenuto inoltre il lavoro sul livello di osservazione, tale da permettergli di formulare anche una “diagnosi” educativa dei soggetti di cui si occupa, e un livello di azione, consistente nel dare occasioni di lavoro e di stimolo al minore e al contesto in cui vive, mettendo in atto delle trasformazioni.

L'educatore ideale viene anche percepito come colui che non si ferma all'apparenza: all'interno del carcere minorile si osserva, infatti, come un lavoro educativo possa rivelarsi occasione di cambiamento, soltanto se l'educatore è disposto a credere fino in fondo nelle possibilità del ragazzo e a guardare oltre. Significativo è inoltre il paragone che viene proposto in questo contesto con il dispositivo teatrale:

“L'educatore per me è come un attore che ha a disposizione tanti personaggi da giocare, tante belle trame da mettere in pista, che alla fine devono confluire per poi svelare, come ha fatto il grande Shakespeare, che questo non era teatro ma era la vita” (educatore del SEAD).

Viene quindi affermata la necessità dell'educatore di possedere questa capacità attoriale, tale da predisporre dei contesti educativi che si rivelino essere degli strumenti finzionali per apprendere come stare nella realtà.

8.4 AREA DELL'ASSOCIAZIONISMO E VOLONTARIATO

All'interno dei servizi di associazionismo e volontariato, troviamo non soltanto educatori professionali, ma anche allenatori o semplicemente volontari afferenti a diversi dispositivi, tra i quali possiamo individuare delle significative comunanze e differenze rispetto a come viene percepito un educatore ideale.

L'educatore ideale viene identificato anzitutto come una persona capace di relazionarsi, di

instaurare un dialogo e di ascoltare, di guardare oltre quello che il ragazzo adolescente può apparire e di proporre un'esperienza. Alcuni soggetti intervistati richiamano a questo proposito l'importanza di creare occasioni in cui l'adolescente possa sperimentarsi e in cui possa trovare un educatore capace di accompagnarlo e di condividere con lui un percorso. Interessante però è anche la posizione di chi ritiene che l'educatore debba essere “testimone di un'esperienza” (tutor sportivo) mostrandosi come un adulto in ricerca e che non ha smesso di essere educato, rivelandosi in questo modo segno di una vita viva. Un altro aspetto che viene evidenziato come elemento chiave della figura di un educatore ideale, riguarda la sua capacità di avere a cuore e di amare i ragazzi di cui si occupa:

“Se nella relazione con la persona questa percepisce che tu ci tieni a lei, metà del lavoro l’hai fatto.[...] Questo poi ti conduce anche a mettere passione ed entusiasmo in quello che fai arrivando a fare le cose non più per te ma per lei” (Capo Scout).

Interessanti sono le sfumature presenti nel contesto cattolico, in cui vengono riconosciute come necessarie le caratteristiche del donarsi in modo gratuito, dell'aver tempo (efficace ci è sembrata l'espressione “no part-time” dell'educatore di oratorio), di amare per primi seguendo gli insegnamenti del Vangelo e di guardare gli adolescenti come amati da un Dio che ha un Disegno su di loro e che l'educatore è chiamato a svelare. Questo concetto genera delle precise rappresentazioni anche rispetto al tema della libertà dell'Altro e del modo in cui l'educatore di oratorio percepisce il proprio ruolo nella relazione educativa:

“Noi non sappiamo bene qual è il progetto di Dio su ogni ragazzo e come Dio vorrà arrivare a lui, magari avverrà attraverso di noi, ma magari no”.

L'educatore della Pastorale Salesiana non si mostra concorde all'utilizzo del termine “educatore ideale”, in quanto esso richiama la possibilità che esistano delle “ricette” che in educazione invece non si possono dare. Egli si sofferma sulle motivazioni che inducono una persona a scegliere questo lavoro, affermando che quando una professione educativa viene scelta soltanto per il piacere e la soddisfazione che lo stare assieme ad un utente dà, non sia sufficiente, perché nel momento in cui non si starà bene, verrà meno anche la motivazione che ha indotto a scegliere questo lavoro. Egli sostiene invece che un educatore debba desiderare soprattutto di donare qualcosa che ha ricevuto, motivazione che viene riconosciuta come più forte di ogni altra.

L'intervistato osserva inoltre come un educatore che lavora con gli adolescenti dovrebbe ricordare sempre che la persona che ha davanti è nel momento più importante della sua vita, perché in quel momento sta formando la propria personalità e si sta costruendo un'identità, e che questo necessita di una grande attenzione e cura, in quanto, come lui stesso afferma con una metafora evocativa:

“In alcuni momenti ho veramente il rischio di avere della creta tra le mani e se stringo troppo o se lavoro male questa creta posso anche rovinare il risultato finale. Quello che accadrà a quella persona poi non sarà tutto merito mio o tutta colpa mia, però ci sono dei momenti e dei passaggi fondamentali della vita, in cui io posso influenzare molto il futuro di una persona”.

Un'ultima osservazione critica che viene posta in evidenza in questo contesto, riguarda la rappresentazione diffusa che sia sufficiente essere “bravi volontari” per poter svolgere pienamente il lavoro educativo: questo determina spesso l'abuso del termine “educatore” in ambito cattolico, senza riconoscere la necessità di acquisire una professionalità dell'educare.

Rivolghiamo infine la nostra attenzione alle risposte proposte nell'ambito sportivo in cui viene fatto riferimento ad un “allenatore ideale” che sappia trovare un equilibrio tra il suo essere professionale e competente: l'allenatore di calcio ritiene infatti che non sia sufficiente avere un buon rapporto educativo per svolgere al meglio il proprio ruolo, ma altrettanto non sia possibile interessarsi soltanto dell'insegnamento del calcio, come molti allenatori (soprattutto ex-calciatori) fanno, senza avere in mente anche tutto ciò che un ragazzo vive, anche perché spesso questo influisce moltissimo sulle prestazioni condizionandole positivamente o negativamente.

9 RUOLO DELLA SCUOLA, DELLA FAMIGLIA E DEL GRUPPO DEI PARI

9.1 AREA SCOLASTICA E FORMATIVA

Dalle considerazioni formulate dagli operatori che lavorano all'interno della scuola emergono precise rappresentazioni soprattutto in merito al ruolo della famiglia e del gruppo dei pari.

Per quanto riguarda la percezione della famiglia, gli operatori propongono diverse considerazioni. Esse vengono generalmente distinte in famiglie positive e stimolanti per l'adolescente e famiglie problematiche, ed è soprattutto alle seconde che si rivolge l'attenzione degli operatori, in quanto fonti di difficoltà relazionali manifestate dagli adolescenti. Gli operatori raccontano quindi di genitori che mettono in atto relazioni basate sull'ambivalenza e sul doppio-legame, genitori troppo autoritari o al contrario genitori permissivi e incapaci di dire di “no”, perché legati ai figli da una relazione di tipo amicale. Si tratta di rappresentazioni che vengono ricavate in parte dai colloqui con i genitori, in parte dai ragazzi o semplicemente dedotte dai loro comportamenti, che a volte lasciano

percepire delle difficoltà presenti in famiglia. In generale, gli insegnanti dichiarano però di sapere molto poco sul contesto familiare. Un'eccezione va fatta per il contesto dell'Enaip di Pioltello: gli operatori che lavorano nel CFP infatti riconoscono la centralità che la famiglia assume ancora nell'educazione degli adolescenti e si mostrano impegnati a mantenere un rapporto costruttivo con essa. Questo avviene anche perché questi operatori si ritengono in molti momenti investiti della responsabilità di diventare sostitutivi della famiglia per la delega di funzioni che viene da essa rivolta alla scuola e di dover per questo lavorare per restituire ai genitori le loro mansioni e sostenere il nucleo. L'educatore di Scuola&Bottega in particolare osserva come molte volte il fallimento educativo si verifichi quando si cerca di lavorare soltanto con il ragazzo perdendo di vista ciò che lo circonda e caratterizza il contesto in cui egli vive.

Interessanti sono anche le osservazioni rispetto al rapporto che gli adolescenti del CFP hanno con la scuola: pur essendoci chi la sceglie in vista di un futuro professionale desiderato, si osserva come la maggior parte dei ragazzi l'abbia scelta a seguito di una serie di fallimenti e come ultima possibilità. Questo rende il rapporto che gli adolescenti hanno con la scuola molto conflittuale, in quanto lontano da una scelta desiderata. A questo si aggiunge un'ulteriore questione relativa all'immagine che coloro che frequentano un Centro di Formazione Professionale presentano a livello sociale: significative sono a questo proposito le parole di un adolescente riportate dalla docente dell'Enaip: “tanto in questa scuola tutti sanno che noi siamo i ragazzi spazzatura”. Emerge quindi l'importanza di aiutare i ragazzi a cambiare l'immagine che essi possiedono della loro scuola per poter promuovere un cambiamento nel loro modo di abitarla.

Grande importanza inoltre nella fase dell'adolescenza viene attribuita soprattutto al gruppo dei pari. Esso secondo gli operatori rappresenta il “vero mondo degli adolescenti” (docente di scuola media), il luogo delle relazioni e delle emozioni importanti. Si evidenzia come le difficoltà manifestate all'interno delle dinamiche amicali abbiano un'importanza cruciale e siano vissute con grande intensità dagli adolescenti, con alcune differenze di manifestazione al maschile e al femminile. Se alcuni operatori osservano la presenza di dinamiche, modi di stare insieme e di scontrarsi tra pari rimaste costanti nel tempo; d'altra parte altri evidenziano alcune differenze nel loro modo di incontrarsi. Si richiama in particolare l'assenza oggi di una modalità di aggregazione sulla base di ideali comuni o orientata a costruire qualcosa, sostituita da una standardizzazione di luoghi, spazi e comportamenti (dallo stare nel parchetto all'andare in discoteca). Si pone inoltre l'attenzione sul rischio presente in alcuni gruppi di pari di non relazionarsi in maniera sana,

come pone in evidenza la realtà sempre più diffusa delle bande sudamericane.

Viene infine proposto un accenno ad un legame di rete con i servizi educativi del territorio, come indice di una consapevolezza di essere inseriti in una rete più ampia di servizi che ruotano attorno agli adolescenti, sia da parte dell'Enaip di Pioltello che dell'Istituto Comprensivo di Via Brianza.

9.2 AREA EDUCATIVA TERRITORIALE

Maggiore è il livello di complessità di sguardo e di lavoro manifestato dagli operatori dei servizi educativi territoriali, i quali a seconda del tipo di utenza e dei vincoli di ingaggio dei loro dispositivi, interagiscono attraverso modalità diverse con gli interlocutori considerati. Osserviamo in particolare un lavoro educativo svolto in stretta relazione con il nucleo familiare da parte delle comunità per minori e dell'educativa domiciliare minorile, e un lavoro più centrato sul rapporto con la scuola da parte dei CAG e dell'Educativa Territoriale.

Per quanto riguarda i rapporti che l'adolescente intrattiene con la famiglia si osserva una percezione generale di criticità, legate soprattutto al bisogno che i ragazzi manifestano in questa fase di distaccarsi da essa. All'interno dei diversi CAG gli educatori dichiarano di sapere poco sulla situazione delle famiglie degli adolescenti, se non attraverso i loro racconti, in quanto essi giungono in questi spazi con il desiderio di cercare qualcosa di differente dal proprio contesto familiare. Diverso è invece il lavoro che viene svolto con i preadolescenti, con i quali gli educatori affermano di lavorare attraverso un forte patto formativo con i genitori e a volte anche con la scuola, aspetto che aumenta la fiducia nel loro lavoro e la collaborazione delle famiglie.

Per quanto riguarda invece la percezione della famiglia all'interno del contesto delle comunità, gli operatori esplicitano chiaramente il fatto che i ragazzi si trovano in questi servizi proprio perché le “le loro famiglie non funzionano”. Gli educatori raccontano di situazioni frequenti in cui i genitori tendono a non riconoscere le proprie responsabilità e ad attribuire tutti i problemi come appartenenti soltanto al figlio, aspetto che richiede all'educatore di lavorare nella direzione di un avvicinamento di entrambi i soggetti. Un aspetto interessante che emerge dal lavoro educativo in comunità riguarda inoltre il rapporto tra diverse rappresentazioni sull'idea di famiglia: gli adolescenti si trovano infatti nella condizione di dover gestire la propria immagine, quella realmente esistente nel loro contesto di origine e quella proposta all'interno della comunità. Ciò che gli educatori si

propongono di fare, per non dare un'immagine denigratoria dei genitori, consiste nel cercare di lavorare attraverso una presentazione chiara dei fatti aiutando gli adolescenti a ragionare su di essi, senza proporre quindi illusioni o contribuire a costruire un'immagine positiva o negativa della famiglia stessa.

Un altro tema che viene messo in luce dal coordinatore della comunità, riguarda una grande difficoltà della famiglia ad accettare che i figli trovino altri adulti di riferimento. In un contesto sociale come quello attuale in cui domina il sospetto, è venuto infatti a mancare il concetto di “delega sociale”, che permetteva in passato ai genitori di affidare i propri figli alla società. L'assenza di riti di passaggio oggi sembra essere accompagnata dalla perdita di fiducia e dallo screditamento delle istituzioni, aspetto che viene spesso esemplificato nel caso di genitori che criticano il lavoro degli insegnanti, mantenendo uno sguardo protettivo sui propri figli. Questo rende più difficile favorire quindi il distacco dell'adolescente dal contesto familiare, aspetto che andrebbe considerato una ricchezza invece che un limite.

Per quanto riguarda la scuola, vengono proposte alcune rappresentazioni che raffigurano il ruolo dell'insegnante come eccessivamente centrato sulla sua funzione didattica, poco comprensivo, o al contrario come un “amicone” nel suo modo di relazionarsi agli adolescenti a discapito della serietà del compito. La scuola manifesta grandi difficoltà soprattutto quando si trova ad occuparsi di adolescenti come quelli che vengono accolti in comunità, rispetto ai quali molto spesso non riesce a mettere in atto delle strategie accoglienti. Un aspetto che viene posto in luce è anche la scarsa consapevolezza degli insegnanti di poter essere importanti punti di riferimento per gli adolescenti non soltanto per le valutazioni scolastiche, ma per la vita e le scelte importanti. La maggior parte degli operatori dei servizi indagati dichiara di cercare di stringere un rapporto forte con la scuola, ma molto dipende anche dalla cultura presente all'interno del dispositivo scolastico, nei confronti dell'apertura al sociale e della tematizzazione di determinate questioni. Esempi significativi di lavori di rete sono quelli in cui sono coinvolti il CAG di S. Giuliano e il servizio di Educativa Territoriale di Pioltello, orientati a lavorare secondo una logica di sviluppo di comunità: nel primo caso si osservano gli effetti positivi di questo lavoro riscontrati nella percezione di una continuità e condivisione tra i diversi operatori che vengono a contatto con gli stessi ragazzi (risorsa che viene messa in luce anche nel lavoro di rete svolto tra la comunità per minori e la scuola); mentre a Pioltello gli operatori cercano soprattutto di contrastare l'esercizio di delega costante che divide spesso le istituzioni, nel tentativo di restituire alle diverse agenzie le rispettive responsabilità di cui

sono chiamate a farsi carico nel lavoro con gli adolescenti, in vista di un obiettivo congiunto. Un esempio di comunità che tende a deresponsabilizzarsi emerge anche in una situazione proposta dagli educatori dei CAG, in riferimento a situazioni in cui il loro ruolo viene equivocamente associato a quello dei carabinieri, attraverso la richiesta loro rivolta di occuparsi di ragazzi che fanno atti vandalici o disturbano nel quartiere.

Rispetto al ruolo dei pari osserviamo modalità di lavoro centrate su di essi, come gli interventi messi in atto dai CAG e dall'Educativa Territoriale attraverso un consistente lavoro di tipo informale, e altre invece come quelle dell'educativa domiciliare minorile, che lavora sul singolo cercando di aiutarlo a riflettere sul proprio modo di stare nel gruppo dei pari, a partire dai racconti che lui stesso propone.

Nel complesso si richiama la necessità, per svolgere un lavoro educativo di un certo peso, di saper lavorare a più livelli e di rispondere alla domanda di punti di riferimento di cui gli adolescenti si mostrano costantemente in cerca.

9.3 AREA PENALE

I servizi dell'area penale, pur avendo a che fare con situazioni molto difficili, definiscono la famiglia come interlocutore e punto di riferimento fondamentale per gli adolescenti. Se infatti la scuola e il gruppo dei pari rappresentano dei luoghi transitori e di passaggio, in quanto il ragazzo adolescente cambia scuola nel corso della crescita e si modifica il gruppo che frequenta, la famiglia rappresenta l'unico interlocutore che resta fondamentale per tutta la vita nel bene e nel male. Importante si rivela quindi l'alleanza nel lavoro educativo con il nucleo familiare: se infatti il ragazzo con cui si lavora mette in atto dei cambiamenti ma questi non vengono supportati dalla famiglia, è molto difficile che essi vengano mantenuti e la situazione tenderà a mantenersi immutata. All'interno del carcere minorile, come è stato rilevato, si manifesta spesso l'incapacità di smarcarsi da un contesto familiare deviante e la presenza di una percezione poco chiara del modello in esso proposto. Si richiama quindi il compito dell'educatore di lavorare per accompagnare l'adolescente ad assumere consapevolezza e per stimolare in lui la domanda rispetto a cosa sia giusto e cosa sia sbagliato, senza per questo condannare le scelte degli adulti, ma cercando di comprenderle e di distaccarsene.

Il lavoro educativo viene concepito quindi necessariamente in relazione al contesto familiare in cui l'adolescente è cresciuto: interessante è a questo proposito l'osservazione dell'assistente sociale, che richiama l'importanza di lavorare con la famiglia

dell'adolescente in senso ampio, intendendo per essa tutti coloro che il ragazzo ritiene rivestano un ruolo significativo nella sua vita.

Tra gli ostacoli che rendono difficoltosa l'alleanza con la famiglia, viene messa in luce la tendenza diffusa a personalizzare il concetto di educazione: si osserva come la mancanza di un orizzonte valoriale e di un pensiero omogeneo a livello culturale, abbia portato i genitori a ritenere che l'educazione sia un concetto che può essere gestito come meglio si ritiene indipendentemente da ciò che pensano gli altri. Ne consegue che tutti i valori vengono relativizzati e vengono insegnati soltanto sulla base della propria esperienza personale, rendendo difficile svolgere un lavoro di alleanza educativa: la psicopedagoga propone l'esempio di genitori che quando trovano un adolescente con un po' di fumo dicono "Fumavo anch'io alla sua età" oppure "Chi non se l'è mai fatti una canna?", senza nemmeno prendere in considerazione la possibilità che questo sia considerato un reato.

Lo stesso atteggiamento a volte viene criticato all'interno della scuola, in cui l'insegnante non condivide con nessuno quanto svolge in classe contribuendo a generare un diffuso individualismo delle figure che ruotano attorno all'adolescente e al suo disorientamento.

La scuola viene descritta come un'agenzia che oggi fa molta fatica. Si parla di classi terribili che mettono in grossa difficoltà gli insegnanti, però non mancano le considerazioni critiche rispetto ad una scuola che oggi si mostra impreparata di fronte ai continui cambiamenti. Si osserva a questo proposito che essa possiederebbe delle potenzialità di cui non approfitta e che nella sua configurazione di fatto oggi rappresenti "la terra di nessuno" (assistente sociale dell'UOPM). Le maggiori difficoltà emergono soprattutto quando essa è chiamata ad avere a che fare con gli adolescenti che questi servizi hanno in carico, i quali mettono in luce chiaramente la mancanza di un'attenzione individuale, di ascolto dei loro bisogni, la tendenza a volte a "regalare un diploma" per mandarli via e una scarsa apertura nei confronti del sociale, trovandosi da sola a gestire le situazioni più difficili. Significativo è a questo proposito l'esempio delle attività laboratoriali di falegnameria, meccanica, computer e arti creative proposte dal SEAD in collaborazione con alcune scuole, per offrire dei percorsi di tirocinio lavorativo integrati alla scuola.

Infine gli intervistati dedicano la loro attenzione al gruppo dei pari ritenendolo come il luogo fondamentale di sperimentazione e di rinforzo dell'identità dell'adolescente. Pur nel suo essere spesso un gruppo di passaggio, il gruppo dei pari rappresenta infatti un contesto che consente agli adolescenti di non essere anonimi assumendo atteggiamenti e abitudini condivise nel gruppo nel bene e nel male. Alcuni adolescenti presenti in carcere hanno identificato il gruppo dei pari anche come la fonte dei loro problemi e per questo gli

operatori richiamano l'attenzione dei genitori nei confronti delle compagnie frequentate dai figli ponendovi dei limiti. Interessanti sono anche le critiche che vengono rivolte oggi ai gruppi di pari: in particolare si richiama il fatto che essi presentino delle dinamiche interne poco ugualitarie attraverso la distinzione di ruoli in leader e gregari e che non abbiano più motivi profondi che diano stabilità al loro modo di stare insieme. Si osserva infatti la presenza di un “vuoto”, come anche in altre aree è stato messo in luce, per la tendenza a riunirsi soltanto per ascoltare musica, perché si condividono gli stessi miti, ma non per creare qualcosa di nuovo e specifico del proprio gruppo. Si osserva inoltre criticamente l'assenza di luoghi di aggregazione nella città di Milano in cui gli adolescenti possano incontrarsi, segno di una scarsa attenzione nei confronti dei bisogni informali di questa fascia d'età. Un'ultima osservazione critica rivolta al gruppo dei pari consiste nel ritenere che essi dovrebbero essere un po' più “dispari”: l'educatore del SEAD in proposito constata infatti come la spinta all'aggregazione oggi si manifesti soprattutto a seconda dell'età anagrafica e come questo abbia portato alla perdita del rapporto con persone di età diverse, che rappresenta in realtà una grande fonte di ricchezza.

9.4 AREA DELL'ASSOCIAZIONISMO E VOLONTARIATO

L'importanza della famiglia, scuola e gruppo dei pari nella percezione degli operatori viene espressa a livelli differenti.

La famiglia al giorno d'oggi viene vista come in grande difficoltà. Accanto a famiglie valutate nel complesso come positive e desiderose di partecipare e accompagnare i figli nel loro percorso di crescita, troviamo infatti genitori presi da grosse difficoltà economiche, stanchi per il ritmo lavorativo ma soprattutto privi di strumenti efficaci per comunicare con i figli. Si osserva come la famiglia sia soggetta ad una grande trasformazione e che essa oggi non rappresenti più il luogo della stabilità come le frequenti disgregazioni testimoniano, sollecitando così il ragazzo adolescente a dover abitare delle situazioni complesse e riuscire precocemente a trovare un equilibrio per far fronte alle richieste che essa propone. La famiglia secondo gli operatori si pone in modo diverso anche nei confronti della scuola e di altre agenzie educative: si osserva infatti che mentre in passato i genitori si mostravano disponibili a stringere con educatori e insegnanti un'alleanza educativa dato un problema manifestato dal figlio, oggi si riscontrano contrariamente maggiori atteggiamenti di opposizione e di negazione del problema fino ad arrivare alla denuncia dell'operatore. Questa posizione difensiva della famiglia viene attribuita

soprattutto alle aspettative di genitori che considerano i propri figli “perfetti” e che tendono ad attribuire il problema non a loro ma alla scuola o ai servizi che essi frequentano.

Questo esercizio di delega di responsabilità e colpe per gli atteggiamenti degli adolescenti viene riscontrato anche all'interno della scuola. Questo si verifica soprattutto per il fatto che la scuola oggi sempre più si trova a dover sostituire dei compiti che spetterebbero alla famiglia pur non possedendo gli strumenti e la preparazione necessaria per assolverli. L'unico caso in cui si osserva una buona collaborazione tra la scuola e la famiglia è quando il figlio presenta dei problemi riconosciuti, come nel caso della disabilità, e i genitori si trovano nella necessità di chiedere aiuto.

Il ruolo della scuola viene ritenuto importante per la quantità di tempo che gli adolescenti vi trascorrono e soprattutto per le possibilità di incontro con il gruppo dei pari che essa crea. L'attenzione degli operatori viene rivolta in particolare anche al rapporto con i professori, il quale viene visto come in crisi, per la perdita di autorevolezza e di rispetto che spesso la relazione alunno-docente oggi assume. I soggetti intervistati individuano la presenza nel mondo della scuola sia di docenti che si pongono rigidamente nei confronti degli adolescenti e che non pensano al loro Bene, sia di insegnanti che possono al contrario porsi come punti di riferimento significativi.

L'importanza della scuola viene associata anche alle possibilità che essa mette a disposizione degli adolescenti per incontrarsi con gli amici. Si richiama infatti la centralità che tra i poli sopra considerati riveste il ruolo del gruppo dei pari, in quanto luogo di esperienze, di iniziazione e in cui poter vivere intensamente le proprie emozioni. Il rischio che viene associato ai gruppi di pari tuttavia è quello di condividere soltanto questioni marginali: a differenza infatti di un passato in cui i ragazzi si riunivano perché accomunati da ideali di politica, di giustizia e di rivoluzione, oggi sembra che i gruppi si riuniscano soltanto per fare shopping, oppure per pranzare da Mc Donald, o ascoltare musica, aspetti che mettono in luce una modalità di aggregazione più superficiale. A questo fattore si aggiunge il fatto che le relazioni tra gli adolescenti oggi si mostrano sempre più mediate, in quanto realizzate soprattutto a livello virtuale grazie agli strumenti che i *social network* mettono a disposizione portando ad una progressiva diminuzione del contatto diretto. Si richiama quindi l'importanza di offrire possibilità di incontro con figure docenti o con ragazzi più grandi per “scardinare l'orizzontalità” (allenatore di calcio) di questi rapporti ed offrire degli stimoli significativi per la loro crescita. Per fare questo, come afferma l'allenatore di calcio:

“Devono avere davanti una bella provocazione e una bella proposta, che abbia almeno lo stesso fascino che sembra abbiano tutte le cose che vedono”.

Per concludere, si osserva che per svolgere un lavoro educativo efficace sia necessario sempre interfacciarsi con tutti questi poli, in quanto prendere in considerazione soltanto uno di essi come spesso avviene nelle pratiche, permette soltanto di svolgere un lavoro educativo a metà.

10 OBIETTIVI E PROPOSTE EDUCATIVE

10.1 AREA SCOLASTICA E FORMATIVA

Parlare di obiettivi e proposte educative significa fare un primo tentativo di osservare più da vicino come i bisogni dell'utenza vengono percepiti e di seguito declinati all'interno della pratiche. Questo ci permette come osservatori esterni di provare ad osservare la coerenza con cui si declinano i dispositivi educativi, argomento che verrà arricchito dall'approfondimento delle successive questioni. In questa sede ci è sembrato più opportuno quindi lasciare spazio alle modalità con cui ciascun servizio elabora gli obiettivi e le proposte educative rivolte agli adolescenti, per concentrarci prevalentemente su una lettura della coerenza interna.

La scuola si presenta come un'istituzione centrata prevalentemente sulla didattica, la quale ricopre la maggior parte delle attività che possono essere previste dal dispositivo. All'interno di questo quadro tuttavia il singolo docente presenta una libertà di scelta rispetto alle proposte e agli obiettivi che ritiene significativo conseguire con i ragazzi, aspetto che contribuisce ad attribuire delle fisionomie differenti alle istituzioni stesse. Proponiamo di seguito quindi una descrizione di alcune caratteristiche del dispositivo che caratterizza la scuola media inferiore, superiore e il Centro di Formazione Professionale.

La scuola media in cui lavora il docente da noi intervistato, viene descritta come un'istituzione molto attiva e attenta a tendere al raggiungimento di obiettivi sia didattici che educativi. Questa caratteristica viene dal docente riconosciuta come fondamentale per la scuola in quanto a suo parere soprattutto oggi è necessario:

“Fare in modo che la strada degli apprendimenti sia attraversata dal lavoro sulla personalità e sulla crescita”.

Le linee di indirizzo della scuola che vengono identificate sono l'autonomia, la capacità di collaborare, il rispetto delle regole, i metodi di studio, ma soprattutto linee metacognitive e

sociali. Questa scuola quindi viene presentata come differente rispetto alle altre, per la sua attenzione a determinate modalità di lavoro che non sempre si riscontrano in altri servizi scolastici. Osserviamo inoltre la piena condivisione da parte del docente degli obiettivi dichiarati dall'istituzione cui egli appartiene e il suo tentativo di declinarli all'interno del proprio contesto classe.

La stessa suddivisione di tipologie di obiettivi torna anche all'interno del contesto liceale, in cui le insegnanti intervistate affermano di orientare il proprio lavoro in funzione della promozione di autostima, autonomia, metodo e dell'aumento del livello culturale. Rispetto a quest'ultimo punto, esse manifestano alcune difficoltà legate al disinteresse diffuso negli alunni, che cercano di contrastare soprattutto attraverso proposte di interrelazione tra le materie. Per quanto riguarda le caratteristiche dell'istituto, di cui fa parte sia il liceo Grafico Levi che il liceo delle Scienze Umane Erasmo considerati, si osserva come esso sia storicamente caratterizzato da un'alta attenzione nei confronti dello studente, esemplificata da proposte di tutoraggio, coordinamento, uno sportello di consulenza e di ri-orientamento di cui gli studenti possono usufruire.

Differente è infine il contesto del CFP, all'interno del quale, agli obiettivi didattici (associati soprattutto alla professionalità dei docenti) e a quelli educativi (realizzabili cercando di avere un'attenzione rivolta a tutti gli studenti), si aggiungono obiettivi professionalizzanti. Emerge quindi una centralità attribuita non soltanto al lavoro teorico ma anche a quello pratico esemplificato dalla specificità delle tipologie di indirizzi (acconciature e termoidraulica) e dall'esperienza degli *stage*. Quest'attenzione al tema dell'esperienza risulta centrale in particolare all'interno del servizio Scuola&Bottega, in cui il trattamento viene declinato in attività differenti: gli educatori propongono in questo contesto esercizi di socializzazione, di adeguatezza al lavoro sociale e acquisizione di competenze professionali, ma soprattutto gli *stage* e l'esecuzione di lavori socialmente utili. In riferimento all'utenza di Scuola&Bottega, vengono dichiarati inoltre obiettivi orientati a modificare l'immagine del ragazzo e ad aiutarlo a perseguire i propri desideri.

Constatiamo come la centralità attribuita all'esperienza nel contesto del CFP sia significativa in quanto i docenti, trovandosi nella necessità di fornire ai ragazzi di cui si occupano modalità alternative di apprendimento dalla semplice "lezione frontale", manifestano un'attenzione maggiore anche nei confronti di altre attività che possono arricchire e modificare la fisionomia del contesto scolastico. Ne sono un esempio le attività di teatro, sport e di *writing* che vengono periodicamente proposte.

10.2 AREA EDUCATIVA TERRITORIALE

Rispetto al mondo della scuola che tende a fare delle proposte educative abbastanza simili, nella realtà dell'educativa territoriale riscontriamo dei servizi che assumono fisionomie molto differenziate, a partire dall'elaborazione che in essi troviamo di alcuni vincoli del *setting*, così come sono stati articolati da Palmieri: il “vincolo di tema”, che indica ciò su cui in un determinato contesto si lavora al di là della *mission* dichiarata, il “vincolo di ingaggio”, ovvero il motivo profondo per cui si coinvolge una determinata utenza, infine il “vincolo di azione”, rappresentato dal senso e dalla specificità che l'azione assume in quanto prodotta in quel preciso contesto¹⁶⁶. Tenendo conto di questi presupposti, presentiamo di seguito in modo articolato la formulazione degli obiettivi e le proposte educative che vengono fatte nelle realtà dell'educativa domiciliare minorile, delle comunità per minori, dell'educativa di strada e dei Centri di Aggregazione Giovanile.

Il servizio di educativa domiciliare minorile ci è stato presentato come una proposta di lavoro orientata prevalentemente al sostegno del nucleo familiare, affinché il ragazzo adolescente possa restare in casa e non venga inserito in comunità residenziali. A questo obiettivo principale, sono stati aggiunti inoltre la necessità di sostenere la costruzione nel ragazzo di un'identità positiva e il rafforzamento del dialogo familiare, soprattutto per aiutare il genitore ad apprendere degli strumenti efficaci per sostenere il ragazzo. Come scelta metodologica di servizio, si osserva la prevalenza di interventi rivolti soprattutto ai bambini più che agli adolescenti attraverso un lavoro di prevenzione, che consenta di incidere in maniera precoce sulle relazioni disfunzionali, evitando che esse esplodano o implodano nel periodo adolescenziale. L'esperienza educativa domiciliare consiste quindi nell'inserimento nel nucleo familiare della figura di un educatore che lavora sul livello della relazione con l'adolescente e contemporaneamente sull'adulto, attraverso un lavoro di condivisione della quotidianità della vita dell'adolescente. Se nelle prime sperimentazioni il lavoro dell'educatore veniva percepito prevalentemente come sostitutivo alla figura genitoriale, aspetto che si concretizzava nella scelta di trascorrere molte ore in famiglia, oggi il suo ruolo è stato sostituito da una funzione maggiore di affiancamento, proponendo un lavoro anche sui genitori.

L'aspetto della condivisione quotidiana rappresenta una chiave di lettura significativa anche per il lavoro di comunità. Questo servizio infatti si presenta caratterizzato da un

166 Palmieri C., *Curare l'esperienza della relazione*, op. cit., pp. 134-135.

dispositivo che richiede agli adolescenti una condivisione della vita quotidiana della vita della comunità, percepita, come osserva Barone, come un “sistema parafamiliare”¹⁶⁷, ovvero una realtà sostitutiva di un contesto familiare ritenuto non adeguato. Gli obiettivi che vengono dichiarati dagli educatori e dal coordinatore, sono orientati prevalentemente quindi ad una condivisione relazionale ed educativa stretta:

“Un discorso che viene fatto fin dal primo giorno è che “Noi viviamo insieme. A noi interessa conoscere te, tu dovrai conoscere noi e tra noi si dovrà instaurare un legame di fiducia. Noi ti diamo fiducia e tu ci dai fiducia””.

La dimensione dell'abitare insieme ovvero della residenzialità, viene quindi percepita come caratteristica fondamentale di questo dispositivo educativo, a cui consegue l'importanza del concetto di appartenenza. Agli adolescenti si richiede infatti di non considerare la comunità come un “albergo”, ma al contrario di abitarla dando il proprio contributo. Oltre quindi ad obiettivi che mettono in luce la necessità di un apprendimento rispetto a come stare nel dispositivo, vengono proposti alcuni obiettivi centrati sui singoli adolescenti, come la fiducia, l'autonomia e la responsabilizzazione. Infine osserviamo una finalità rivolta soprattutto alla figura dell'educatore, il quale deve cercare di porsi come punto di riferimento, aspetto ritenuto essenziale data l'inadeguatezza delle funzioni genitoriali del nucleo di origine del ragazzo, che ne motiva la sua presenza in comunità.

Dispositivi caratterizzati invece da una condivisione più libera e scelta dagli adolescenti, sono le realtà dell'educativa di strada e del Centro di Aggregazione Giovanile. Gli educatori che lavorano in questi contesti dichiarano di prestare la propria attenzione soprattutto alla dimensione della “normalità”, prevenzione e promozione dei ragazzi adolescenti, differenza significativa con le precedenti istituzioni, le quali si occupano prevalentemente della questione della “riduzione del danno”. Questi aspetti ritenuti importanti per definire le caratteristiche di questi dispositivi, si articolano però secondo modalità differenti.

Il servizio dell'Educativa Territoriale ci viene presentato come un contesto molto flessibile e che si è andato modificando negli anni: da una modalità di lavoro iniziale tipica dell'educativa di strada, consistente nell'incontro delle compagnie di giovani nei loro luoghi di associazione (dalla panchina, al parchetto), oggi il servizio ha assunto la forma di un Centro di Politiche Giovanili, che lavora prevalentemente attraverso progetti di prevenzione e di promozione del protagonismo giovanile. I motivi associati a questo cambiamento di fisionomia del servizio sono riportati alla progressiva presa di

167 Barone P., *Pedagogia della marginalità e della devianza*, op. cit., p.115.

consapevolezza dell'incapacità di ricoprire le esigenze del territorio e alla scelta di provare a lavorare in un'ottica di sviluppo di comunità coinvolgendo maggiormente anche il mondo adulto. Possiamo osservare quindi come nel momento in cui sono cambiati gli obiettivi, si sia modificata coerentemente anche la fisionomia del servizio, aspetto che permette di osservare una notevole flessibilità. L'educatore da noi intervistato ha richiamato però la continuità che il servizio conserva con il lavoro precedente, osservando come l'educativa di strada rappresenti soprattutto uno stile di lavoro, orientato ad incontrare e richiamare i giovani. Oggi esso è stato arricchito da un tentativo di lavorare non soltanto sugli adolescenti, ma anche sulle reti adulte che li circondano, aspetto che emerge chiaramente nel tipo di trattamento proposto.

Differente è invece l'articolazione presente all'interno dei CAG. Le attività tipicamente riconosciute come caratteristiche di questo dispositivo sono i momenti di libera aggregazione che gli educatori mettono a disposizione per tre o quattro pomeriggi in settimana e le attività di tipo laboratoriale. Gli educatori che vi lavorano tuttavia osservano come gli obiettivi varino a seconda del ragazzo con cui si ha a che fare, della tipologia di CAG e del territorio in cui si lavora. Nel CAG di Locate di Triulzi, ad esempio, viene presentato un modo di lavorare che in passato era orientato alla riduzione del danno, all'uso consapevole della droga e alla prevenzione delle malattie; alla creazione oggi di spazi di protagonismo, di autonomia e di orientamento al futuro, nel tentativo di creare nuove professionalità. Questo si traduce nella pratica, nella creazione di spazi e attività differenziate per gli adolescenti e per i preadolescenti, nella presenza di quattro giorni di apertura libera, in proposte laboratoriali e nella creazione di eventi in cui i giovani siano protagonisti. Nella realtà del CAG di Pioltello, diversamente gli educatori dichiarano di rivolgere la propria attenzione soprattutto alla dimensione relazionale, sia con il gruppo che con il singolo. Gli educatori si soffermano infatti soprattutto sull'importanza di porre la propria attenzione sul bisogno che il singolo ragazzo che entra nel centro rivolge all'educatore lavorando quotidianamente su aspetti differenti:

“Se ragioniamo su un ragazzo che ieri è entrato battendo la porta e ha sputato per terra, abbiamo lavorato sull'obiettivo di fargli riconoscere quello che ha fatto, di dargli un limite e di aiutarlo a capire gli effetti sulla realtà della sua azione. Se parliamo invece di una ragazza che ieri è entrata nel CAG e si è messa sul divanetto piangendo, abbiamo lavorato su un'altra cosa. Se pensiamo poi ad un altro ragazzino che è entrato proponendoci di fare una partita di calcio e si è messo insieme a noi ad organizzarla stiamo lavorando su altri obiettivi ancora”
(coordinatore del CAG di Pioltello).

Il CAG di Pioltello propone un'apertura degli spazi per tre pomeriggi in settimana offrendo

possibilità di libera aggregazione, di partecipazione alle botteghe o di utilizzo della sala prove. Infine abbiamo il CAG di S. Giuliano, in cui si cerca di lavorare soprattutto sullo sviluppo di competenze cognitive ed emotive e sulla promozione del pensiero critico e creativo. L'attenzione degli educatori quindi viene rivolta in particolare allo sviluppo di competenze e *life-skills*, che vengono promosse soprattutto attraverso la creazione di “palestre di partecipazione”, utilizzando lo spazio polifunzionale a disposizione, per offrire occasioni di sperimentazione ma soprattutto di relazioni orientate alla crescita. Le proposte degli educatori si articolano in questo contesto tra momenti di apertura liberi ed altri più organizzati, ma anche spazi compiti per i ragazzi delle medie, attività di educativa di strada e di educativa sportiva.

È interessante osservare la presenza di servizi che hanno mantenuto stabili le proprie caratteristiche costitutive nel tempo, a differenza di altri che si presentano come maggiormente flessibili; e la dimensione di apertura alla comunità, nei termini di lavoro di rete e di risposta ai bisogni del territorio, il quale viene considerato come variabile significativa da considerare soprattutto all'interno delle ultime tipologie di dispositivi.

10.3 AREA PENALE

Nell'area del penale, troviamo degli obiettivi che risultano orientati soprattutto sul tema del cambiamento. Questo lavoro viene esemplificato soprattutto dal dispositivo carcerario, in cui il ragazzo è già inserito in un percorso stabilito da altri, all'interno del quale l'educatore che di lui si occupa può provare a promuovere un percorso di cambiamento. Tra gli obiettivi che l'educatore del SEAD individua, troviamo il tentativo di trasmettere l'idea all'adolescente che “se tu cambi, cambia tutto intorno”, che se vuole può diventare una figura nuova, per poi aiutarlo ad esprimere i propri sogni, a renderli aderenti alla realtà promuovendo raggiungimenti di successo e autostima, e infine a lavorare sugli agiti e su una maggiore riflessività nelle sue azioni. Il SEAD è stato introdotto nel contesto del carcere minorile come progetto sperimentale nel tentativo di scardinare l'impostazione custodialistica in esso dominante. La sua fisionomia tuttavia si è andata modificando nel tempo, in particolare a seguito dello svuotamento dei carceri minorili avvenuto nel 1988, fenomeno che aveva indotto gli operatori a provare ad immaginare un intervento anche sul territorio. Oggi le attività proposte dal SEAD consistono in un intervento “ponte” tra carcere minorile e territorio, centrato principalmente su una presa in carico educativa attraverso un servizio di *tutoring*, laboratori per la socializzazione al lavoro (di

falegnameria, computer, meccanica ed arti creative) ed interventi territoriali insieme ai servizi dell'area metropolitana. Il dispositivo di questo servizio cerca di lavorare quindi prevalentemente su un piano di tipo riflessivo-relazionale e soprattutto sul piano esperienziale.

Anche il lavoro messo in atto dalla Tutela dei Minori rimanda agli obiettivi previsti dall'Autorità Giudiziaria. Il lavoro che viene svolto in questo contesto viene suddiviso nell'area della Prevenzione Minori e Famiglie, in cui l'equipe promuove un'indagine di tipo psicosociale sul contesto segnalato per poi intervenire a seguito di un decreto del tribunale con un eventuale allontanamento, supporto alla genitorialità o attivazione di progetti territoriali; e nell'area degli interventi con mandato del tribunale, in cui si occupa dell'attuazione effettiva dei decreti monitorandone il processo. Per quanto riguarda le proposte effettive della Tutela Minori rivolte agli adolescenti, vengono effettuati progetti all'interno del contesto scolastico e segnalazioni di ragazzi in carico ai servizi educativi del territorio. La figura della psicopedagoga all'interno di questo dispositivo sembra assumere quindi una funzione "ponte", ponendosi come punto di riferimento capace di tenere a mente integralmente la situazione vissuta dal soggetto. Emerge inoltre la tematica del potere e della necessità di adeguamento cui gli utenti devono attenersi, aspetto che viene utilizzato consapevolmente per promuovere determinati cambiamenti.

Abbiamo infine il caso dell'Unità Operativa Penale Minorile. La missione dell'istituzione consiste in un compito informativo, di accompagnamento durante tutto il procedimento penale dell'adolescente fino a sentenza, valutativo (attraverso una valutazione della situazione del ragazzo, della famiglia, delle sue reti sociali, delle risorse e dei limiti che ci sono) ed infine progettuale, compito che tra i precedenti riveste maggiormente una funzione educativa. Le proposte educative che l'assistente sociale mette in atto sono indirizzate soprattutto alla costruzione di progetti con gli adolescenti a partire da ciò che loro lasciano conoscere di sé, per aiutarli a ragionare sui propri bisogni e a prendere delle iniziative concrete.

In tutti questi contesti si evidenzia la necessità di non utilizzare soltanto interventi standardizzati, ma di valutare la situazione del singolo ragionando sulle proposte educative che potrebbero aiutarlo maggiormente. A differenza del SEAD che mette in atto interventi laboratoriali, tuttavia le altre due figure sembrano essere meno coinvolte nell'esperienza concreta affidandosi maggiormente ai servizi educativi del territorio.

10.4 AREA DELL'ASSOCIAZIONISMO E VOLONTARIATO

La relazione tra obiettivi e proposte educative si presenta come significativa anche all'interno dei servizi di associazionismo e volontariato, i quali ci mostrano chiaramente come le declinazioni educative di determinate rappresentazioni portino a strutturare esperienze differenti. Ci soffermiamo in particolare sulle differenze che distinguono il dispositivo del Centro Servizi di Volontariato, gli scout, l'oratorio ed infine le associazioni calcistiche.

Gli obiettivi dichiarati che guidano il lavoro del CSV vengono identificati principalmente nella promozione di una consapevolezza del sé e dell'autostima e declinati in una serie di specifiche finalità, quali: saper lavorare in gruppo, responsabilità ed autonomia, il riconoscimento delle attitudini, l'orientamento verso le scelte future, il valore della rappresentanza, la prevenzione dell'aggressività e del bullismo ed altri. L'educatrice intervistata a questo proposito pone chiaramente in luce la propria posizione affermando la necessità che le proposte fatte agli adolescenti siano proposte divertenti e che trasmettano entusiasmo. L'intervistata afferma infatti di voler modificare la rappresentazione secondo cui il volontariato viene spesso associato soltanto ad un'attività di tipo solidale e caritativo, ritenendo che essa debba essere anche:

“Un'attività che possa farti divertire e possa farti stare con i tuoi pari e vivere un'esperienza diversa”.

Questo aspetto emerge anche all'interno delle pratiche, che vedono come principali proposte fatte agli adolescenti attività di *clownerie*, giocoleria, cura degli animali, *pet-therapy*, orto-terapia, oltre che attività più relazionali con la disabilità, gli anziani e l'infanzia. La proposta prevede inoltre la presenza di educatori che possano accompagnare gli adolescenti all'interno di queste attività, favorendo l'elaborazione del loro percorso.

Diversa è la proposta invece che proviene dal mondo scout. All'interno di questa istituzione, che si presenta come più strutturata per certi versi rispetto ad altre, la fascia adolescenziale (12-16 anni) viene compresa in un momento della vita scout denominato Reparto. L'organizzazione del Reparto consiste in piccoli gruppi eterogenei per età, denominati Squadriglie, all'interno dei quali vengono svolte la maggior parte delle attività. Ogni Squadriglia inoltre possiede un Capo Squadriglia rappresentato da uno dei ragazzi più grandi, che si assume la responsabilità del piccolo gruppo. Parlando di obiettivi, la Capo Scout da noi intervistata ha posto chiaramente in luce la dimensione che viene ritenuta

come caratteristica di questa fase, ovvero quella dell'“avventura”. Essa si declina attraverso delle proposte educative svolte prevalentemente all'aria aperta e soprattutto in montagna, come l'*orientering*, la postazione di rifugi e la cucina all'aperto. Nel percorso scout gli adolescenti vengono richiamati a raggiungere determinati obiettivi, attraverso la formulazione di mete e impegni, che il Capo Squadriglia cerca di verificare concretamente. Le tre tappe che il metodo scout prevede che vengano raggiunte in Reparto sinteticamente sono: autonomia, responsabilità ed acquisizione di competenze (sia scout che altre). Uno degli aspetti che più colpisce di questa esperienza, riguarda anzitutto la sua diversità dalla vita quotidiana: questa caratteristica assume all'interno di questo dispositivo un'alta valenza simbolica, in quanto consente agli adolescenti di percepire chiaramente il valore finzionale dell'esperienza stessa.

Per quanto riguarda le istituzioni a sfondo religioso, osserviamo alcune differenze tra lo sguardo dell'educatore di oratorio rispetto alla realtà circoscritta in cui egli lavora, e quello del responsabile della Pastorale Salesiana, che segue più direttamente il metodo educativo proposto da don Bosco. La dimensione religiosa all'interno di questi servizi viene dichiarata come orizzonte interpretativo e valoriale di riferimento, senza che questo comporti l'esclusione di chi non si riconosce in un credo cristiano ed è riconoscibile anche negli obiettivi dei servizi. Significativa è a questo proposito la modalità di lavoro presente nella proposta salesiana, presentata come “educare evangelizzando ed evangelizzare educando”. Si richiama inoltre il riferimento all'esperienza di don Bosco, il quale nel Sistema Preventivo aveva identificato tre parole chiavi, quali: ragione (in quanto deve esserci una ragionevolezza dietro ogni intervento), religione ed amorevolezza (in quanto per educare deve esserci una forte compromissione della relazione). Questi aspetti rappresentano quindi lo sfondo di una modalità di lavoro che si declina diversamente all'interno delle opere salesiane, che vanno dalla scuola dell'obbligo, alle proposte più specifiche per l'emarginazione e il disagio come le comunità o i servizi educativi diurni, alle proposte dell'oratorio.

All'interno della realtà dell'oratorio ritroviamo invece delle proposte educative suddivise prevalentemente in momenti di formazione spirituale e di esperienza pratica, richiamando l'importanza della prima come strumento principale di crescita. Viene data priorità quindi al momento di catechismo settimanale e di seguito al coinvolgimento degli adolescenti in impegni di servizio (come catechisti o animatori per bambini), il momento del Grest estivo, la vacanza estiva ed infine di momenti di informalità.

In conclusione, prestiamo la nostra attenzione al contesto delle associazioni sportive, che

rivestono nella fase adolescenziale una grande importanza. L'allenatore e il tutor sportivo che abbiamo intervistato hanno posto la loro attenzione su alcuni aspetti differenti, nel tentativo di riconoscere le potenzialità educative che lo sport calcistico porta in sé e che un allenatore dovrebbe cercare di far emergere. Essi richiamano in particolare la necessità di promuovere la consapevolezza del valore dell'avversario, delle regole, delle proprie capacità, dell'accettazione del proprio limite fisico e tecnico, dell'adulto in quanto risorsa e non come nemico ed infine del sacrificio e la fatica. Su quest'ultimo punto insiste in particolare l'allenatore, affermando la necessità di far comprendere ai ragazzi che se vogliono godere dell'attività sportiva devono accettare le condizioni che il percorso che hanno intrapreso prevede. Questo permetterebbe di aiutarli ad imparare a sopportare la fatica e a non scegliere sempre la via ritenuta più facile e più comoda, aspetto che assume un valore finzionale orientato ad “allenare” gli adolescenti ad accettare le condizioni che la vita reale pone. Questi obiettivi vengono perseguiti prevalentemente nella gestione della pratica sportiva, consistente negli allenamenti settimanali e nella partita. Significativo è inoltre il ruolo di tutor sportivo rivestito da parte di uno degli intervistati e la sua promozione di corsi di formazione per operatori e genitori, in quanto non sempre nell'ambito sportivo la dimensione educativa viene pienamente riconosciuta e valorizzata, aspetto che lo induce a ritenere che lo sport non sempre si riveli di conseguenza educativo.

11 AREE TEMATICHE DELL'ADOLESCENZA

11.1 AREA SCOLASTICA E FORMATIVA

Tra le tematiche adolescenziali maggiormente affrontate nel mondo scolastico e formativo, possiamo riscontrare tre tipologie. Vi sono anzitutto le problematiche attribuite tipicamente a questa fascia d'età, come la tossicodipendenza, l'affettività e la sessualità. Alcuni tuttavia criticano questa standardizzazione di argomenti che si manifesta a volte anche come richiesta dei ragazzi nonostante questi non li riguardino precisamente. Osserviamo poi un utilizzo da parte dei docenti delle proprie discipline come mediatori da cui attingere per affrontare determinati argomenti: ne sono un esempio l'utilizzo da parte di una docente di italiano di tematiche come il sogno e l'immaginazione da argomentare nei testi scritti, da parte della docente di filosofia i temi esistenziali, e da parte della docente di pedagogia e sociologia tematiche legate alla stratificazione sociale, alla politica e alla religione, rispetto alle quali si osserva un grande interesse negli studenti, i quali riescono a discuterne senza

dover essere troppo stimolati. Troviamo infine un'attenzione a questioni differenti che a seconda del contesto scolastico vengono affrontate durante l'anno, attraverso percorsi distaccati dalla didattica: ne sono un esempio il tema dell'educazione stradale e dell'educazione alla legalità affrontati dall'Istituto Comprensivo di via Brianza, oppure il razzismo da parte dell'Istituto ENAIP di Pioltello. Interessante infine è il tema che viene maggiormente affrontato dal servizio di Scuola&Bottega, rappresentato dalla capacità di costruire un quadro di desideri che il ragazzo cerchi di perseguire e il tema della scelta. Osserviamo che le aree tematiche che vengono affrontate all'interno della scuola sono soprattutto di carattere culturale.

11.2 AREA EDUCATIVA TERRITORIALE

I servizi educativi territoriali ci presentano una panoramica di aree di lavoro che possiamo nuovamente suddividere in due tipologie: le tipiche problematiche adolescenziali e le tematiche che emergono dall'esperienza della vita quotidiana. Rispetto al primo caso si richiama, ad esempio, l'attenzione posta dal servizio di Educativa Territoriale, all'interno dei progetti svolti nelle scuole, soprattutto al tema delle sostanze e delle nuove droghe, alla sessualità-affettività e all'educazione alla legalità. Egli osserva come l'attenzione da parte degli adolescenti nei confronti di queste questioni non venga mai a mancare e come gli educatori cerchino di lavorare soprattutto sulla decostruzione di miti e immagini degli adolescenti rispetto a questi temi, che risultano spesso lontani dalla realtà. Il tema della droga emerge anche all'interno della realtà del CAG di Locate di Triulzi, per il contatto pesante che i ragazzi che lo frequentano manifestano. Interessante a questo proposito è il richiamo a determinate immagini sul Centro Giovani espresse dalla comunità, che lo rappresentavano soprattutto in passato come il "centro dei tossici". Gli educatori richiamano a questo proposito l'esigenza di costruire una nuova immagine del CAG.

Altre tematiche invece emergono direttamente dalla quotidianità del lavoro educativo: ne sono un esempio l'attenzione posta dagli educatori di comunità all'educazione alimentare, all'igiene, alla pulizia e all'ordine, ai limiti, alle regole e alla ritmicità del lavoro quotidiano; il tema della comunicazione tipico del lavoro mediativo adolescente-adulto dell'educativa domiciliare minorile; ed infine i temi tratti da quello che accade ai ragazzi o intorno a loro richiamati dagli operatori dei CAG, come un funerale, un terremoto, un libro che è stato letto ecc., orientati a promuovere nuove riflessioni.

È interessante osservare come al di là di alcune tematiche che ritornano trasversalmente tra i

diversi servizi, ce ne siano altre che emergono dalla configurazione organizzativa del servizio: questo aspetto ci permette di osservare l'incidenza della tipologia di dispositivo anche sugli argomenti che poi all'interno di esso vengono affrontati.

11.3 AREA PENALE

Le tematiche che emergono all'interno dei servizi di quest'area risultano maggiormente focalizzate su questioni problematiche, sia per il contatto con il mondo penale determinato dalla presenza di un mandato dell'Autorità Giudiziaria, sia per la tipologia di territorio in cui si lavora (ne è un esempio la città di Pioltello nota per la sua complessità da questo punto di vista). Tra le tematiche che vengono maggiormente richiamate troviamo quindi l'educazione alla legalità e poi l'educazione alla sessualità e alla conoscenza dei rischi delle droghe. Interessante è la sottolineatura all'interno del carcere minorile dell'importanza dell'educazione degli affetti, in quanto l'educatore del SEAD osserva che se gli adolescenti non riescono ad uscire dai problemi relazionali con le fidanzate, la famiglia o i parenti, entrano molto in crisi. Inoltre si richiama la necessità di lavorare sul tema degli apprendimenti a scuola, per contrastare il diffuso analfabetismo, ed infine il tema della paura dell'adulto.

11.4 AREA DELL'ASSOCIAZIONISMO E VOLONTARIATO

All'interno delle aree su cui i servizi di associazionismo e volontariato lavorano, troviamo alcune tematiche trasversali ai diversi ambiti ed altre più specifiche ed afferenti alle possibilità che il singolo dispositivo mette a disposizione.

Tra le prime possiamo identificare la necessità diffusa di affrontare soprattutto il tema dell'affettività e della cittadinanza attiva, relativo sia alla politica che ad una partecipazione alla vita pubblica più generale. Si richiama inoltre in molti di questi contesti, il tema della promozione della disponibilità al servizio e al volontariato: questa tematica rientra in particolare nella missione del CSV, ma viene promossa moltissimo anche nei servizi cattolici e negli scout, in cui si sostiene l'importanza dell'impegno attivo a favore delle proposte come strumento responsabilizzante. All'interno delle specifiche istituzioni inoltre troviamo, ad esempio, nel CSV un'attenzione all'area dell'isolamento, dell'abbattimento dei pregiudizi, dell'integrazione, della multiculturalità e dell'uso delle tecnologie; mentre nell'oratorio troviamo soprattutto il tema della fede, con un tentativo di declinarlo nella vita

di tutti i giorni e di promuovere un “catechismo esperienziale”. Interessanti sono anche le tematiche cui l'esperienza scout presta attenzione, le quali corrispondono principalmente alle questioni che possono emergere in Reparto (ad esempio, la comunicazione, lo stare in gruppo o l'affettività) e ad alcuni aspetti della vita su cui gli scout lavorano e che nella quotidianità oggi non vengono più tematizzati (ad esempio, camminare nel bosco, sapere dove ci si trova, saper accendere il fuoco).

Osserviamo infine come anche lo sport possa diventare occasione per far riflettere gli adolescenti su determinate aree tematiche. Il tutor sportivo evidenzia a questo proposito di cercare di aiutare i ragazzi a lavorare sull'area della stima di sé (attraverso l'accettazione delle proprie qualità e limiti); l'area delle regole, dell'appartenenza al gruppo e del rispetto dell'autorità; l'area trasversale dell'accettazione della realtà (si evidenzia in particolare l'importanza di aiutare i ragazzi a non vivere di sport ma a dare il giusto valore anche alla scuola) ed infine l'area della propria realizzazione (riflettendo sul suo significato e sulle motivazioni che inducono una persona a fare sport).

12 ORGANIZZAZIONE DELLE ATTIVITÀ, DEGLI SPAZI, DEI TEMPI E DEI CORPI

12.1 AREA SCOLASTICA E FORMATIVA

Quando parliamo delle dimensioni degli spazi e dei tempi nella scuola, una rappresentazione ingenua indurrebbe a soffermarsi soltanto su una loro strutturazione standardizzata ritenendo che essa sia ininfluente. Nei contesti scolastici che abbiamo indagato, abbiamo individuato invece livelli diversi di attenzione nei confronti delle conseguenze nel trattamento che possono essere legate all'organizzazione di questi aspetti, e a come i corpi degli adolescenti li abitano. Su questi aspetti cercheremo ora di soffermarci con attenzione.

L'attenzione allo spazio si suddivide tra lo spazio-scuola come istituto e lo spazio-classe. Abbiamo riscontrato degli operatori che ritenevano la propria scuola bella da un punto di vista estetico ed altri no, aspetto ritenuto influente sul modo in cui i ragazzi la abitano. Nel secondo caso tuttavia si osserva come gli adolescenti sviluppino comunque un senso di appartenenza al contesto scuola, investendolo di significatività per la necessità di doverci trascorrere tre anni della loro vita.

Interessanti sono inoltre le considerazioni rispetto al trattamento dei corpi e al concetto di

spazio-classe: abbiamo in particolare il caso dell'Istituto ENAIP in cui gli operatori osservano la tendenza degli adolescenti a sviluppare un forte senso di appartenenza alla loro sezione, manifestato, ad esempio, dall'utilizzo di cartelloni che ne favoriscono la personalizzazione. Un altro caso è invece quello dei licei Levi ed Erasmo, i quali fanno parte di un'esperienza sperimentale organizzata in modo meno standardizzato, che prevede cambiamenti di aula a seconda delle materie. Si valorizza nel primo caso l'effetto di una maggiore appartenenza al contesto, nel secondo quello di una valorizzazione del cambiamento di spazio come momento di pausa, di incontro e di dimensione. Un aspetto che emerge da diversi docenti riguarda inoltre la constatazione di come il cambiamento dello spazio permetta di osservare dinamiche relazionali e comportamentali differenti. Ne parlano, ad esempio, il docente di scuola media, che in occasione di un momento di discoteca ha osservato delle relazioni tra gli adolescenti differenti da quelle che aveva rilevato in classe; ma anche il dirigente del CFP, che per lo svolgimento di un percorso sulla formazione del contesto classe, in collaborazione con l'Educativa Territoriale, ha ritenuto opportuno concretizzarlo in un altro contesto. Le situazioni in cui la consapevolezza degli effetti differenti dello spazio viene maggiormente utilizzata, sono quelle previste dal servizio Scuola&Bottega. All'interno di questo servizio si osserva infatti che quando i ragazzi di cui gli educatori si occupano manifestano la necessità di sviluppare delle competenze territoriali, essi cercano di offrire loro esperienze di *stage* esterne al contesto scolastico, il quale tende a rendere l'apprendimento protetto e meno adatto alla promozione dell'autonomia.

Interessante è inoltre la questione dei tempi: molti servizi afferenti ad altre aree parlando del contesto scuola hanno anzitutto fatto riferimento alla quantità di tempo che gli adolescenti vi trascorrono, aspetto che incide sulla significatività che esso assume. Il tempo scolastico ricopre prevalentemente le mattine ed alcuni pomeriggi e prevede una suddivisione in ore tra le quali è previsto un intervallo. Particolare è l'organizzazione dei tempi dei licei Erasmo e Levi, all'interno dei quali sono previsti due intervalli in occasione del cambio aula che avviene ogni due ore. Alcuni aspetti che gli operatori lamentano riguardano: la tendenza degli adolescenti ad allungare gli intervalli accorciando al contrario la durata delle lezioni; la difficoltà a mantenere tempi lunghi di concentrazione e attenzione; infine una generale fatica a seguire i tempi canonici che la scuola impone. Un'insegnante a questo proposito osserva la necessità per un insegnante di comprendere quanto questo sia vero cercando di riconoscere il bisogno degli adolescenti e trasformando in relazione ad esso alcune proposte: si propone ad esempio di fare una lezione con più

proposte frammentate invece che una lezione frontale della durata di un'ora. Per quanto riguarda l'esperienza di Scuola&Bottega invece, una considerazione dei tempi ha portato al cambiamento della struttura delle proposte rivolte agli adolescenti: inizialmente infatti tutte le proposte educative venivano svolte al pomeriggio per non coincidere con altri impegni lavorativi e scolastici. Rendendosi però successivamente conto del fatto che la maggior parte dei ragazzi che frequentavano questo servizio in realtà avevano abbandonato la scuola e non possedevano un lavoro, la proposta si è modificata portando i gruppi socializzanti ed educativi anche alla mattina e mantenendo le attività laboratoriali al pomeriggio.

Per quanto riguarda infine l'organizzazione delle attività, osserviamo una prevalenza di attività di tipo didattico, all'interno delle quali i singoli docenti, per la libertà di insegnamento loro attribuita, possono fare determinate proposte anche tenendo conto del contributo degli studenti, che però restano prevalentemente attività di carattere riflessivo-culturale. Si osserva invece l'esempio di alcune istituzioni che danno maggiore importanza alla dimensione esperienziale e formulano delle proposte sia di tipo formativo (ad esempio gli *stage*) sia ricreativo (es. discoteca, partite a calcio o pallavolo).

12.2 AREA EDUCATIVA TERRITORIALE

All'interno dei servizi educativi territoriali, osserviamo un'organizzazione degli spazi, dei tempi e delle modalità di gestione delle attività molto differenziate. Ciò che cambia è in particolare il modo in cui soprattutto gli spazi sono riempiti di significato e come di conseguenza ogni servizio sceglie di abitarli.

Gli spazi cui vogliamo rivolgere la nostra attenzione sono in particolare la dimensione della casa per l'educativa domiciliare minorile, la comunità, la strada per l'Educativa Territoriale ed infine gli spazi del Centro di Aggregazione Giovanile.

Osserviamo nel caso dell'educativa domiciliare minorile, un'attenzione anzitutto per lo spazio della casa dell'adolescente, in cui si svolge gran parte del lavoro educativo. Nel rapporto con questo spazio, l'educatore afferma di lavorare in due direzioni: nel cercare di aiutare l'adolescente ad uscire dalla casa assicurandolo o al contrario aiutarlo a tornare in casa quando da essa “fugge”. In questo caso gli educatori lavorano quindi sullo spazio a volte per separare altre per riunire, cercando soprattutto di aiutare l'adolescente a trovare il suo spazio e a personalizzarlo, facendo di tutti questi aspetti degli oggetti di lavoro. Gli educatori lavorano quindi sull'adolescente affinché egli possa trovare in casa un suo spazio

di autonomia e sul genitore affinché comprenda l'importanza di questo e possa a sua volta riconoscerlo al figlio. Questi aspetti sono interessanti in quanto a differenza di altri servizi in cui è l'educatore ad accogliere l'adolescente, in questo caso è l'adolescente che deve accogliere l'educatore nel suo spazio familiare, mettendo in atto delle dinamiche relazionali differenti.

Una gestione diversa dello spazio è quella che viene proposta nel lavoro di comunità, in cui il tentativo è quello di proporre un luogo in cui ricreare un contesto "parafamiliare". Gli spazi nella comunità prevedono la presenza di luoghi individuali e comunitari. A questi ultimi viene attribuito un significato particolare, associato ad alcuni riti, la cui funzionalità è retta dalla condivisione collettiva manifestata dagli adolescenti, aspetto che ci permette di comprendere l'importanza attribuita alla richiesta di un loro investimento a favore della comunità.

Molto differente è invece il contesto della strada: gli educatori dell'Educativa Territoriale svolgono i loro interventi in luoghi che vanno dalla strada, al parco, alle scuole, al Centro Giovani, all'interno dei quali viene svolto un utilizzo dello spazio differente. Osserviamo in particolare lo scenario che viene offerto dal lavoro di strada: come si è osservato per l'educativa domiciliare, anche in questo caso lo spazio in cui viene svolto l'intervento non appartiene all'educatore e gli adolescenti da agganciare lo conoscono meglio di lui. Osserviamo in questo servizio (come per tutti i centri di libera aggregazione) la necessità di sviluppare una capacità seduttiva, consistente non nel voler sostituire sé stessi all'esperienza di apprendimento, ma nel condurre gli adolescenti a sé per poi riuscire ad offrire loro un'esperienza di crescita¹⁶⁸.

Parliamo infine della gestione dello spazio che viene proposta nel contesto dei Centri di Aggregazione Giovanile. In queste realtà gli spazi vengono ritenuti una variabile centrale rispetto a cui è necessario mantenere, nei limiti del possibile, una modularità: osserviamo all'interno di questi contesti la presenza di spazi dedicati ad esempio ai laboratori, al bar, al teatro, alla *breakdance*, alla sala prove, alcuni dei quali possono essere utilizzati perché dati in dotazione, mentre altri vengono gestiti a seconda degli interessi degli adolescenti. Interessante è la scelta degli educatori del CAG di Locate di Triulzi di proporre una suddivisione nelle attività tra i preadolescenti e gli adolescenti, creando anche due spazi distinti per favorire un senso di maggiore appartenenza. Più complessa è la gestione del CAG di Pioltello, all'interno del quale la limitatezza degli spazi in contrapposizione all'alta frequenza da parte degli adolescenti ha portato a delle difficoltà anche nella gestione delle

168 Prada G., *Le condizioni per una cura del processo educativo*, op. cit., p. 204.

attività, inducendo i ragazzi anche ad abitare alcuni “non-luoghi” (ad esempio i corridoi). Osserviamo all'interno di questi diversi servizi il ruolo che essi assumono e la differenza tra spazi che gli educatori presiedono e in cui gli adolescenti entrano per determinati momenti, e spazi in cui essi abitano o vivono e sono gli educatori ad essere accolti; ma anche tra spazi che vengono utilizzati a partire dalla loro effettività (ad es. un teatro o una sala prove che vengono utilizzati come tali) e spazi il cui significato attribuito ne determina l'uso (es. laboratorio di radio-web).

Per quanto riguarda l'organizzazione dei tempi, osserviamo in particolare una differenza tra i servizi in cui il tempo dell'intervento viene stabilito in orari fissi di apertura (ad esempio i CAG) e servizi caratterizzati da una continuità del lavoro educativo al di là dei turni degli operatori (ad esempio la comunità). In generale all'interno dei servizi di Educativa Territoriale, dei CAG e dell'educativa domiciliare, troviamo oltre ad un'organizzazione indicativa delle ore, l'emergere della necessità di una flessibilità di tempo in relazione ad esigenze diverse, da quelle dell'adolescente (è l'esempio dell'educatore di strada che per incontrare delle compagnie è chiamato a seguire i loro tempi) a quelle della comunità (per cui per fare un'attività per coinvolgere i genitori emerge la necessità di svolgerla di sera, ad esempio). Questo richiede all'educatore una disponibilità che non è scontata, in quanto la scelta di fare degli straordinari, fare cambi di ore e lavorare di sera o nel fine settimana non è indifferente e può mettere a disagio.

Se la distinzione dei tempi all'interno di questi servizi permette di attribuire significatività e finzionalità a questi momenti grazie anche al loro essere circoscritti, all'interno della comunità si corre il rischio contrario di cadere in una maggiore cronicità. L'intervento in comunità infatti è un intervento che vuole agire sulla quotidianità e si basa su una scansione dei tempi e dei ritmi che diventa abitudinaria per garantire la funzionalità del servizio. Allo stesso tempo tuttavia, come osserva il coordinatore, gli educatori con il tempo corrono il rischio di dimenticare il senso che quelle abitudini assumono e di dare agli adolescenti delle “regole vuote”. Si tratta del rischio in cui incorrono i servizi che lavorano sul rapporto quotidiano, in cui la gestione del tempo può perdere significato e trasformarsi in cronicità¹⁶⁹. In questi momenti il coordinatore di comunità, richiama la necessità di riprendere l'organizzazione degli spazi, dei tempi e delle attività che il servizio propone per verificare il senso che a queste dimensioni viene attribuito da parte degli educatori stessi. Egli racconta di una situazione in cui il cambiamento dell'equipe aveva determinato una perdita di senso di determinati gesti e come il lavoro di riflessione sul loro

169 Palmieri C., *Curare l'esperienza della relazione*, op. cit., p. 167.

significato e sulla storia degli educatori avesse permesso di proporre una ristrutturazione delle regole che aveva generato un cambiamento nei ragazzi stessi:

“Si capisce come i gesti del quotidiano abbiano una pedagogia molto densa e quanto passi o non passi della propria pedagogia attraverso il gesto quotidiano. Da allora gli educatori fanno le cose in modo diverso e anche i ragazzi hanno iniziato a rispondere in modo differente e non è più capitato che un ragazzo abbia messo in discussione una regola”.

Le modalità di organizzazione delle attività che identifichiamo negli altri servizi variano a seconda degli interessi degli adolescenti e delle proposte che gli educatori ritengono più opportune per loro. Osserviamo ad esempio che nell'educativa domiciliare la scelta prevalente di aderire alle attività quotidiane del ragazzo aggiungendo delle proposte alternative a seconda del bisogno individuato, a differenza della realtà dell'Educativa Territoriale, in cui si osserva la mancanza di una “giornata tipo”, in quanto i bisogni del territorio cambiano continuamente. Le proposte in questo contesto vengono fatte prevalentemente a partire da alcuni indicatori di esigenze e dai lavori svolti negli anni precedenti. Infine all'interno dei CAG osserviamo un'organizzazione delle attività che dipende dai desideri degli adolescenti, ma anche dalle capacità degli operatori: è l'esempio del servizio di Locate di Triulzi, in cui il cambiamento di un educatore ha portato anche alla scelta di trasformare un laboratorio di arte in un laboratorio di radio. Questo avviene in quanto l'educatore viene riconosciuto come strumento importante nella relazione e viene richiamata la necessità che egli sia consapevole del proprio modo di lavorare bene: ne consegue l'esistenza di una relazione tra i talenti dell'educatore e le proposte educative che egli mette in atto.

12.3 AREA PENALE

Nel lavoro con i servizi legati all'area penale, riscontriamo un'utenza che deve sottoporsi all'Autorità Giudiziaria. Questo aspetto, che è stato identificato come vincolo d'ingaggio fondamentale all'interno di questi servizi, ha delle conseguenze anzitutto sul trattamento dei corpi degli adolescenti, i quali si trovano a dover sottostare ad attività organizzate all'interno di una struttura spazio-temporale precisa. In particolare ci soffermiamo sulle caratteristiche che definiscono il dispositivo dei servizi penali sul territorio (UOPM e Tutela Minori) e il dispositivo carcerario di cui si occupa il SEAD.

Nel primo caso osserviamo una considerazione dei tempi in relazione alle modalità di attuazione del decreto giudiziario e del progetto che viene formulato assieme alla

psicopedagoga o all'assistente sociale. In particolare quest'ultima individua una strutturazione dei progetti in alcune fasi attraverso cui si propone di monitorare il processo educativo, quali: una fase di conoscenza, valutazione, progettazione (anche 5-6 colloqui) ed infine di restituzione. Lo spazio non viene preso in considerazione come variabile significativa, in quanto consistente prevalentemente nello studio del professionista e soprattutto nel lavoro educativo delegato ai servizi di territorio, con i quali si svolge gran parte dell'intervento concreto. Interessanti invece sono le considerazioni relative alle modalità di progettazione e all'organizzazione delle attività. Si richiama a questo proposito l'importanza attribuita all'interno dell'UOPM alla co-progettazione, affinché l'adolescente condivida e si senta maggiormente responsabile del progetto. Si tratta di uno spazio di libertà che viene giocato nella relazione con l'adolescente all'interno di un percorso obbligato più ampio.

Molto differente invece è l'organizzazione materiale di queste dimensioni all'interno del dispositivo carcerario, in cui come osserva l'educatore del SEAD, "l'organizzazione dello spazio e del tempo è una cosa che in carcere non si può pensare". Il carcere viene descritto infatti come un'istituzione caratterizzata da un'organizzazione intramuraria che agisce su tutti coloro che vi entrano, dai detenuti, alla polizia penitenziaria agli educatori. La logica che sembra reggere questo dispositivo è quella della restrizione, che agisce sugli spazi, sui tempi e sui corpi, non soltanto attraverso la privazione della libertà, ma anche attraverso l'umiliazione. Lo spazio principale è caratterizzato dalla cella, una stanza di dimensioni ristrette e in cui spesso per passare attraverso la porta i detenuti devono abbassarsi. È uno spazio che è strutturato sul modello del carcere degli adulti e che non tiene conto quindi della differenza di soggetti che vi sono detenuti. I tempi degli adolescenti in questo contesto sono interamente gestiti da altri, dalla regolazione delle attività importanti, alla semplice organizzazione della loro vita quotidiana. Gli effetti di questa strutturazione spazio-temporale incidono profondamente sulla dimensione del corpo, che viene descritto come un corpo ristretto, sottoposto a rinunce ed umiliato.

Il SEAD ha cercato di inserirsi in questo dispositivo proponendo una riorganizzazione che permettesse di considerare il valore delle persone presenti nel contesto carcerario portando un'attenzione maggiore nei confronti della dimensione educativa. Ne è un esempio la proposta di strutturazione degli interventi in carcere che è stata introdotta dal servizio, tenendo conto dei bisogni differenti che vengono espressi dai detenuti a seconda della loro permanenza: per questo sono stati introdotti gruppi di accoglienza per chi è appena stato arrestato o è in attesa di processo, di media permanenza e di lunga permanenza per chi è

stato condannato. Le attività che gli educatori hanno cominciato a proporre in questo contesto andavano quindi da proposte di condivisione a proposte ricreative, per cercare di colmare i bisogni a cui un dispositivo di questo tipo non rispondeva.

Osserviamo come all'interno di questi servizi l'organizzazione delle dimensioni dello spazio, del tempo e del corpo definiscano in modo molto più esplicito e forte rispetto ad altri le caratteristiche del dispositivo in atto.

12.4 AREA DELL'ASSOCIAZIONISMO E VOLONTARIATO

I servizi di associazionismo e volontariato si trovano a lavorare maggiormente su alcune delle dimensioni considerate, proponendone una tematizzazione differente a seconda del dispositivo. Per questo motivo oltre ad un'analisi iniziale rispetto alle modalità con cui avviene l'organizzazione degli spazi, dei tempi e delle attività, riportiamo in conclusione alcuni aspetti sulla dimensione del corpo, che assume una centralità, soprattutto per le associazioni sportive.

Per quanto riguarda gli spazi, osserviamo prevalentemente la presenza di luoghi che diventano punti di riferimento per gli adolescenti, in quanto in essi vengono concretizzate la maggior parte delle attività proposte, come ad esempio la struttura dell'oratorio o il campo da calcio in cui si svolge l'allenamento. Interessanti sono a questo proposito le considerazioni del responsabile della Pastorale Salesiana, il quale afferma che un ambiente educativo è fatto di persone ma anche di strutture: la casa salesiana nello specifico prevede la presenza di una casa, di una scuola per prepararsi alla vita, di un cortile per la dimensione del gioco ed infine di una chiesa per coltivare la fede. L'attenzione nei confronti di queste dimensioni si traduce in questo contesto in una cura dell'ambiente nella consapevolezza del suo valore educativo e affinché esso possa essere adeguato alle proposte che in esso vengono fatte. A differenza di questi servizi che fanno riferimento ad uno spazio preciso, il CSV svolge la maggior parte delle sue attività all'interno delle scuole o nelle associazioni di volontariato del territorio. Diversa ancora è l'esperienza scout, all'interno della quale le attività vengono proposte soprattutto nella natura, utilizzando quindi degli spazi prevalentemente aperti a differenza di molti altri servizi considerati, per il significato attribuito a questa dimensione. Nell'oratorio di Cassina Nuova di Bollate gli spazi presentano invece una suddivisione a seconda delle attività che in essi vengono svolte o degli oggetti principali che vi sono presenti: l'educatore ci parla quindi dello spazio dedicato al catechismo degli adolescenti, allo spazio del biliardino o dei computer.

Per quanto riguarda la gestione dei tempi, osserviamo all'interno di questi contesti un'organizzazione prevalentemente definita dalla creazione di appuntamenti fissi durante la settimana di breve o media durata (dall'allenamento, al catechismo, al pomeriggio scout) e dalla presenza di momenti di durata maggiore e caratterizzati da un'esperienza differente dalla quotidianità (ad esempio, la vita comunitaria, il campo scout, la vacanza estiva del calcio). Interessanti sono le considerazioni dell'educatrice del CVS rispetto ad un cambiamento nella durata dei progetti che il servizio rivolge agli adolescenti di oggi rispetto alle generazioni precedenti: se infatti in passato i giovani si tesseravano ad un'associazione di volontariato perché credevano fortemente nell'associazionismo, oggi gli educatori rilevano un bisogno degli adolescenti di fare molte esperienze diverse. Ne consegue la necessità sempre più diffusa di proporre dei progetti che abbiano un inizio e una fine generalmente della durata di un anno scolastico, cercando di promuovere una continuità nelle attività, ma allo stesso tempo andando incontro a questa esigenza. Un altro aspetto relativo all'importanza dell'uso del tempo nel contesto educativo emerge da alcuni educatori di oratorio che richiamano l'importanza di avere tempo anche al di là dell'ora di lavoro: si osserva, ad esempio, che a differenza di un meccanico, che se non finisce una parte del proprio lavoro può concluderla il giorno seguente, l'educatore se sta parlando con un adolescente, non può semplicemente arrivare a conclusione del discorso al momento della chiusura del proprio orario di lavoro, aspetto che pur richiedendo fatica, a volte viene percepito anche dall'educando come segno di attenzione nei suoi confronti.

Per quanto riguarda l'organizzazione delle attività, osserviamo in generale una modalità che trae origine dalla scelta di alcune tematiche che si ritiene opportuno affrontare durante l'anno. A parte nel caso dell'educatore di oratorio che si occupa personalmente della scelta delle proposte da fare agli adolescenti, questo avviene generalmente a partire dalle decisioni che vengono prese ad un livello più alto da quello del lavoro educativo diretto: è l'esempio del Rettor Maggiore salesiano che individua una linea per l'anno che viene poi calata a livello nazionale e di seguito territoriale e degli scout in cui le tematiche vengono individuate dal Consiglio dei Capi all'inizio dell'anno. La priorità nell'organizzazione data a questa tematica ci permette di osservare l'importanza della dimensione valoriale in questi contesti. A partire da tale proposta quindi gli educatori cercano poi di individuare le forme migliori in cui essa può essere proposta agli adolescenti di cui si occupano. Tra le attività inoltre, soprattutto nel contesto religioso e scout, troviamo la presenza di proposte settimanali che sono previste dal metodo di riferimento ed altre che invece vengono promosse a partire dalle sollecitazioni offerte dagli adolescenti.

Per quanto riguarda invece la realtà del CSV, osserviamo una progettazione che avviene generalmente in collaborazione con le scuole a fine anno attraverso la quale determinate attività vengono inserite nell'offerta formativa.

Prendendo in considerazione il contesto scout, possiamo proporre ancora alcune osservazioni rispetto alle tipologie di attività che in esso vengono effettuate. Osserviamo infatti che il senso di appartenenza al contesto assume uno stretto legame anche con le attività, aspetto che permette agli adolescenti di valorizzarle soprattutto perché differenti dalle proposte della loro vita quotidiana: la Capo Scout osserva infatti come l'unicità di alcune attività (come accendere il fuoco, montare una tenda ecc.) che possono essere svolte soltanto all'interno di questo contesto, permetta agli adolescenti di attribuire un valore finzionale a questa esperienza e di alimentare il senso di appartenenza.

Tutte le attività proposte hanno strettamente a che fare con il modo in cui i corpi degli adolescenti vengono trattati all'interno di questi contesti. Degli spunti interessanti su cui riflettere a questo proposito ci vengono forniti ancora una volta dal contesto scout, in cui il trattamento comprende due aspetti in cui il corpo è protagonista: la divisione di genere e l'utilizzo dell'uniforme. La divisione di genere (che nel caso del contesto preso in considerazione è stata attuata non come Reparto, ma soltanto come Squadriglie) è stata spiegata dalla Capo Scout da noi intervistata, come una scelta motivata dal fatto che essendo la dimensione della Squadriglia un contesto in cui avviene il confronto e la crescita personale, in un'età come l'adolescenza in cui entrano in gioco delle dinamiche affettive forti, la divisione di genere possa essere un aiuto. Una simile proposta di trattamento è quella che viene attuata anche all'interno del carcere minorile e delle associazioni calcistiche, anche se non ci sono state fornite indicazioni relative alla scelta di suddivisione di genere a riguardo. Possiamo comunque affermare che il caso degli scout rappresenta una delle poche proposte di trattamento concrete che prendono in considerazione la tematica della corporeità e sessualità.

Per quanto riguarda invece la questione dell'uniforme, si sottolinea una grande difficoltà manifestata dagli adolescenti del Reparto ad accettarlo, motivazione che spesso induce molti di loro a lasciare l'esperienza scout. Non ci viene fornita una spiegazione pedagogica che motivi l'utilizzo dell'uniforme, se non per un senso di appartenenza che però si osserva che viene percepito spesso dagli adolescenti come negativo. L'impressione è che questa difficoltà manifestata dai ragazzi, derivi quindi anche da una scarsa consapevolezza dei Capi Scout nei confronti dell'utilizzo dell'uniforme, correndo il rischio di proporlo come strumento "da metodo" e non riempito di significato.

Tra i servizi considerati, osserviamo che il contesto che lavora più esplicitamente sul tema del corpo è quello delle associazioni sportive e nello specifico il mondo del calcio, all'interno del quale non si manifesta una grande attenzione rispetto alla sua dimensione estetica, ma più che altro sulla componente prestazionale. Il corpo tuttavia se da un lato mette a disposizione del soggetto determinate capacità, dall'altra pone in atto anche determinati limiti, di fronte ai quali gli intervistati constatano che l'adolescente spesso fa molta fatica a stare: ne consegue il rischio del doping, del precorrimiento dei tempi di recupero a seguito di un infortunio oppure la difficoltà ad accettare di stare in panchina. La grande valenza educativa dello sport oggi consiste quindi nel suo essere un'esperienza concreta totalizzante, in quanto richiede all'adolescente di mettere in gioco tutto se stesso e di giocare entro un'effettività che di lui è data e che richiede, per raggiungere il massimo delle sue potenzialità, il suo impegno e la sua libertà. Si osserva come agli adolescenti di oggi, abituati ad interagire con un mondo virtuale da cui possono entrare o uscire liberamente e che permette loro di fare cose che nella vita reale non riuscirebbero mai a compiere, oggi lo sport possa offrire un'occasione importante per scoprire se stessi e comprendere che non tutto si può fare, in quanto non sempre si riesce a fare goal e non sempre il passaggio al compagno si rivela quello giusto. Si richiama infine il rischio presente nel mondo del calcio di prestare attenzione soltanto al corpo e alle sue prestazioni: si afferma al contrario l'esigenza di riconoscere che se il corpo ha bisogno di essere migliorato, questo deve avvenire in un'unità con tutta la persona. Infatti se il ragazzo non è in armonia con se stesso, anche il corpo tenderà ad esprimere questo disagio attraverso un minor rendimento o malessere.

Queste considerazioni ci permettono di comprendere come un'organizzazione esplicita degli effetti sul trattamento conseguenti a tutte queste dimensioni, che spesso rimangono latenti, possa permettere di comprendere il significato delle attività proposte e permettere di predisporre i contesti in modo efficace.

13 STRUMENTI EDUCATIVI

13.1 AREA SCOLASTICA E FORMATIVA

All'interno dell'area scolastica troviamo degli strumenti più specifici da utilizzare nel contesto classe (associati soprattutto all'apprendimento) e altri orientati invece allo sviluppo di altre competenze educative. Possiamo suddividere i mediatori emersi dalle

interviste in strumenti materiali e metodologici. Nel primo caso osserviamo l'utilizzo di alcuni oggetti a supporto dei contenuti su cui si lavora in classe: tra questi emerge anzitutto il libro, i cartelloni, gli articoli di giornale, i film dotati di una connotazione culturale e i power-point. Le insegnanti di liceo si mostrano scettiche verso un eccessivo utilizzo della multimedialità, pur riconoscendo come a volte il suo utilizzo sia funzionale alla trasmissione dei contenuti messi a disposizione dalle diverse discipline. Viene riconosciuto come strumento materiale significativo, da parte del docente di scuola media, anche la disposizione del *setting*: egli richiama a questo proposito l'importanza attribuita nel suo contesto scolastico ai posti a sedere, alla disposizione dei banchi, al colore delle pareti e alla luminosità, considerazioni che ci permettono di constatare un'effettiva tematizzazione della mediazione dello spazio. Un altro strumento che non viene utilizzato per fini di apprendimento ma per attività alternative nel CFP è quello della telecamera, oggetto che consente di lavorare sul “rispecchiamento”, promuovendo attività di riflessione sui comportamenti e atteggiamenti degli adolescenti dopo averli ripresi.

Tra gli strumenti metodologici invece, vengono richiamati anzitutto l'utilizzo della parola, dei colloqui e dei lavori di gruppo. Alcune insegnanti osservano la necessità di aiutare gli adolescenti ad esprimersi e ad utilizzare la parola, in quanto un'eccessiva semplificazione del linguaggio oggi (associata in particolare all'utilizzo dei cellulari) rischia di portare anche ad una semplificazione del modo di pensare. Poi troviamo, soprattutto all'interno del contesto di Scuola&Bottega l'utilizzo dei colloqui individuali, percepiti come occasione di crescita e di costruzione di una relazione di fiducia nei confronti dell'operatore, che va poi affiancata alla necessità di imparare a rapportarsi. Si richiama quindi l'importanza dell'utilizzo del lavoro di gruppo che l'operatore può presidiare a seconda degli scopi:

“Posso far fare dei lavori formando i gruppi secondo logiche diverse: quella dell'eterogeneità, delle competenze specifiche, delle *leadership* positive ecc. [...] Però ho usato anche il metodo del *circle-time* che consiste nel creare un *setting* che mi permette di mettere un problema al centro di un cerchio e di strutturare la situazione in modo tale che ci siano degli alunni che fanno da verbalizzatori e altri che hanno il compito di fare le domande” (docente di scuola media).

A queste esperienze, soprattutto nel contesto del CFP, si aggiunge la significatività dell'utilizzo dello *stage*, per il suo essere un'esperienza concreta che permette agli adolescenti di apprendere sperimentandosi. Emergono dalle interviste però soprattutto gli strumenti che si presentano utili nella gestione della lezione: gli insegnanti fanno riferimento, ad esempio, allo strumento della lezione frontale in cui il docente spiega dalla cattedra e a esercizi di produzione proposti agli studenti. I docenti si soffermano inoltre sul “senso dello spettacolo” del docente (consistente nella sua capacità di attirare l'attenzione

degli adolescenti) e sull'utilizzo del racconto: osserviamo infatti operatori che richiamano l'importanza di aiutare i ragazzi a parlare di sé, ed altri che utilizzano il racconto di alcuni accadimenti didattici a partire dalla propria esperienza personale. In quest'ultimo caso si osserva come l'attenzione degli adolescenti aumenti in modo consistente quando determinati concetti vengono tradotti in un'esperienza di vita e non soltanto concettualizzati. Vengono infine promossi degli strumenti esterni al contesto della lezione, quali le gite o attività alternative (teatro, *writing*, partite di calcio e pallavolo) che svolgendosi in *setting* diversi dal contesto dell'aula permettono di far emergere comportamenti e socializzazioni diverse.

13.2 AREA EDUCATIVA TERRITORIALE

Gli strumenti che vengono presi in considerazione intenzionalmente nei servizi educativi variano a seconda dei dispositivi e della consapevolezza degli educatori. Come è stato osservato all'interno dell'area scolastica e formativa, possiamo individuare degli strumenti materiali in riferimento soprattutto ad oggetti ma anche metodi e strategie di lavoro specifici.

Per quanto riguarda gli strumenti materiali, si rileva l'utilizzo, ad esempio, nel contesto dell'educativa domiciliare di giochi psicopedagogici, film e proposte di lettura; e in quello dell'Educativa Territoriale di proiettori o *slide* utilizzati soprattutto nel lavoro con le scuole. Alcuni oggetti altamente investiti di significato emergono però soprattutto nel lavoro dei CAG, in cui come primi strumenti fondamentali sono stati individuati il ping-pong e il biliardino:

“Sicuramente il ping pong e il biliardino, perché, come dicevano loro, sono i primi oggetti a cui gli adolescenti si avvicinano anche se non li conoscono. Una partita a ping-pong o biliardino infatti la fanno senza dover trovare un loro posto o dimostrare qualcosa” (educatrice del CAG di S. Giuliano).

Questi strumenti vengono percepiti come significativi perché rappresentano per molti adolescenti il primo ancoraggio e per questo anche la loro posizione nello spazio viene gestita consapevolmente (ad esempio, all'entrata o al centro dello spazio). Un altro strumento che viene descritto come importante in questo contesto è la sala prove, che in particolare nel CAG di S. Giuliano e di Pioltello viene utilizzata da moltissimi gruppi di adolescenti. L'importanza attribuita a questi strumenti è legata soprattutto alla necessità di dover trovare qualcosa che permetta di agganciare gli adolescenti. Gli educatori infatti concordano sul fatto che entrare in relazione sia molto difficile se non si ha uno strumento

da condividere, che abbia la funzione di mediatore.

Altri strumenti più metodologici e relazionali che vengono intenzionalmente utilizzati sono: la relazione di cura che si concretizza nell'accompagnamento, nel dialogo e nel confronto dialettico tra l'adulto e l'adolescente; e la creazione di eventi attraverso la promozione del protagonismo giovanile.

Si richiama infine come strumento mediatore principale l'educatore stesso: ogni educatore infatti possiede la sua "cassetta degli attrezzi", ovvero degli strumenti che gli permettono di lavorare bene definendo un proprio stile. Di conseguenza si osserva come gli strumenti utilizzati da questi contesti educativi facciano diretto riferimento anche agli educatori che vi lavorano: è l'esempio del CAG di S. Giuliano, in cui grazie ad un educatore appassionato di basket è stato creato un evento che riunisce diverse squadre di adolescenti del territorio per un torneo di pallacanestro; o del CAG di Locate di Triulzi in cui è stato istituito un laboratorio di radio-web a seguito dell'assunzione di un educatore competente in questo ambito. Riconoscere la specificità di ciascun educatore permette di comprendere nel lavoro educativo anche l'aspetto della differenza, che si manifesta anche nelle diverse modalità con cui egli entra in relazione con l'adolescente, attraverso la variabile del suo genere, della provenienza, della sua storia e cultura. Tutti questi aspetti se vengono intenzionalmente presidiati (ma anche in assenza di una progettualità consapevole) incidono sugli effetti che la situazione educativa potrà mettere in scena.

13.3 AREA PENALE

Chiedendo ai servizi considerati di porre in evidenza gli strumenti maggiormente utilizzati nel proprio contesto lavorativo, sono emerse delle differenze significative in particolare tra i contesti della Tutela Minori e il UOPM e il servizio SEAD. Nei primi due servizi considerati lo strumento fondamentale viene considerato il colloquio: l'assistente sociale e la psicopedagoga infatti lavorano prevalentemente attraverso il colloquio, che può avvenire con l'adolescente ma anche con le persone che lo circondano. All'interno di esso poi vengono riportati degli ulteriori strumenti, che possono permettere di lavorare al meglio: l'assistente sociale ad esempio descrive un kit di strumenti elaborati dall'equipe per i ragazzi che fanno fatica ad esprimersi (che propone ad esempio l'utilizzo della macchina fotografica e delle immagini), il genogramma, lo spazio di vita familiare o la carta rete, la linea di vita per aiutare gli adolescenti ad orientarsi e ad aprire orizzonti di immaginazione, o la musica. Viene richiamata quindi l'importanza di trovare delle modalità efficaci e

creative che provochino gli adolescenti e generino spiazzamento. Per quanto riguarda invece altre tipologie di strumenti concreti ed esperienziali, essi vengono delegati ai servizi educativi sul territorio che si occuperanno degli stessi adolescenti.

Differenti sono invece gli strumenti proposti nel contesto del SEAD in cui viene data la priorità ad una metodologia del fare. Gli educatori di questo servizio cercano quindi di proporre agli adolescenti soprattutto delle occasioni esperienziali in cui essi possano mettersi in gioco e avere occasioni di riflettere su di esse. La maggior parte sono proposte professionalizzanti, in cui il tentativo degli educatori consiste soprattutto nell'insegnare agli adolescenti detenuti un metodo di lavoro che possa permettere loro di imparare a muoversi in un ambiente lavorativo. Gli strumenti più utilizzati di conseguenza sono: i laboratori (ad esempio di agro-zootecnia), i percorsi di socializzazione al lavoro, l'erogazione di borse lavoro e le attività artistiche e ricreative. In questo modo il SEAD cerca di non lavorare soltanto attraverso le parole ma anche con i fatti, educando gli adolescenti a delle abitudini ritenute basilari all'interno di un contesto lavorativo.

13.4 AREA DELL'ASSOCIAZIONISMO E VOLONTARIATO

Gli strumenti utilizzati nei servizi di associazionismo e volontariato, variano ancora una volta a seconda dei contesti. Non ritroviamo in questo caso il riferimento a degli strumenti materiali riconducibili ad oggetti, ma prevalgono soprattutto gli strumenti relazionali. Da parte della maggioranza dei servizi infatti gli strumenti più utilizzati vengono riconosciuti nella relazione e nel dialogo: viene valorizzato quindi il rapporto personale, ma anche l'importanza del lavoro di gruppo (la squadra nel calcio, i workshop, i gruppi di catechismo ecc.), all'interno del quale si cerca di lavorare molto sulla condivisione e il racconto di sé. Una grande centralità quindi viene attribuita al dialogo, percepito come componente principale della relazione. Diverso invece è lo strumento principe riconosciuto nel contesto scout, in cui la Capo Scout spiega che tutti i contenuti passano dal fare. Di conseguenza qualsiasi attività pratica in questa esperienza diventa uno strumento nella misura in cui essa viene intenzionalmente utilizzata per lavorare su determinati aspetti:

“Se si vuol fare un’attività sulla relazione all’interno del Reparto si cerca di fare una proposta in cui tutti siano impegnati a lavorare insieme: perciò impariamo a fare una costruzione particolare e tutto il Reparto si aiuta nel costruirla, dal ragazzo più grande che aiuta il più piccolo a fare una legatura, in modo che se anche uno solo di essi non sa cosa fare la costruzione non venga in piedi”.

Un aspetto molto utilizzato nell'ambito religioso e scout che non abbiamo rilevato in altri

contesti, riguarda inoltre lo strumento educativo della responsabilizzazione dei ragazzi più grandi nei confronti di quelli più piccoli. È il caso degli adolescenti che diventano Capi Squadriglia negli scout e di coloro che diventano animatori nel Grest all'interno degli oratori, esperienze che vengono ritenute altamente educative grazie alla necessità di assumersi delle responsabilità nei confronti di altri.

Un altro strumento che viene identificato soprattutto dal CSV è quello dell'accompagnamento educativo: un educatore accompagna gli adolescenti nelle esperienze di volontariato che essi compiono durante l'anno, sostenendo il loro percorso e favorendo soprattutto una loro crescita di autostima. Nelle osservazioni fatte dall'educatrice, osserviamo l'emergere di una rappresentazione latente che ritiene che le esperienze di volontariato debbano essere necessariamente entusiasmanti e che gli educatori non debbano addentrarsi troppo nel merito delle problematiche adolescenziali, per il rischio di entrare in aree di non competenza dell'educatore e per la limitatezza del tempo di condivisione, che non permetterebbe di accompagnare i ragazzi in modo opportuno. Queste considerazioni ci sembrano motivare la rappresentazione positiva ed entusiasta dell'adolescenza che da questo servizio ci è stata offerta nel corso dell'intervista, come è stato messo in luce dalla nostra analisi.

In conclusione riportiamo alcuni strumenti definiti dal responsabile della Pastorale Salesiana come “strumenti tecnici” che vengono utilizzati nel lavoro educativo, quali: lo sport, la musica, il teatro (soprattutto nella forma del musical) e i social network (attraverso la creazione di un sito per tenere in comunicazione gli adolescenti e mantenerli informati sulle proposte).

14 RAPPORTO CON L'ISTITUZIONE

14.1 AREA SCOLASTICA E FORMATIVA

La domanda relativa al rapporto con l'istituzione ha sollevato delle reazioni emotive e delle valutazioni molto esplicite da parte degli operatori che lavorano nella scuola. Ci sembra opportuno in questo contesto richiamare la necessità di tenere conto delle differenze di ruolo interne per la posizione diversa che essi rivestono nell'istituzione: da un lato le docenti di liceo e del CFP, dall'altro il direttore del CFP, il docente di scuola media (il quale sarebbe diventato dirigente l'anno seguente) e il coordinatore di Scuola&Bottega.

Gli aspetti che vengono messi in luce sono anzitutto limiti e criticità dell'istituzione

scolastica. Gli operatori lamentano, ad esempio, la presenza di un'eccessiva burocratizzazione: a questo proposito gli insegnanti criticano la notevole compilazione di documenti che la scuola impone per la quantità di tempo che questo richiede; e il direttore dell'Enaip propone l'esempio della lontananza dal contesto reale delle richieste di competenza formulate a livello regionale nelle prove di ingresso per le classi prime. A questo aspetto si aggiungono le difficoltà con i colleghi, che si manifestano soprattutto quando le idee sull'istituzione si presentano divergenti; e la presenza di regole che reggono il contesto scolastico, ma che allo stesso tempo limitano i docenti nei loro movimenti. Un'insegnante richiama a questo proposito, una situazione in cui avrebbe ritenuto opportuno accompagnare un'adolescente fuori dalla scuola e di come sia stata limitata in questo dalla necessità di dover essere allo stesso tempo presente in classe. All'interno del servizio Scuola&Bottega una questione che crea criticità riguarda la contrapposizione tra un lavoro sulla dimensione della scelta e del desiderio di cui gli educatori si occupano, che viene però svolto all'interno di una scuola dell'obbligo, che non mette a disposizione molte possibilità. Riscontriamo infine l'emergere di problematiche molto attuali relative ad un contesto sociale che agisce sulle professioni scolastiche attraverso una forte delegittimazione esterna. La mancanza di riconoscimento attribuita socialmente alla categoria dei docenti, viene individuata infatti come aspetto che oggi incide sulla mancanza di motivazione e di entusiasmo degli insegnanti e di conseguenza anche sulla qualità delle proposte educative.

Le maggiori risorse associate al contesto scolastico provengono invece soprattutto dalle figure di coordinamento. Tra queste però è necessario segnalare un aspetto da quasi tutti gli operatori messo in luce, che riguarda la libertà di insegnamento. Pur infatti esistendo dei programmi indicativi da seguire, la presenza di questo spazio di autonomia viene percepita come importante e garantita all'interno dei contesti scolastici. Aldilà delle criticità sopra evidenziate, i docenti manifestano una generale condivisione degli orientamenti proposti dalla scuola, nonostante a volte essa non garantisca una buona flessibilità. Si osserva però come i limiti che la scuola pone in determinati momenti possano essere anche utili perché garanzie di protezione. Il dirigente del CFP richiama la necessità che un contesto scolastico non richieda soltanto un'adesione da parte di chi lo frequenta, ma che si sappia modulare anche sulla base delle esigenze dell'utenza, all'interno dei limiti che l'istituzione scolastica in senso ampio pone:

“Per poterti approcciare a questi ragazzi da una parte dovresti tentare di descolarizzare il più possibile, ma dall'altra non puoi farlo, perché comunque alla fine dell'anno devi dargli una pagella, alla fine dei tre anni devono fare gli esami di

qualifica ecc. Quindi questa è una delle difficoltà che si vive”.

Riportiamo infine le considerazioni del docente di scuola media, il quale ha espresso il cambiamento da lui vissuto nel modo di rapportarsi all'istituzione scolastica. Se nei primi anni lavorativi l'impatto con la burocratizzazione e la rigidità delle regole scolastiche erano state per lui fonte di disagio, con il tempo è nata la consapevolezza che questo contesto, entro i limiti che poneva, consentiva anche ampie possibilità e spazi di libertà. Attraverso un percorso di approfondimento del sistema scolastico quell'organizzazione che inizialmente a lui sembrava insormontabile, si è in questo modo rivelata una modalità necessaria per poter gestire un sistema così complesso:

“Credo che il mio sia stato un percorso di acquisizione di consapevolezza e di strutturazione professionale. Quindi io non è che adesso pensi che la scuola debba essere un luogo di rigidi doveri [...] semplicemente mi sono appassionato a far funzionare bene un'organizzazione di questo tipo perché credo che se funziona in realtà dia un grosso spazio di libertà a chi ci insegna e a chi la frequenta”.

14.2 AREA EDUCATIVA TERRITORIALE

La richiesta rivolta agli operatori di questa area di parlare del loro rapporto con l'istituzione ha permesso l'emergere di rappresentazioni differenti soprattutto a seconda del ruolo rivestito all'interno del servizio. Questo ci ha permesso di rilevare la presenza di due concetti di istituzione: la cooperativa sociale in cui si è inseriti e l'amministrazione comunale. Del rapporto con la cooperativa ci parlano soprattutto gli educatori, mentre i coordinatori si soffermano maggiormente sul loro rapporto con i mandati istituzionali del comune.

Per quanto riguarda il rapporto con la cooperativa osserviamo diversi livelli di appartenenza: in generale i coordinatori si dichiarano in linea con la cultura del servizio in cui sono inseriti, mentre gli educatori manifestano maggiori discordanze con essa. I coordinatori che abbiamo intervistato sono persone che hanno svolto per diversi anni il loro lavoro nel contesto della cooperativa, hanno seguito i cambiamenti strutturali che l'hanno attraversata e contribuito a costruire l'orizzonte di significato che si declina nei singoli dispositivi. Questi aspetti contribuiscono a far sentire ai coordinatori un senso di appartenenza forte al proprio contesto, anche se alcuni di essi rilevano il rischio di cadere nell'uniformità istituzionale e di dare risposte precostituite. Differenti tuttavia sono le rappresentazioni emerse dagli educatori, in particolare rispetto all'idea di educazione che dalla cooperativa viene trasmessa. Essi osservano che la tendenza di un educatore, nel momento in cui viene assunto in un servizio, consiste nell'apprendere l'idea di educazione

che in esso viene proposta. Con l'esperienza e con il tempo, da una proposta educativa che inizialmente era stata inconsapevolmente acquisita, si può tuttavia iniziare a dissociarsi cercando la specificità del proprio pensiero sull'educazione. Se accade però che questo si rivela discordante con la cultura del servizio, il lavoro diventa più difficile. Alcuni educatori richiamano di conseguenza l'importanza che riveste la condivisione di un pensiero educativo con la cooperativa in cui si lavora, in quanto condizione fondamentale per svolgere il lavoro in modo efficace. Emergono però anche altri aspetti di cui è importante che ci sia una condivisione con la cooperativa, come ad esempio il modello organizzativo. Riportiamo il caso della comunità per minori, in cui lavorano quattro educatori, con otto minori, senza la presenza di cuoche, OSS o donne delle pulizie per tutto l'anno. Gli educatori osservano che un educatore che desidera lavorare soltanto sulla relazione e non sull'organizzazione materiale della vita di comunità, possa fare molta fatica a lavorare in un contesto di questo tipo. Tuttavia essi constatano anche come la libertà di adesione ad un modello lavorativo, che sarebbe importante avere per poter svolgere in modo efficace il lavoro educativo, venga a mancare nel momento in cui mancano possibilità di lavoro come nel contesto attuale.

Altri aspetti richiamati dagli educatori nel rapporto con l'istituzione, sono la positività del sentirsi sostenuti da un pensiero forte, però anche la fatica di rapportarsi con persone che sembra abbiano sempre maggiori competenze delle proprie. Alcuni di essi richiamano anche la difficoltà di riuscire a valorizzare e far riconoscere la validità del proprio lavoro anche all'interno della cooperativa di riferimento: è il caso della struttura dei CAG, la cui nuova introduzione in un contesto centrato soprattutto sulla tutela, induce gli educatori ad affermare la necessità di fare cultura anche tra i colleghi.

Un caso differente, ma che merita la nostra attenzione, è il CAG di S. Giuliano, servizio che non viene gestito da una cooperativa sociale ma dalle farmacie del territorio. Gli educatori osservano a questo proposito la difficoltà legata alla mancanza da parte del committente di un sapere pedagogico di riferimento che a volte si traduce in un vuoto di mandato, ma dall'altro la possibilità di poter svolgere il proprio lavoro avendo carta bianca. Per quanto riguarda il rapporto con l'amministrazione comunale ovvero il committente vero e proprio, osserviamo alcune difficoltà ma anche risorse. Alcuni coordinatori richiamano l'importanza anzitutto di ricordare la specificità del proprio lavoro educativo: il coordinatore dell'educativa domiciliare osserva a questo proposito la necessità di ricondurre i mandati impropri (che consistono spesso in mandati di controllo) alla salvaguardia della relazione con la famiglia, che nel suo contesto lavorativo viene ritenuta

fondamentale. Le difficoltà che il rapporto con l'istituzione pone, riguardano inoltre l'esigenza di dover rispondere spesso ad una valutazione dei servizi, che considera come variabile fondamentale quella dei numeri. Pur essendo accettabile che l'amministrazione cerchi di comparare la qualità dei servizi ai loro costi e prenda delle sue scelte strategiche, emerge la necessità di essere capaci di nominare sempre di più gli esiti del proprio lavoro. Il confronto con l'istituzione viene quindi ritenuto importante nonostante sia difficile da sostenere. Si osserva a questo proposito come nel confronto possano essere utilizzati degli strumenti utili a questo scopo, quali il peso del ruolo del coordinatore, la storicità del proprio servizio e un lavoro di rete che permetta la conoscenza reciproca delle istituzioni presenti sul territorio.

Un esempio di un buon rapporto con l'amministrazione comunale è quello che ci è stato offerto da parte dell'Educativa Territoriale di Pioltello. L'educatore osserva anzitutto come la scelta avvenuta dodici anni fa da parte dell'amministrazione di dotarsi di un servizio di educativa di strada, fosse stata indicativa di una determinata interpretazione dei bisogni del territorio, aspetto che soprattutto all'inizio aveva permesso un buon rapporto con l'amministrazione. Negli anni con il cambiamento degli assessori, non tutti gli operatori comunali hanno manifestato la stessa sensibilità e in alcuni casi si sono verificati anche dei vuoti di mandato o al contrario dei mandati impropri. In questi momenti gli educatori, avvalendosi soprattutto della storicità del proprio servizio hanno cercato di difendere con chiarezza la specificità del proprio lavoro, aspetto che permette a questo servizio ancora oggi di ricevere un riconoscimento. Differente è ancora un volta il caso del CAG di S. Giuliano, il quale a differenza di altri che sono inseriti nell'area dei servizi sociali, per la sua dipendenza dalle farmacie è stato inserito nell'assessorato alla cultura e all'educazione. Questo aspetto incide molto sulla sua fisionomia, attraverso una richiesta maggiore di lavorare sull'area promozionale a differenza di altri servizi.

Questi aspetti ci sembrano particolarmente significativi da rilevare, per andare ad osservare più da vicino come gli operatori dei servizi educativi territoriali si inseriscono nel proprio contesto istituzionale e come contribuiscono a creare o a modificare la cultura che agisce sulle pratiche.

14.3 AREA PENALE

Nel contesto dei servizi che lavorano nell'area penale, possiamo individuare diversi riferimenti istituzionali: l'assistente sociale si sofferma sulle caratteristiche istituzionali del

proprio servizio, la psicopedagogista sul proprio rapporto con il tribunale ed infine l'educatore del SEAD sull'istituto carcerario.

L'assistente sociale ci porta l'esempio di un servizio appartenente ad un'azienda pubblica che viene descritto positivamente soprattutto per la libertà di lavoro che concede alle persone ne fanno parte. Essendo infatti un servizio strutturato soprattutto su colloqui individuali che ciascun operatore intrattiene con gli utenti, questo garantisce un ampio spazio di libertà rispetto ai metodi e alle modalità di relazione che si ritengono più opportune da utilizzare nel rapporto con un adolescente. Il rapporto positivo dall'intervistata manifestato si mostra legato soprattutto alla propria storicità all'interno del servizio e alla possibilità di aver potuto dare una propria impronta alla configurazione dell'istituzione. Ora che si occupa maggiormente del coordinamento ci mostra anche uno sguardo sull'istituzione da un altro punto di vista, consistente nella necessità di essere una figura credibile per i propri colleghi. L'istituzione viene presentata anche come un aiuto soprattutto per gli operatori più giovani: essa infatti, pur ponendo a volte dei limiti, può dare indicazioni utili rispetto alle modalità di lavoro ritenute più opportune e rivelarsi uno strumento di protezione:

“Noi abbiamo ragazzi dai 14 ai 20 anni. Io quando ho iniziato a lavorare avevo 24 anni e lavoravo con quelli di 22. [...] Se hai 24 anni e hai appena iniziato a lavorare, non sempre sai esattamente come tenere gli adolescenti al loro posto. È una cosa che poi si impara, ma in quei momenti l'istituzione serve tanto. Devi comunque saperla un po' modulare, senza utilizzarla come difesa, ma piuttosto come strumento”.

Per quanto riguarda la realtà della Tutela Minori il rapporto con l'istituzione viene descritto prevalentemente in relazione al mandato dell'Autorità Giudiziaria. Essendo un intervento nato allo scopo di provvedere all'attuazione dei decreti del tribunale sul territorio, l'adesione alle modalità di adempimento da esso richieste viene ritenuta fondamentale. Questo non significa che l'operatrice si limiti all'applicazione di un decreto: prima della sua emanazione cerca di orientare le decisioni del tribunale proponendo una propria interpretazione delle situazioni e cercando di portare una posizione pedagogica chiara. Un orientamento che l'operatrice cerca dichiaratamente di mantenere consiste ad esempio nel fare in modo che i minori rimangano in famiglia o che i legami con essa non vengano recisi.

Abbiamo infine il caso dell'educatore del SEAD, il quale critica amaramente l'assenza di un'alleanza tra il proprio servizio e l'istituzione carceraria. I tentativi di collaborazione vengono messi in atto infatti soltanto da parte degli educatori, mentre si osserva una mancanza di riconoscimento e considerazione da parte del Ministero di Giustizia nei

confronti dei contributi educativi che chi lavora nell'istituzione carceraria potrebbe offrire per contribuire ad una ristrutturazione efficace del contesto carcerario. La critica rivolta al carcere è quindi quella di essere un'istituzione autoreferenziale e ancora ostile nei confronti dei servizi educativi che in esso lavorano. Questi aspetti ci permettono di osservare come il dispositivo carcerario assuma ancora un carattere prettamente custodialistico e non disposto ad un'apertura pedagogica, come dimostrano gli aspetti organizzativi da cui è retto: ne è un esempio il fatto che l'ultima parola in questo assetto non è attribuita al direttore ma al comandante degli agenti, il quale agisce soltanto in funzione di un'ottica di restrizione. L'educatore ci propone quindi un paragone tra la situazione del carcere minorile attuale e la configurazione che esso aveva assunto alla fine degli anni '80, in cui si era creato un clima di condivisione e di fratellanza tra educatori e agenti di custodia, tale da indurre alcuni di loro a ritenere che il carcere fosse un'istituzione in declino. Negli anni tuttavia è seguita una progressiva involuzione che non ha portato allo smantellamento del carcere, ma al contrario ad un suo rafforzamento. La posizione dell'intervistato di fronte a questa situazione è chiara:

“Per me oggi i carceri non devono esistere e non ho paura a dirlo. Tutta la mia esperienza di 32 anni mi porta a dire che i carceri minorili d'Italia devono diventare un residuo storico. Ci devono essere dei piccoli istituti per persone fisicamente pericolose con le quali poter fare interventi attenti e specifici, come per persone violente o pericolose che possono danneggiare se stesse ed altri. Ma per la maggior parte dei ragazzi ci devono essere altri tipi di interventi di tipo sociale. Noi siamo la testimonianza concreta che ciò è possibile”.

Il rapporto con le istituzioni dell'area penale viene percepito prevalentemente come un rapporto di potere, soprattutto da parte dell'Autorità Giudiziaria e del dispositivo carcerario. Di fronte ad essi la fatica degli operatori consiste spesso nella necessità di doversi adeguare, ma anche nella sfida loro posta nel riuscire a trovare un proprio spazio di azione per garantire un lavoro pedagogico che possa incidere con il tempo anche sulle caratteristiche istituzionali modificandone la strutturazione.

14.4 AREA DELL'ASSOCIAZIONISMO E VOLONTARIATO

All'interno dei servizi di associazionismo e volontariato, riscontriamo un'adesione generale alle istituzioni di cui gli operatori fanno parte. L'aspetto più significativo che emerge da diverse testimonianze e che distingue queste esperienze da quelle di altri servizi, è legato alla presenza non solo di una condivisione degli orientamenti generali delle istituzioni, ma anche di un forte senso di appartenenza valoriale che induce gli operatori a credere

fermamente nel tessuto che muove le proposte educative: è il caso ad esempio del responsabile della Pastorale Giovanile che appartiene al terzo ordine della famiglia salesiana, ma anche dell'educatore di oratorio e della Capo Scout. Massa ha definito questo piano epistemologico di riferimento una "connotazione ideologica"¹⁷⁰, la quale permette in questi contesti di orientare la significatività dei gesti educativi all'interno di orizzonte valoriale e identitario comune e maggiormente condiviso da parte degli operatori, facilitando in questo modo anche il loro rapporto con le istituzioni. In questi contesti osserviamo inoltre il tentativo degli operatori di fare della proposta cristiana o scout uno stile di vita da portare nei diversi contesti in cui essi vivono.

Emergono in ogni caso anche all'interno dei servizi qui considerati alcune difficoltà nel rapportarsi con l'ambito istituzionale: il responsabile della Pastorale Giovanile osserva ad esempio di non essersi mai scontrato con l'istituzione in sé, ma più facilmente con alcuni colleghi che rivestono anche ruoli dirigenziali per questioni pratiche di gestione degli adolescenti. L'educatore di oratorio parlando di difficoltà a questo livello ha proposto invece un riferimento ai contrasti che l'oratorio vive nel rapporto con il comune. La mancanza di un lavoro di rete infatti non favorisce una collaborazione efficace, anche perché spesso gli obiettivi perseguiti dal comune entrano in contrasto con quelli dell'oratorio. Altre difficoltà sono quelle manifestate invece all'interno del mondo scout in ordine ad una strutturazione che incide anche sui Capi: essa infatti richiede loro di aderire obbligatoriamente a dei momenti di formazione programmati durante l'anno, grazie ai quali il loro lavoro viene riconosciuto e legittimato. La criticità posta dalla Capo Scout da noi intervistata sta nel fatto che secondo la sua opinione non è solamente l'adesione a queste iniziative che definisce la capacità di una persona di svolgere un ruolo educativo nei confronti degli adolescenti.

A differenza dei precedenti servizi, nell'area delle associazioni sportive non sempre la fisionomia dell'istituzione rispecchia gli ideali e valori di cui l'allenatore è portatore. Il tutor sportivo osserva in proposito che nonostante si lavori in un contesto che ha le sue regole, una sua *mission*, una sua organizzazione e delle sue finalità, ciò non toglie all'operatore la possibilità di trovare il proprio spazio anche se in modo silenzioso e discreto:

“Non sempre coincidono i propri ideali con quelli dell'organizzazione, ma questa non è un'obiezione. Poi c'è un limite a tutto: se un'organizzazione è proprio all'opposto delle tue convinzioni è diverso, ma è difficile che ci sia una coincidenza perfetta e questo non toglie la capacità di stare dentro a quella situazione in maniera propositiva nel rispetto dei vincoli che l'organizzazione stessa pone”.

170 Massa R., a cura di, *Adolescenza: immagine e trattamento*, op. cit., p. 263.

Riportiamo infine il caso dell'educatrice del CSV, la quale descrive positivamente il proprio rapporto con l'istituzione, soprattutto per l'autonomia che esso concede e per il riconoscimento di competenze che le attribuisce. Le sue osservazioni si spostano di seguito sulla rilevazione dell'incidenza che l'orientamento di un responsabile di servizio possiede sulle pratiche da esso messe in atto. Portando come esempio il suo caso, si osserva infatti la differenza tra servizi in cui il volontariato è concepito come un'occasione per dare qualcosa agli altri e che tendono quindi a proporre attività di tipo caritativo; e il modello (dall'operatrice stessa preferito) basato sulla convinzione che il volontariato sia anzitutto un'occasione per ricevere e poi per dare:

“Come responsabile di un servizio ritengo che tutte le attività debbano fare bene prima a chi le svolge, per cui tutti i ragazzi che partecipano devono avere un benessere e poi fare attività per il prossimo. Quindi gli adolescenti che partecipano alle attività devono migliorare il loro benessere e stare bene, dopodiché crescendo, se avranno un beneficio, potranno anche dare un beneficio al prossimo. Quindi l'attività del volontariato non è dare, ma principalmente ricevere”.

Questa rappresentazione possiamo notare che incide moltissimo sulle proposte che vengono fatte agli adolescenti, le quali assumono non solo un carattere caritativo ma soprattutto formativo e ricreativo.

In conclusione possiamo osservare che diversi operatori, richiamano la necessità di cercare di superare le difficoltà nel rapporto con l'istituzione attraverso un lavoro paziente orientato al dialogo.

L'approfondimento di questa tematica, ci ha permesso di venire maggiormente a conoscenza dell'orizzonte valoriale degli operatori che lavorano con gli adolescenti e di rilevare le differenze esistenti tra le istituzioni in cui c'è una corrispondenza maggiore tra gli ideali degli operatori e quelli dell'organizzazione e quelle in cui essa viene a mancare.

VI CAPITOLO:

RISULTATI E CONFRONTO CON LA RICERCA A CURA DI MASSA

PREMESSA

A seguito della presentazione analitica dei dati emersi dalla ricerca, ci sembra opportuno proporre un'ulteriore elaborazione di essi attraverso una rilettura orizzontale, che consenta di individuare le comunanze e le divergenze esistenti tra le immagini e il trattamento dell'adolescenza presenti nei diversi contesti educativi che abbiamo considerato. In questo modo possiamo provare a formulare dei risultati da cui sia possibile ricavare delle indicazioni utili per comprendere come i servizi lavorano con gli adolescenti e quali potrebbero essere eventualmente gli aspetti su cui è possibile ancora migliorare per rendere gli interventi maggiormente efficaci. Per fare questo verranno presi in esame gli oggetti relativi al modello di comprensione, all'ambito istituzionale, al trattamento e al rapporto tra immagine e trattamento messi in luce all'interno delle tematiche precedentemente analizzate.

A questo lavoro seguirà in ultima analisi il confronto con la ricerca a cura di Massa per ricostruire gli aspetti di continuità e divergenza tra le immagini e il trattamento riscontrati nella sua ricerca negli anni '80 e il modo in cui i servizi per gli adolescenti si inseriscono nell'orizzonte culturale odierno.

1 RISULTATI

1.1 MODELLO DI COMPrensIONE

Da una lettura trasversale delle diverse aree che sono state precedentemente analizzate, possiamo ricavare delle indicazioni utili per conoscere in modo più approfondito le rappresentazioni sull'adolescenza diffuse all'interno dei servizi educativi. Nella definizione dell'immaginario che abbiamo osservato sembra possibile rilevare anzitutto l'incidenza di alcuni principali fattori: le caratteristiche degli utenti del servizio, l'orizzonte epistemologico di riferimento dell'istituzione e dell'operatore e il riferimento alla propria esperienza personale. Per quanto riguarda la tipologia di utenti constatiamo la presenza,

soprattutto nei servizi afferenti all'area penale ed educativa territoriale, di distinzioni tra gli adolescenti “comuni” e quelli che gli operatori hanno in carico, i quali presentano generalmente un'anticipazione di atteggiamenti adolescenziali per la complessità della propria storia precedente. Per quanto riguarda l'orizzonte epistemologico, viene fatto riferimento alla cultura del servizio presente nell'istituzione e ai modelli di interpretazione a cui attinge l'educatore. Questi ultimi sono stati a volte manifestati attraverso il chiaro e consapevole riferimento, ad esempio, a modelli pedagogici o di tipo religioso, mentre altre volte sono emersi ad un livello di latenza cognitiva attraverso le modalità di categorizzazione e di concettualizzazione dai soggetti proposte.

Un aspetto molto interessante riguarda inoltre il riferimento alla propria esperienza personale. Dall'indagine del gruppo di ricerca di Massa è emerso come l'utilizzo della propria esperienza avvenisse prevalentemente secondo modalità di tipo proiettivo, incidendo fortemente sulle rappresentazioni e il trattamento attuato nei confronti degli adolescenti. Dalla nostra ricerca il tema della ricorrenza all'esperienza personale emerge nella maggior parte delle interviste, però ne viene proposto un utilizzo come strumento lavorativo: nella consapevolezza infatti di non riuscire ad eliminare la possibilità di attingere al proprio passato, in quanto l'adolescenza dell'Altro genera una risonanza emotiva nell'educatore, la proposta che viene da molti operatori manifestata, consiste nel proporre una gestione intenzionale e consapevole dell'esperienza personale, affinché l'educatore apprenda a riconoscere gli effetti che essa può avere nelle pratiche.

Le definizioni di adolescenza che abbiamo individuato richiamano in particolare due principali tematiche, ovvero il suo essere una fase di passaggio e il tema identitario. Per quanto riguarda la prima definizione osserviamo la difficoltà ad individuare una specificità di questa fase della vita, che viene spesso riportata ad essere definita come un momento transitorio culminante nella vita adulta. Questa tensione si manifesta soprattutto negli obiettivi di responsabilizzazione ed autonomia che guidano molti interventi educativi nel tentativo di far acquisire all'adolescente qualcosa che non ha ancora. Questo aspetto incide anche sulle caratteristiche della ricerca dell'identità del soggetto, permettendoci di porre delle questioni aperte sul tema: se l'adolescenza viene percepita prevalentemente come fase di ricerca e ridefinizione di se stessi, ma la comprensione di questo viene associata al passaggio all'adulthood, come è possibile definire lo status sociale dell'adolescente? Il rischio di una rappresentazione di questo tipo infatti è quello di riuscire a mostrare soltanto cosa il ragazzo non è più o non è ancora. Alcune testimonianze si distinguono da questo orizzonte interpretativo cercando di mettere in luce le potenzialità e le risorse che questo percorso di

ricerca può offrire, in quanto momento in cui iniziare a dare consapevolmente una direzione alla propria esistenza, momento di entusiasmo e di grandi emozioni ed energie.

Interessanti sono le differenze che emergono tra le descrizioni dell'adolescenza e degli adolescenti-tipo: la seconda questione ha permesso l'emergere in modo consistente della dimensione corporea, che nelle definizioni più generiche era stata associata prevalentemente alla fase preadolescenziale.

Per quanto riguarda l'orizzonte temporale di riferimento dell'adolescenza, possiamo rilevare da parte di tutti i soggetti intervistati una diffusa anticipazione e un prolungamento di questa fascia d'età: in generale ne viene individuato un inizio tra i 13-14 anni e la conclusione intorno ai 18-19 anni. Una differenza significativa rispetto a questo dato ci viene proposta dai servizi educativi territoriali, i quali osservano la presenza di prime manifestazioni di atteggiamenti adolescenziali già a partire dai 10-12 anni e il suo prolungamento fino ai 20-25 anni. Ad incidere sulla distanza tra questi dati sembra esserci la differenza tra coloro che lavorano con gli adolescenti soltanto per un breve periodo e gli operatori che invece si occupano del loro intero percorso; e la differenza tra gli adolescenti "comuni" e quelli a carico dei servizi educativi territoriali.

Interessante è anche il confronto che ci viene proposto tra la differenza degli adolescenti di oggi e quelli del passato. Nelle descrizioni riportate in proposito osserviamo una centratura soprattutto su caratteristiche che gli adolescenti sembrano non avere più e un minore riferimento ad aspetti nuovi che essi hanno acquisito. Un esempio, che viene da molti riportato, riguarda una differenza nelle modalità di aggregazione: se in passato gli adolescenti si incontravano perché condividevano ideali o facevano delle cose insieme, oggi sembra dominare la tendenza ad incontrarsi soltanto per cose superficiali, perché si condivide un modo di vestire o perché si ascolta musica insieme.

Per quanto riguarda il tema della crisi osserviamo una prevalenza di rappresentazioni che lo percepiscono come momento importante dell'adolescenza, anche se non esclusivo. Da molti la crisi viene percepita come necessaria, soprattutto per distinguersi dall'adulto, ma non necessariamente definita in termini negativi: emergono infatti immagini associate anche alla trasformazione e alle possibilità di ricostruzione e di emersione dei desideri che la crisi mette a disposizione del soggetto. Si richiama però la necessità di figure adulte che sappiano accompagnare gli adolescenti in questo percorso affinché l'elaborazione della crisi possa effettivamente avere dei riscontri positivi.

Il tema della relazione con l'adulto rappresenta una delle questioni che sono state maggiormente analizzate e che hanno generato un coinvolgimento forte da parte dei

soggetti intervistati. L'attenzione è stata rivolta soprattutto al rapporto con le figure genitoriali e con l'educatore. Per quanto riguarda la percezione della relazione tra gli adolescenti e i propri genitori osserviamo una generale critica nei confronti di adulti che sembrano prevalentemente indifferenti, incapaci di comprendere il vissuto degli adolescenti, ma soprattutto indotti ad instaurare prevalentemente rapporti di tipo amicale, in cui la distanza tra adolescente e adulto si annulla. Questi aspetti inducono gli intervistati a richiamare l'urgenza al giorno d'oggi soprattutto di punti di riferimento adulti che sappiano guidare gli adolescenti nel loro percorso. La fatica ad assolvere questo compito viene attribuita però anche ad effetti legati al contesto sociale: gli operatori osservano infatti come i ritmi di vita cui oggi i genitori sono sottoposti e la mancanza di un orizzonte culturale di riferimento, incidano fortemente sulla loro incapacità di seguire con attenzione gli adolescenti nel loro percorso e sulla percezione di insicurezza e di mancanza di strumenti da offrire loro.

Per quanto riguarda la relazione educativa vengono poste in evidenza diverse questioni significative nel rapporto con l'adolescente. Anzitutto osserviamo come la tematizzazione della relazione educativa presenti una centratura sulla figura dell'educatore, ritenuto il principale responsabile del rapporto e colui che è chiamato ad individuare le modalità più adeguate per instaurare una relazione ed una comunicazione positiva ed efficace. Le immagini sulla relazione che possiamo osservare riguardano in particolare il rapporto individuale con l'adolescente oppure con il gruppo, aspetti che dipendono molto dalle caratteristiche istituzionali del servizio. L'educatore cerca di proporsi come punto di riferimento esterno al nucleo familiare, provando di conseguenza ad incarnare quelle caratteristiche che gli sembra vengano a mancare nel contesto di origine del ragazzo. Gli operatori cercano di richiamare quindi la necessità di gestire consapevolmente la relazione e la comunicazione distinguendo i momenti in cui essa deve essere più comprensiva e accogliente, o al contrario più determinata e limitante. Le immagini emerse in relazione alla comunicazione ci permettono di osservare un suo buon utilizzo come strumento educativo.

Alcuni aspetti significativi che emergono come risorse o problematiche nella relazione educativa sono l'associazione tra libertà e responsabilità, il rispetto della figura adulta e la dimensione dell'accompagnamento. Per quanto riguarda la questione della libertà, alcuni intervistati osservano come la richiesta di responsabilizzazione da essi rivolta agli adolescenti comporti delle scelte orientate a lasciare loro una porzione di libertà che possano gestire autonomamente. Questo aspetto molto spesso si rivela essere fonte di

angoscia per l'educatore e permette l'emergere della propria percezione del Bene dell'Altro. Il tentativo di prefigurare delle proposte per l'educando che appartiene alla prassi educativa, si scontra quindi con il rischio di ritenerle assolute e di provare angoscia nel momento in cui il ragazzo adolescente oppone ad esse la propria libertà. Questa viene percepita come una delle grandi difficoltà del lavoro educativo nei confronti degli adolescenti.

Un altro aspetto significativo nella relazione educativa riguarda la percezione dell'asimmetria tra i due soggetti. Tra i contesti che abbiamo analizzato, ve ne sono alcuni in cui la richiesta di questa distanza viene accentuata, in particolare nel caso dei servizi dell'area scolastica e penale. All'interno di questi contesti si richiama la necessità di un lavoro di socializzazione che consenta al ragazzo di apprendere quali siano le modalità di comportamento opportune per abitare un determinato ambiente. Emerge da queste considerazioni come la distanza educativa sia uno strumento che garantisce la tenuta del ruolo dell'operatore e come, soprattutto nel mondo della scuola, al giorno d'oggi la diffusa mancanza di rispetto nei confronti dell'adulto, metta in crisi le istituzioni perché fondate sul presupposto che gli adulti possano avere qualcosa da trasmettere agli adolescenti.

Infine una dimensione interessante che emerge principalmente all'interno dei servizi educativi territoriali e di associazionismo e volontariato, riguarda una dimensione della relazione educativa che ha a che fare con l'accompagnamento esperienziale. Si richiama a questo proposito come la relazione non sia fatta soltanto di parole, ma anche della possibilità di fare delle cose insieme e di “stare con” il ragazzo adolescente. In questa rappresentazione troviamo un'attenzione nei confronti del corpo dell'adolescente, a cui viene chiesto di sperimentarsi e di mettersi in gioco.

All'interno della relazione educativa, osserviamo inoltre una differenza significativa tra l'immaginario degli educatori più giovani e quello di coloro che hanno una maggiore esperienza lavorativa. Una delle variabili che i primi utilizzano a loro favore consiste nel proporsi come mediatori tra gli adolescenti e le figure più adulte (rappresentate ad esempio da genitori, insegnanti o coordinatori), manifestando una relazione più positiva. D'altra parte i secondi richiamano il rischio vissuto dagli educatori giovani di non riuscire a distanziarsi sufficientemente dagli adolescenti per poter divenire un punto di riferimento, e di non aver totalmente elaborato determinate questioni rischiando quindi di irrigidirsi quando esse vengono a manifestarsi nei ragazzi. Possiamo constatare in generale come le interviste svolte con operatori meno giovani abbiano messo in luce un'esigenza di limiti, regole e distanze maggiori nella relazione educativa, rispetto a quelle proposte dagli

educatori giovani.

Per quanto riguarda invece le immagini relative all'educatore ideale, abbiamo riscontrato da parte di diversi operatori un'opposizione nei confronti della nostra richiesta, in quanto interpretata come invito a parlare di un educatore "perfetto". Da parte loro riscontriamo infatti l'emergere dell'importanza di possedere delle competenze educative che permettano di svolgere un intervento in modo professionale, ma allo stesso tempo di non annullare la personalità dell'educatore stesso. Si evidenzia infatti l'importanza di offrire agli adolescenti la possibilità di incontrare delle persone reali, che possiedono dei limiti e delle capacità. Questi aspetti vengono ritenuti importanti per superare il mito di onnipotenza che è sempre presente nel lavoro educativo e anche per tutelare l'educatore stesso di fronte al rischio di non ritenersi adeguato, perché incapace di rispondere al bisogno dell'Altro. Un aspetto interessante emerso da diversi intervistati, riguarda piuttosto l'importanza di conoscere il proprio modo di lavorare bene e di stare in una relazione autentica: in questo modo l'educatore ideale non viene più a corrispondere ad una persona che presenta determinate capacità, ma a colui che, consapevole delle proprie doti e limiti, li sa gestire consapevolmente per instaurare una relazione in cui sia totalmente implicato in modo autentico. Rispetto alle competenze dell'educatore ideale emerge all'interno del contesto scolastico, oltre alla richiesta di competenze educative, la necessità anche di abilità di tipo didattico. Riscontriamo in questa suddivisione la diffusione di una progressiva sensibilizzazione del mondo della scuola alla sua componente educativa, ma allo stesso tempo una persistente distinzione tra il ruolo educativo e il ruolo didattico.

Un altro aspetto che riteniamo utile segnalare relativamente alle immagini, riguarda la percezione che gli operatori offrono rispetto alla scuola, alla famiglia e agli operatori dei servizi. Nonostante i tentativi da diversi operatori manifestati di una collaborazione con questi poli, le maggiori difficoltà sembrano riscontrarsi proprio nella mancanza di un'alleanza educativa efficace soprattutto tra essi la famiglia. Un aspetto che viene messo in luce a questo proposito riguarda l'assenza di una delega sociale e la tendenza dei genitori ad ostacolare il lavoro educativo per la mancanza di una fiducia in altre figure adulte. Il rischio grande che osserviamo è quello di una delega di responsabilità, che viene però da molti operatori riconosciuta e tematizzata, nel tentativo di restituire a tutti i poli che lavorano con gli adolescenti le responsabilità di cui devono farsi carico.

Le rappresentazioni raccolte ci hanno permesso di ricostruire un insieme di modelli di comprensione orientati a riflettere in modo complesso sulle caratteristiche che l'adolescenza assume nella situazione attuale. Probabilmente la diffusa percezione di

un'emergenza educativa, che sembra aver messo in crisi un modo di fare educazione che in passato era definito più chiaramente, in molti casi sta generando la necessità di riflettere maggiormente sulle pratiche e sul proprio modo di educare, riconoscendo nella crisi che riguarda il mondo giovanile, soprattutto l'incidenza e la responsabilità del ruolo dell'adulto. Uno degli aspetti ritenuti più importanti nel lavoro educativo sembra essere la relazione, aspetto che viene quindi ritenuto come principale aspetto da presidiare consapevolmente nella scena educativa.

1.2 AMBITO ISTITUZIONALE

L'ambito istituzionale è una dimensione che è emersa chiaramente non solo dalla descrizione iniziale della strutturazione dei servizi e dalle proposte che al loro interno vengono definite per gli adolescenti, ma soprattutto dall'orizzonte culturale che ad esse dà senso e che ne offre un'interpretazione. Le tipologie di trattamento che vengono messe in atto si mostrano infatti strettamente legate all'interpretazione che nel contesto istituzionale è stata data dell'adolescenza e dei bisogni degli utenti. Essa, se da parte di alcuni servizi da noi indagati è stata chiaramente esibita (come nel caso dell'esperienza scout e dei contesti religiosi), mentre in altri è emersa nel corso delle interviste, a partire da una distinzione che è stato necessario effettuare tra l'orizzonte interpretativo dell'operatore e quello offerto dall'istituzione. Abbiamo quindi ritenuto significativo cercare di comprendere come l'educatore si inserisce nel contesto istituzionale, il tipo di interazione che avviene tra i modelli di comprensione dell'uno e dell'altro e come questo inciderà sul trattamento.

Abbiamo riscontrato a riguardo alcune differenze esistenti nel rapporto con l'istituzione all'interno delle diverse aree considerate. Proponiamo quindi una distinzione rispetto a come gli educatori giovani e quelli con anni di esperienza hanno descritto il loro rapporto con l'istituzione e le differenze che si possono individuare tra le diverse aree. All'interno dell'area scolastica e formativa si osserva una difficoltà iniziale ad accettare la rigidità del contesto scuola, che viene generalmente in parte superata con l'aumento dell'età e la comprensione del significato e del ruolo che essa può rivestire. Al contrario nei servizi educativi riscontriamo da parte degli educatori giovani un'iniziale adesione all'ideale di educazione che viene proposto dalla propria cooperativa, rispetto al quale con il tempo essi tendono a distinguersi, nel tentativo di individuare la specificità del proprio pensiero educativo. Diversa è la percezione in questi contesti espressa dagli educatori che invece hanno molta esperienza e hanno contribuito alla definizione della fisionomia

dell'istituzione stessa, i quali si trovano di conseguenza maggiormente in linea con la cultura del servizio. Per quanto riguarda l'area penale, il riferimento istituzionale viene generalmente individuato nell'Autorità Giudiziaria o nell'istituto carcerario, realtà che richiedono un adeguamento ad un mandato. Questa dimensione di potere viene generalmente accettata come componente istituzionale necessaria, ma ciò non toglie il tentativo manifestato da parte degli operatori di proporre in questi contesti una maggiore tematizzazione pedagogica degli interventi. Diverso è il caso delle istituzioni di volontariato ed associazionismo, in cui sussiste un'identificazione valoriale ed identitaria, soprattutto nei servizi religiosi e negli scout, tale da facilitare anche la piena condivisione della cultura del servizio. Queste considerazioni ci permettono di osservare come gli operatori orientino la propria immagine e i propri modelli interpretativi in rapporto all'identità istituzionale e alle caratteristiche del proprio ruolo: constatiamo in proposito una loro maggiore condivisione quando gli operatori hanno la possibilità di dare una propria impronta alla configurazione istituzionale o quando essi aderiscono allo stesso orizzonte valoriale che regge il dispositivo.

Più complesso viene descritto il rapporto con altre dimensioni istituzionali emerse in particolare dai servizi educativi territoriali, ovvero le relazioni con l'amministrazione comunale. In questi casi, come per l'Autorità Giudiziaria e il carcere, la fatica degli operatori consiste nel doversi rapportare con soggetti a volte lontani dall'esperienza educativa e che non riconoscono la validità del proprio lavoro, spesso perché rispondente a logiche differenti. Si richiama in questi casi la necessità di promuovere un attento lavoro di rete che consenta di farsi conoscere, di saper affermare all'esterno la specificità del proprio lavoro per modificare i mandati impropri e di nominare i risultati.

I soggetti da noi intervistati nonostante alcune difficoltà hanno messo in luce un rapporto positivo con l'istituzione, soprattutto per gli spazi di autonomia e libertà che essa concede al lavoratore in tutti i contesti considerati. Si richiama infine per riuscire ad incidere nel contesto istituzionale l'importanza di tenere un atteggiamento orientato al dialogo.

Osserviamo, prima di introdurre le caratteristiche del dispositivo, come una componente ideologica non sia presente soltanto nei contesti religiosi, ma in tutte le istituzioni. La differenza tra essi sta nel fatto che se nel primo caso l'orizzonte epistemologico e valoriale viene esplicitamente dichiarato, nel secondo emerge dalle pratiche che definiscono l'adeguatezza del soggetto, incidendo in maniera altrettanto efficace se non viene in entrambi i contesti gestito consapevolmente.

1.3 DISPOSITIVO DI ELABORAZIONE

Il concetto di dispositivo di elaborazione fa riferimento alle modalità di concretizzazione dell'intervento attuate dall'istituzione e dall'operatore. A differenza della ricerca di riferimento, in cui la componente relativa al trattamento era emersa soprattutto a partire dalla rilevazione di episodi concreti attraverso l'utilizzo di un diario, nella nostra indagine le caratteristiche del dispositivo sono emerse nuovamente dalle rappresentazioni degli intervistati. Questo ha comportato una minor precisione nel lavoro di osservazione diretta delle caratteristiche degli interventi, però ha permesso comunque di approfondire il livello di riflessività e di intenzionalità manifestato dai soggetti intervistati nelle modalità di predisposizione della scena educativa. Per questa analisi utilizzeremo in particolare le categorie della Clinica della Formazione per cercare di mettere in luce le latenze procedurali.

Dal punto di vista istituzionale, come era stato nella ricerca di riferimento osservato, possiamo riscontrare l'utilizzo di un trattamento di tipo educativo, istruttivo, formativo e ludico-ricreativo a seconda dei contesti considerati. In particolare nell'ambito scolastico osserviamo la dominanza di un trattamento istruttivo, al quale si sta progressivamente accostando anche quello educativo, mentre nell'ambito extrascolastico possiamo rilevare un trattamento vario, centrato soprattutto sulla dimensione educativa.

Per quanto riguarda la struttura di un dispositivo possiamo anzitutto constatare come esso offra, attraverso le proposte di interventi che rivolge all'adolescente, una precisa interpretazione della sua situazione e di quali potrebbero essere le risposte ai suoi bisogni. In altre parole, dall'organizzazione stessa del dispositivo emerge una percezione di quale possa essere il Bene dell'Altro. Come è stato accennato, quella connotazione ideologica che sembrava caratterizzare secondo Massa prevalentemente i contesti religiosi, si riscontra di conseguenza all'interno di ogni dispositivo, orientando il ragazzo adolescente secondo un dover essere composto di atteggiamenti e comportamenti ritenuti adeguati per abitare quel preciso contesto. Il rischio presente nella componente istituzionale di definire il percorso del soggetto in relazione alla sua adesione alle proposte educative è presente soprattutto nei contesti altamente strutturati. Osserviamo comunque l'aumento di servizi orientati ad una maggiore flessibilità e a cercare di avere sempre un riscontro nel ragazzo adolescente.

Per quanto riguarda l'organizzazione dei dispositivi analizzati, possiamo osservare che

dall'accostamento degli obiettivi alle tipologie di attività, emerge la presenza di pochi obiettivi generici e al contrario di molte finalità specifiche del servizio. Tra queste, alcuni operatori hanno fatto riferimento diretto riferimento alle finalità dichiarate dall'istituzione, mentre altri si sono soffermati sugli obiettivi personali. Nell'enunciare queste componenti possiamo individuare un tentativo di mantenere una coerenza interna all'istituzione. La potenzialità degli obiettivi istituzionali consiste maggiormente nel proporre uno stile di lavoro, mentre negli obiettivi degli educatori troviamo diversi livelli di riflessività legati agli stimoli che la relazione quotidiana con l'adolescente offre.

Tra le tematiche che vengono affrontate all'interno dei dispositivi con gli adolescenti, osserviamo l'emergere trasversalmente di quelle che sono socialmente ritenute le tipiche problematiche adolescenziali, tra le quali la tossicodipendenza ma soprattutto il tema dell'educazione all'affettività. La scelta manifestata dagli operatori di questi servizi di lavorare su questa componente è indice della consapevolezza dell'importanza della trasformazione del corpo dagli adolescenti manifestata, anche se nelle immagini non era emersa in modo preponderante se non nelle descrizioni degli adolescenti-tipo. A livello teorico emerge quindi un tentativo da parte degli operatori di lavorare sulla componente sessuale, anche se l'unica proposta di trattamento specificatamente esplicitata a questo riguardo è stata quella manifestata nell'esperienza scout con la suddivisione di genere.

Restando sulla dimensione del corpo all'interno dei dispositivi, possiamo constatare una sua tematizzazione, nelle descrizioni fisiche degli adolescenti-tipo, nei loro atteggiamenti e comportamenti, con alcuni riferimenti anche alla componente istintiva, emozionale e immaginativa. Osserviamo una sua considerazione prevalentemente implicita all'interno della relazione con l'adulto, in cui l'attenzione viene rivolta però soprattutto alle componenti relative alla personalità e alle proposte esperienziali. L'esperienza in cui il corpo possa mettersi in gioco, viene ritenuta importante in diversi servizi, aspetto che ci permette di osservare un bisogno sempre maggiore di aiutare l'adolescente a sperimentarsi nei suoi limiti e nelle sua capacità. Il contesto in cui l'esperienza del corpo viene ritenuta centrale è soprattutto quello dello sport, in cui l'allenatore e il tutor sportivo hanno messo in luce chiaramente le potenzialità educative che lo scontro con i propri limiti e la fatica oggi possono offrire, soprattutto in contrapposizione ad un contesto attuale in cui le esperienze di sperimentazione concreta vengono sempre più spesso sostituite dalla mediazione virtuale. Un contesto invece in cui il corpo viene tematizzato chiaramente soprattutto per i suoi effetti negativi è quello carcerario, in cui la restrizione dei corpi viene a rappresentare la logica che regge il dispositivo. In generale comunque possiamo

osservare una scarsa tematizzazione del trattamento del corpo, componente che resta prevalentemente implicita nelle modalità di adesione alle proposte educative.

Una componente che si è rivelata essere oggetto di maggiore tematizzazione riguarda la dimensione dello spazio. Osserviamo una considerazione diversa dello spazio a seconda dei servizi: alcuni si trovano a dover gestire uno spazio che è già dato e il cui effettivo significato incide sull'uso che ne verrà fatto, mentre altri vengono resi il più possibile modulabili; in alcuni casi l'adolescente entra nello spazio gestito dall'educatore, mentre in altri è l'educatore ad entrare nello spazio dell'adolescente; in alcune situazioni lo spazio viene ritenuto irrilevante perché solo sede di colloqui, in altri essenziale strumento educativo che condiziona il modo in cui l'adolescente lo abiterà. Rileviamo anche un'attenzione alla definizione dei confini dello spazio caratterizzata da regole implicite ed esplicite relative a come quel contesto vada abitato, aspetto che viene da molti intervistati ritenuto importante.

Minore sembra essere la tematizzazione esplicita relativa all'organizzazione della dimensione del tempo. Significativa è la strutturazione dipendente dalla fisionomia del contesto scolastico, che porta gli altri servizi a definirsi come extrascolastici per la necessità di doversi modulare in relazione ad esso. Una considerazione del tempo emerge soprattutto nella programmazione delle attività all'interno dei servizi educativi territoriali, in cui si riconosce la necessità di andare incontro alle esigenze degli utenti anche a costo di sacrificare il proprio tempo. Si richiama a riguardo all'interno di diverse aree la necessità dell'educatore di avere tempo da mettere a disposizione dell'adolescente, nella consapevolezza che gli interventi costruiti nella quotidianità si mostrino maggiormente efficaci. Una consapevolezza da molti intervistati rilevata riguarda inoltre la presenza di due tempi dell'educazione vissuti dall'operatore: se infatti l'educando vive un'esperienza per la prima volta, l'educatore si trova nella condizione di averla già vissuta sia nella propria esperienza come adolescente, sia nel proprio lavoro trovandosi tuttavia a doverla proporre all'educando come se fosse sempre la prima volta¹⁷¹. Di conseguenza nel lavoro educativo viene richiamata la necessità di imparare a gestire consapevolmente la propria esperienza personale, come è stato precedentemente affermato.

Non riscontriamo invece particolari considerazioni (se non dal CSV, SEAD e coordinatore della comunità per minori) rispetto alla chiusura di un intervento educativo: mentre viene attribuita molta attenzione ai momenti in cui la relazione si inizia a costruire, non ci viene offerta una tematizzazione rispetto al momento in cui l'educatore è chiamato ad essere

171 Massa R., *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopoli, Milano 1986, p. 209.

colui che “presidia la soglia”¹⁷² e alle modalità con cui questo avviene a seconda dei contesti educativi.

Interessanti sono stati inoltre gli elementi emersi dalla richiesta di individuare gli strumenti maggiormente utilizzati all'interno del lavoro educativo. Abbiamo osservato in particolare l'emergere di strumenti di tipo relazionale e metodologico e di strumenti materiali e tecnici. Nel primo caso osserviamo la priorità data anzitutto alla relazione, in quanto strumento educativo fondamentale che va dall'educatore gestito consapevolmente. Interessanti sono però anche le riflessioni che associano un valore simbolico anche a spazi, oggetti e attività specifiche, nella consapevolezza del ruolo mediativo che esse rivestono nell'intervento. Altri strumenti significativi sono inoltre il valore attribuito all'esperienza concreta, alla responsabilizzazione nei confronti degli altri ed infine alle capacità dell'educatore stesso. Possiamo constatare uno sguardo complesso sulla necessità dell'educazione di essere mediata e il riconoscimento del ruolo strumentale che possono avere non soltanto aspetti relazionali ma anche materiali.

Un altro aspetto cui rivolgere la nostra attenzione, riguarda la questione della finzionalità. Essa è stata identificata come elemento chiave dell'intervento educativo da parte di Massa, in quanto esso dovrebbe rivelarsi un “ponte” tra l'esperienza vissuta in un contesto protetto ed il mondo reale. Questo dipende dal valore simbolico che gli educatori attribuiscono agli elementi materiali sopra considerati, affinché permettano agli adolescenti di percepire il contesto educativo come separato e distinto da altri e di investirlo di conseguenza di un significato simbolico. Questo tentativo di mostrare una differenza con il mondo esterno, pur non essendo molto esplicitato, ci è parso presente all'interno delle pratiche attraverso un utilizzo simbolico intenzionale di diversi aspetti della materialità educativa.

Per concludere possiamo osservare che rispetto alle dimensioni materiali e simboliche i servizi abbiano mostrato livelli differenti di riflessività ed utilizzo intenzionale, soprattutto rispetto a quelle dimensioni che richiamano più direttamente le caratteristiche istituzionali. Questo ci permette di affermare l'esigenza di promuovere un lavoro di gestione della materialità, per riuscire a rendere i mediatori dell'esperienza educativa sempre più consapevolmente organizzati, contrastando la rappresentazione a volte diffusa secondo cui “basta la relazione”.

172 Palmieri C., *Curare l'esperienza della relazione*, op. cit., p. 165.

1.4 RAPPORTO TRA I MODELLI DI COMPrensIONE E I DISPOSITIVI DI ELABORAZIONE

Se il gruppo di ricerca di Massa aveva messo in luce un'inadeguatezza diffusa dei dispositivi di elaborazione, noi ci sentiamo di affermare che i dispositivi da noi analizzati manifestano una generale coerenza, a partire dagli obiettivi e le rappresentazioni che li reggono alla concretizzazione delle pratiche. Ciò che ci permette di affermare questo è il lavoro di riflessività dai soggetti intervistati manifestato non soltanto rispetto all'oggetto adolescente come è emerso dalle immagini raccolte, ma anche alla tematizzazione di determinati aspetti materiali che contribuiscono a definire la scena educativa. Pur non avendo potuto conoscere e osservare direttamente il punto di vista e l'esperienza concreta vissuta dagli adolescenti che frequentano questi servizi, ci sembra infatti di poter rilevare una generale predisposizione consapevole dei contesti.

Il rapporto esistente tra immagine e trattamento è evidente: all'interno di questi servizi le esperienze offerte agli adolescenti si rivelano molto differenti non soltanto per la tipologia di utenti, ma anche per l'attenzione che dalle istituzioni e dagli operatori è stata rivolta a determinati aspetti mediativi. Il rischio che possiamo quindi riscontrare riguarda una riflessività parziale, che prenda in considerazione soltanto alcune dimensioni materiali, lasciando che altre influenzino non consapevolmente la scena educativa.

Dall'analisi integrale di ciascun'intervista è possibile inoltre riconoscere il modello interpretativo dell'operatore e vedere come esso guida le sue pratiche all'interno del servizio: è l'esempio dell'educatrice del CSV che ritiene che l'esperienza di volontariato consista maggiormente nel ricevere che nel dare, dell'educatore della comunità per minori che insiste sul tema dei limiti e della libertà, o dell'educatore del SEAD che richiama la necessità di un'educazione al fare, rappresentazioni che incidono fortemente sulla scelta delle proposte da rivolgere agli adolescenti. La coerenza tra immagine e trattamento viene maggiormente percepita infine quando l'operatore condivide pienamente anche gli orientamenti dell'istituzione. In questi contesti emerge quindi, da parte degli educatori, una maggiore capacità di svolgere degli interventi efficaci, per la condivisione di un modello educativo e per il sostegno che essi percepiscono all'interno dell'istituzione per il loro lavoro.

2 CONFRONTO CON LA RICERCA A CURA DI RICCARDO MASSA

2.1 COMUNANZE

Dal confronto con la ricerca *Adolescenza: immagine e trattamento* svolta tra il 1983-1985 sono emersi alcuni aspetti di continuità relativamente ai modelli di comprensione e ai dispositivi di elaborazione proposti dai servizi educativi.

Richiamiamo anzitutto alcuni risultati simili relativamente alle rappresentazioni sull'adolescenza: si è osservato in entrambe le ricerche, che a differenza delle definizioni spesso generiche presentate per parlare dell'adolescenza, la domanda rivolta agli intervistati rispetto all'adolescente-tipo avesse indotto i soggetti a proporre delle descrizioni maggiormente centrate sulla dimensione corporea, più di quanto sia stato fatto per altre tematiche. Riscontriamo inoltre la tendenza dei servizi territoriali a distinguere gli adolescenti “normali” dagli adolescenti che gli operatori in questi contesti hanno in carico: interessanti in particolare sono le descrizioni in entrambe le ricerche degli adolescenti in comunità, i quali vengono caratterizzati come “doppiamente in difficoltà”¹⁷³, sia per le ragioni che li hanno portati alla struttura residenziale, sia per le nuove situazioni di convivenza che la comunità richiede.

Altri concetti che ritornano riguardano quello che Massa definisce “l'incontro mancato tra scuola e famiglia”¹⁷⁴: nonostante nella ricerca attuale abbiamo riscontrato dei tentativi da parte della scuola, di lavorare con le famiglie, le rappresentazioni sui genitori sono spesso negative, aspetto che ci permette di affermare che un lavoro di vera alleanza educativa non sia ancora avvenuto. Lo stesso vale anche per il rapporto tra scuola e servizi educativi territoriali, rispetto ai quali emerge sempre di più l'esigenza di un contesto scolastico che sappia aprirsi al sociale e non cerchi di risolvere i problemi educativi soltanto con i propri strumenti. Interessante, sempre rispetto al mondo della scuola, è anche il suo oscillare tra modalità istruttive ed educative: anche nella ricerca attuale abbiamo riscontrato le difficoltà che la ricerca di questo equilibrio comporta, assieme alla consapevolezza che entrambe queste componenti siano necessarie per svolgere in modo efficace il proprio lavoro.

Rispetto alle rappresentazioni sui gruppi dei pari, nella ricerca di riferimento erano emerse delle considerazioni, richiamate anche nella presente indagine, relativamente alla

173 Massa R., a cura di, *Adolescenza: immagine e trattamento*, op. cit., p. 146.

174 Massa R., a cura di, *Idem*, p. 273.

manca di luoghi e di momenti di aggregazione: oggi in particolare gli operatori lamentano la tendenza degli adolescenti ad unirsi soltanto per la condivisione di cose superficiali e non per grandi ideali e valori.

Rispetto alle modalità di lavoro e di relazione ritorna inoltre la preponderanza di lavori svolti a due o assieme al grande gruppo: la relazione continua quindi a rappresentare l'aspetto centrale del lavoro educativo.

Il gruppo di ricerca aveva parlato inoltre di un'assenza della dimensione della corporeità e della sessualità nel trattamento, che abbiamo in parte riscontrato, anche se gli educatori hanno manifestato un'attenzione nei confronti della dimensione dei desideri, degli istinti e di una relazione che sia anzitutto un incontro di corpi e non soltanto virtualmente mediata.

2.2 DIFFERENZE

A differenza dei risultati emersi nel lavoro di riferimento, abbiamo riscontrato un'alta elaborazione delle immagini all'interno dei contesti che si occupano degli adolescenti, nel tentativo di mantenere uno sguardo complesso sulla questione in oggetto. Interessante è il forte coinvolgimento emotivo che soprattutto le domande relative alle rappresentazioni hanno sollevato negli operatori, in particolare relativamente alla relazione adolescente-adulto e al proprio rapporto con l'istituzione. Abbiamo riscontrato invece la manifestazione di un minor coinvolgimento emotivo all'interno delle domande relative al trattamento, soprattutto quando gli operatori si limitavano ad elencare le attività che la loro istituzione propone.

Un aspetto molto differente rispetto alla ricerca di riferimento, riguarda il rischio proiettivo manifestato dagli operatori: a differenza del gruppo di ricerca di Massa che aveva constatato una discrepanza molto accentuata tra l'immagine e il trattamento dell'adolescenza, attribuibile soprattutto alla tendenza degli educatori a mettere in atto meccanismi proiettivi a partire dai loro problemi irrisolti, nella presente ricerca abbiamo riscontrato una maggiore consapevolezza della necessità di elaborare e saper utilizzare con attenzione la propria esperienza, tenendo a mente la distinzione necessaria tra il passato dell'educatore e il presente dell'educando. Questo non significa che non siano presenti meccanismi proiettivi nel lavoro educativo, ma che questa consapevolezza, sia indice di un lavoro che nei servizi educativi oggi si sta cercando di fare.

Per quanto riguarda altre differenze di contenuto emerse come elementi di novità rispetto alla ricerca precedente, abbiamo riscontrato l'aumento di immagini che cercano di

descrivere l'adolescenza come fase positiva e la crisi non soltanto come fase critica ma anche come occasione di trasformazione; ed un'insistenza non soltanto sulla precocità della fase adolescenziale, che era stata individuata anche nella ricerca di riferimento, ma anche sul suo allungamento, legato soprattutto alle richieste culturali della società attuale. Altri aspetti che vengono posti in evidenza, riguardano la dimensione della conflittualità in famiglia, rispetto alla quale ci sono operatori che la riscontrano maggiormente che in passato, a differenza di altri che fanno maggiormente riferimento ad adolescenti che non hanno ancora aperto il conflitto o che lo manifestano con atti differenti; ed infine l'influenza del mondo televisivo, che al giorno d'oggi è stata arricchita dall'incidenza più ampia e diffusa di tutto il mondo tecnologico ed in particolare della virtualità.

Per quanto riguarda le differenze di trattamento, come è stato precedentemente affermato, non riscontriamo un'inadeguatezza dei dispositivi come era stato riscontrato nella ricerca di riferimento, soprattutto per la diffusa capacità degli operatori di tematizzare anche le componenti materiali e simboliche che contribuiscono a determinare il *setting* pedagogico. Quello che constatiamo è il bisogno di un'attenzione maggiore non soltanto nei confronti di quelle dimensioni che richiamano direttamente le caratteristiche istituzionali, ma anche di quelle componenti che a volte vengono ritenute ininfluenti per il semplice fatto che non sono state oggetto di un pensiero pedagogico. Lo stesso vale per la consapevolezza dell'incidenza dell'istituzione sul trattamento: abbiamo riscontrato l'inizio di una consapevolezza del rapporto esistente tra immagine e trattamento istituzionali, anche se non risulta ancora possibile parlare di una vera e propria pedagogia istituzionale.

Il gruppo di ricerca di Massa aveva parlato infine di un evidente “stato di frantumazione dell'oggetto adolescenza”¹⁷⁵, manifesto nel rischio delle istituzioni di proporre un trattamento molto differenziato soprattutto tra contesti scolastici ed extrascolastici, centrati nel primo caso soprattutto sullo sviluppo cognitivo e nel secondo su un'enfaticizzazione del ruolo del soggetto. Questa suddivisione in un certo senso permane, però abbiamo rilevato l'emergere di tentativi all'interno della scuola di mantenere delle competenze educative oltre che didattiche e all'interno dei servizi extrascolastici di assumere anche ruoli autorevoli e limitanti oltre che comprensivi. La dimensione ideologica dei contesti come si è evidenziato esiste e non si può eliminare: essa può essere però gestita in modo efficace attraverso una continua attribuzione di senso da parte degli operatori e la capacità di interrogare il proprio modo di lavorare e le pratiche messe in atto.

175 Massa R., a cura di, *Adolescenza: immagine e trattamento*, op. cit., p. 255.

3 PER CONCLUDERE

3.1 PROPOSTE DI LAVORO NEL CONTESTO ATTUALE

In conclusione a questo lavoro di ricerca proponiamo alcune considerazioni rispetto a come i servizi che si occupano degli adolescenti si inseriscono nel panorama attuale che è stato presentato nella prima parte di questo lavoro.

Dalle interviste sono emersi precisi riferimenti a quella crisi culturale che sembra attraversare il mondo di oggi, nel tentativo di riconoscerne gli effetti nelle pratiche educative. Essi sembrano derivare soprattutto dalla pervasività dell'educazione informale, rispetto alla quale gli operatori si sono spesso posti criticamente. Essi hanno richiamato anzitutto l'assenza di un orizzonte culturale socialmente condiviso che consenta agli adulti di offrire degli strumenti agli adolescenti per crescere, e a questi ultimi di sapersi orientare ed avere dei punti di riferimento solidi. Si riconosce in queste considerazioni il riferimento al nichilismo e alla perdita di valori cui assistiamo nella società di oggi, che ha delle forti conseguenze sull'educazione, rischiando di ridurla ad un concetto relativista che ognuno può gestire come ritiene opportuno. All'interno della ricerca, gli effetti della crisi attuale sono stati individuati soprattutto in riferimento alle figure genitoriali, non soltanto per la mancanza di un orizzonte comune di senso che orienti le loro pratiche, ma anche per le conseguenze educative del ritmo di vita che la società oggi loro impone: si rimanda spesso ad esempio alla mancanza di tempo e alla stanchezza manifestata da molti genitori, che non permette loro di porre attenzione all'educazione dei figli. Queste componenti non vengono percepite in maniera deterministica da parte degli operatori giustificando integralmente i genitori, però vengono in ogni caso tenute in considerazione in quanto aspetti che contribuiscono alla fisionomia del contesto familiare oggi.

La crisi culturale agisce poi soprattutto sugli adolescenti, in particolare attraverso le didattiche informali, cui è stato precedentemente accennato: gli operatori richiamano spesso infatti la cura degli adolescenti nei confronti del proprio corpo aderendo alle proposte della moda e manifestando atteggiamenti orientati soprattutto al bisogno di esibirsi, come è emerso in riferimento agli insegnamenti della didattica televisiva e del consumo. Per quanto riguarda invece gli effetti delle nuove tecnologie, diversi operatori hanno fatto riferimento ad un cambiamento nelle abitudini degli adolescenti, alla tendenza ad essere più informati degli adulti, alla progressiva virtualizzazione della relazione (con la

perdita del suo essere anzitutto un incontro di corpi) ed infine alla mancanza di esperienze concrete in cui gli adolescenti abbiano la possibilità di conoscersi e di scontrarsi con le proprie risorse e limiti.

Un altro aspetto che incide secondo gli intervistati sulla configurazione dell'adolescenza oggi riguarda la sua durata: tutti hanno fatto riferimento ad un abbassamento dell'età, legato soprattutto alla precocità con cui gli adolescenti oggi possono fare determinate esperienze ed accedere alle informazioni, e al suo prolungamento, attribuito soprattutto alla durata del percorso di studi e alla tarda uscita dal contesto familiare. Queste considerazioni attribuiscono la responsabilità di questo cambiamento non agli adolescenti (come a volte accade) ma alla configurazione della società in cui essi si sono trovati.

Per quanto riguarda la relazione tra l'adolescente e l'adulto è stata spesso osservata una crisi che agisce soprattutto sulla distanza. Gli adulti lamentano infatti la tendenza degli adolescenti a voler annullare l'asimmetria relazionale, agendo spesso una mancanza di rispetto. Di fronte a questa situazione gli operatori evidenziano la tendenza di molti adulti a limitarsi a stringere dei legami amicali, aspetto che, come affermavano Benasayag e Schmit, ha portato alla crisi del concetto di autorità¹⁷⁶. Gli adolescenti tendono ad eliminare questa distanza secondo noi per due principali motivi: per il loro tentativo di affermare la propria libertà e perché non riconoscono più nell'adulto una guida da seguire.

Un altro aspetto evidenziato, riguarda l'orizzonte temporale su cui gli adolescenti riescono a lavorare: gli educatori osservano una centratura di molti ragazzi sul presente, manifestata nelle difficoltà ad immaginarsi, a sognare e a dare una direzione di senso alla propria vita o ad effettuare scelte importanti. Queste dimensioni emergono da parte di diversi soggetti intervistati, i quali osservano come questi aspetti abbiano degli effetti soprattutto sulla dimensione della progettualità educativa, che diventa di conseguenza difficile da attuare.

Non abbiamo riscontrato considerazioni afferenti all'universo linguistico della pericolosità dell'adolescenza che era stato riscontrato dall'analisi del racconto dei giornali: anche all'interno dei servizi penali, abbiamo osservato al contrario un tentativo di uscire da etichette che si limitano a definire gli adolescenti in carico a questi servizi come soggetti devianti e pericolosi, per cercare di guardare a fondo la loro situazione e riconoscere gli elementi che hanno contribuito ad indurre un ragazzo adolescente a compiere un reato, componenti che vengono spesso attribuite al contesto sociale e familiare in cui egli è cresciuto.

Infine possiamo richiamare dalle interviste alcuni aspetti che incidono anche sul modo di

¹⁷⁶ Cfr Capitolo II, p. 46.

lavorare degli educatori: alcuni richiamano, ad esempio, l'assenza di possibilità lavorative che non consentono a coloro che non si sentono in linea con la proposta educativa di un'istituzione di cambiare contesto di lavoro, mentre altri si soffermano sulla mancanza di riconoscimento nei confronti della propria professionalità, espresso soprattutto dalle autorità politiche. Inoltre si osserva come lavorare oggi con gli adolescenti richieda agli operatori una grande flessibilità per non dare per scontate le pratiche ma dimostrarsi invece sempre pronti a rinnovarsi in relazione al continuo cambiamento cui le giovani generazioni sono sottoposte. Questo concetto ha a che fare anche con la necessità di diminuire la distanza di linguaggi che tende sempre di più a separare adulti e adolescenti, apprendendo nuovi strumenti comunicativi ed in particolare imparando a gestire le potenzialità che il mondo tecnologico mette a disposizione. Se infatti questo rappresenta uno dei canali cui oggi gli adolescenti attingono di più, occorre imparare a padroneggiarlo per proporne un uso adeguato agli adolescenti stessi.

Un altro aspetto che incide sul modo in cui oggi è necessario fare educazione riguarda la consapevolezza per gli educatori di essere anch'essi immersi in questa crisi culturale. Nelle parole degli operatori è spesso emersa una distanza tra quello che gli adolescenti e i genitori oggi vivono e la loro situazione, come se essi potessero osservarla dall'esterno. È necessario che anch'essi tematizzino sempre più come la crisi agisce su di loro per gestirla consapevolmente e non ingenuamente. Si richiama inoltre il cambiamento sostanziale che il concetto di educazione oggi ha assunto: la sua funzione non corrisponderebbe più (come è stato nella prima parte del testo evidenziato) soltanto alla promessa rivolta agli educandi di una condizione di benessere una volta usciti dalla crisi, ma piuttosto a fornire loro gli strumenti per riuscire a gestirla in tutti i momenti della propria vita. L'assenza di una tematizzazione in proposito farebbe pensare alla persistenza del mito della compiutezza dell'età adulta, aspetto che in realtà viene negato dall'insistenza di molti educatori sulla necessità per l'educatore di mostrarsi anche nei propri limiti e in relazione al proprio rapporto con l'errore.

L'educazione informale infine entra anche nel contesto istituzionale, mettendo in crisi ad esempio nella scuola, la tenuta del ruolo del docente con la caduta del concetto di rispetto e di autorità.

All'interno degli interventi messi in atto dalle istituzioni e dagli operatori che in esse lavorano, proponiamo quindi un lavoro di continua problematizzazione delle pratiche, orientato a rilevare le rappresentazioni degli educatori e quelle presenti nella cultura del proprio servizio, imparando a distinguerle e a riconoscere in che rapporto gli operatori

stanno con le proposte del servizio. In questo modo può divenire possibile effettuare dei cambiamenti effettivi anche a livello dell'istituzione, evitando che essa agisca in modo non controllato sulla prassi educativa. Per fare questo l'invito è quello di tematizzare sempre di più tutte quelle dimensioni materiali e simboliche che se gestite consapevolmente possono favorire l'avveramento nell'intervento educativo dell'esito atteso (*setting* pedagogico) dall'educatore.

CONCLUSIONI

Questo lavoro ha consentito di effettuare un'analisi su due fronti: approfondire la relazione tra le rappresentazioni e le pratiche all'interno dei contesti educativi e contestualizzarne l'operato all'interno della situazione attuale. Questa scelta ci è sembrata opportuna in quanto abbiamo constatato che un lavoro di analisi delle pratiche educative che non sia contestualizzato non consente di avere uno sguardo complesso sulla configurazione reale dell'educazione oggi, soprattutto per la significatività che l'educazione informale assume anche all'interno delle istituzioni educative. È stato proposto quindi un approfondimento sulla crisi culturale e sull'immaginario dominante che consentisse di predisporre una cornice all'interno della quale leggere le pratiche educative che sono state prese in considerazione nel lavoro di ricerca. L'analisi dell'indagine sull'immagine e trattamento dell'adolescenza nei servizi che abbiamo proposto nella seconda parte dell'elaborato, ci ha consentito quindi di rilevare un immaginario difforme ma caratterizzato anche da elementi di continuità rispetto alle principali caratteristiche dell'adolescenza, osservando il suo legame con le rappresentazioni socialmente diffuse, ma anche la specificità degli adolescenti di cui i differenti servizi si occupano. La scelta di riproporre una ricerca sulla base del lavoro di indagine *Adolescenza: immagine e trattamento* (1990) a cura di Riccardo Massa è risultata utile per mostrare la relazione esistente tra le immagini che guidano il pensiero educativo degli operatori e la loro incidenza nelle pratiche rivolte agli adolescenti. L'esistenza di una riflessività pedagogica rispetto a determinate tematiche ci ha permesso di osservare quali sono le questioni che all'interno dei servizi vengono ritenute importanti e quali invece non vengono considerate così significative, cercando di osservare di conseguenza quanto intenzionalmente avviene la predisposizione della scena educativa. Attraverso un attento confronto con il lavoro del gruppo di ricerca di Massa, abbiamo riscontrato quindi dei risultati differenti. Mentre nell'indagine di riferimento era stata riscontrata una generale inadeguatezza dei dispositivi educativi rivolti agli adolescenti per un'incoerenza esistente tra immagine e trattamento, dovuta soprattutto ad una tendenza latente ad utilizzare la propria esperienza nelle pratiche in modo proiettivo, nel nostro lavoro abbiamo osservato una consapevolezza dichiarata del rischio di utilizzare inconsapevolmente la propria esperienza nel lavoro educativo, rispetto alla quale molti operatori intervistati hanno manifestato il tentativo di elaborarla per gestirla in modo opportuno. La tematizzazione di questa questione, assieme ad un uso abbastanza

consapevole di diverse dimensioni della materialità educativa, ci ha permesso quindi di affermare che i presupposti per la definizione di un lavoro educativo attentamente strutturato oggi siano presenti. Pur avendo riscontrato la prevalenza di una centratura sulla relazione come aspetto principale degli interventi rivolti agli adolescenti, non sono mancati infatti i riferimenti alla dimensione simbolica e mediativa che possono rivestire anche spazi, luoghi e oggetti, rispetto ai quali è stata manifestata una consapevolezza dei possibili effetti educativi. Anche rispetto alla dimensione del corpo, pur non essendo stata in tutti i contesti esplicitamente tematizzata, abbiamo potuto osservare la presenza di un pensiero pedagogico, specialmente nei contesti in cui il corpo assume una particolare centralità, rilevando in altre realtà un'attenzione nei confronti della dimensione sessuale attraverso alcune proposte di lavoro sul tema dell'affettività, ma anche a quella degli istinti, dei desideri e delle emozioni. In questo modo è stato manifestato un riconoscimento della significatività di questa componente, anche se sono state poche le proposte di trattamento effettivo in proposito. La diseguale riflessività pedagogica dagli operatori manifestata in merito a queste dimensioni, ci ha permesso di rilevare il legame esistente tra gli strumenti utilizzati dagli operatori e le istituzioni di riferimento, approfondendo gli effetti dei dispositivi istituzionali presenti nelle pratiche educative. Queste considerazioni ci hanno permesso quindi di osservare da vicino come i soggetti intervistati si pongono in relazione alla cultura e alle proposte istituzionali, mettendo in luce come le pratiche risultino maggiormente efficaci quando essi condividono pienamente l'orizzonte di senso presente all'interno dell'istituzione. Questo è stato riscontrato in particolare da parte di coloro che rivestono ruoli di coordinamento (i quali hanno contribuito a dare forma alla fisionomia del dispositivo istituzionale) e all'interno dei servizi di associazionismo e volontariato, in cui l'adesione valoriale ed identitaria ad una determinata proposta favorisce il senso di appartenenza degli operatori al contesto in cui lavorano. È stata infine riscontrata la presenza di una dimensione ideologica negli assetti istituzionali, che rischia di guidare le pratiche educative attribuendo agli adolescenti un dover essere che può rivelarsi distante dal loro effettivo bisogno, riducendosi ad una richiesta di adeguamento. Gli operatori che abbiamo intervistato, di fronte a questo rischio costitutivo dell'educazione in quanto prefigurazione delle possibilità dell'educando, hanno manifestato però il tentativo di cercare di fare delle proposte di lavoro agli adolescenti che tengano conto della specificità della loro situazione, in molti casi attraverso un lavoro di co-progettazione.

I risultati emersi da questo lavoro ci hanno permesso di proporre un quadro se non rappresentativo, per le ridotte dimensioni del campione di riferimento, sicuramente

significativo rispetto alle principali proposte educative che oggi vengono rivolte agli adolescenti nel territorio milanese.

Ci auguriamo che le riflessioni e le proposte di lavoro elaborate possano contribuire ad un miglioramento delle pratiche educative, attraverso la diffusione di una modalità di lavoro orientata al riconoscimento dell'incidenza delle immagini sul trattamento dedicato agli adolescenti, e all'attenta predisposizione di tutte le dimensioni che possono contribuire in modo efficace all'accadimento del *setting* educativo.

BIBLIOGRAFIA

- Argentin G., *Come funziona la scuola oggi: esperienze e opinioni dei giovani italiani*, in Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., a cura di, *Rapporto giovani*, Il Mulino, Milano 2007.
- Barone P., *Giovani corpi tra bisogno e desiderio*, intervento nel seminario "I giovani e il corpo" - Convegno Nazionale Siped "Progetto generazioni: i giovani, il mondo, l'educazione", Cosenza 3 e 4 giugno 2010.
- Barone P., *Giovani fuori controllo? Educare alla progettualità nell'epoca della crisi globale*, in *Pedagogika* n.1, 2012.
- Barone P., *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini e Associati, Milano 2009.
- Barone P., *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Guerini Scientifica, Milano 2011.
- Bazzanella A., *I giovani guardano la società: la fiducia nelle istituzioni*, in Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., a cura di, *Rapporto giovani*, Il Mulino, Milano 2007.
- Becker H.S., *Outsiders. Saggi di sociologia della devianza*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1982.
- Benasayag M. e Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.
- Bertolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- Bosco G., *Il sistema preventivo*, Elledici, Torino 2005.
- Bruner J., *La ricerca del significato*, Bollati-Boringhieri, Torino 1992.
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., a cura di, *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Milano 2007.
- Condry J., Popper K., *Cattiva maestra televisione*, a cura di F. Erbani, Reset, Milano 1994.
- Condry J., *Ladra di tempo, serva infedele*, in Condry J., Popper K., *Cattiva maestra televisione*, a cura di F. Erbani, Reset, Milano 1994.
- Coppini F., Milani M., Nencioni L., a cura di, *Gli adolescenti toscani nel racconto dei giornali*, Firenze 2008.
- De Lillo A., R. Ricolfi, Romagnoli G., a cura di, *Giovani oggi. Indagine IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Milano 1984.
- Erikson E.H., *Infanzia e società*, Armando, Roma, 1968.

- Ferrante A., *Disagio e tecnica*, in Palmieri C., *Crisi sociale e disagio educativo*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Fida M.G., *La pedagogia dell'anima. Biografia di San Giovanni Bosco*, editrice Berti, Fidenza (PR) 2008.
- Foucault M., *Gli anormali. Corso al college de France (1974-1975)*, Feltrinelli, Milano 2000.
- Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007.
- Galimberti U., *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 2009.
- Gilardi S. e Dipace A., *Giovani allo specchio: immagine di sé di fronte a difficoltà e cambiamenti*, in Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., a cura di, *Rapporto giovani*, Il Mulino, Milano 2007.
- Heidegger M., *Essere e tempo*, Mondadori, Milano 2011.
- Jedlovski P., *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*, Carocci, Roma 2008.
- La Repubblica*, quotidiano nazionale, 29 marzo 2007.
- Mariani A.M., *Fragilità. Sguardi interdisciplinari*, Edizioni Unicopoli, Milano 2009.
- Massa R., *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- Massa R., a cura di, *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano 1992.
- Massa R., a cura di, *L'adolescenza: immagine e trattamento*, FrancoAngeli, Milano 1990.
- Massa R., *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopoli, Milano 1986.
- Massa R., a cura di, *Saperi, scuola, formazione. Materiali per la formazione del pedagogista*, Edizioni Unicopoli, Milano 1992.
- Moretti E., Zenano M., *Bambini e stampa in Toscana: il filo del discorso nel 2005*, in Coppini F., Milani M., Nencioni L., a cura di, *Gli adolescenti toscani nel racconto dei giornali*, Firenze 2008.
- Moscovici S., *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*, in Farr R.M. e Moscovici S., a cura di, *Rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna 1989.
- Nietzsche F., *Frammenti postumi*, Adelphi, Milano 2004.
- Orsenigo J., *Disagio ed esistenza*, in Palmieri C., a cura di, *Crisi sociale e disagio educativo*, FrancoAngeli, Milano 2012.

- Palmieri C., *Curare l'esperienza della relazione*, in Palmieri C., Prada G., a cura di, *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Mimesis, Milano 2008.
- Palmieri C., *Dal disagio al disagio educativo. Prospettive di ricerca per uno sguardo pedagogico*, in Palmieri C., a cura di, *Crisi sociale e disagio educativo*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Palmieri C., *Disagio e patto intergenerazionale*, in Palmieri C., a cura di, *Crisi sociale e disagio educativo*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Palmieri C., *La relazione, tra cura e rappresentazioni sociali*, in Palmieri C., Prada G., *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Mimesis, Milano 2008.
- Palmieri C. e Prada G., a cura di, *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Mimesis, Milano 2008.
- Pietropolli Charmet G., *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Edizioni Laterza, Bari 2008.
- Popper K., *Una patente per fare la tv*, in Condry J., Popper K., *Cattiva maestra televisione*, a cura di F. Erbani, Reset, Milano 1994.
- Prada G., *Le condizioni per una cura del processo educativo*, in Palmieri C., Prada G., a cura di, *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Mimesis, Milano 2008.
- Recalcati M., *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2011.
- Riva M.G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano 2004.
- Schutz A., *Saggi sociologici*, UTET, Torino 1979.
- Simoni S., *Le culture organizzative dei servizi. La sociologia dell'organizzazione e i servizi alla persona*, Carocci, Milano 2003.
- Spinoza B., *Etica dimostrata secondo l'ordine geometrico*, Boringhieri, Torino 1959.
- Tramma S., *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma 2009.
- Zoja Luigi, *La morte del prossimo*, Einaudi, Torino 2009.

SITOLOGIA

www.politichegiovani.provincia.tn.it/documenti_ricerche/ricerca_analisi/

www.treccani.it

(data di ultima consultazione 18 febbraio 2013)

APPENDICI

Sono state qui riportate alcune parti delle interviste effettuate a titolo di esempio del lavoro di raccolta dei dati che è stato svolto nel corso dell'indagine. Proponiamo l'accostamento di alcune trascrizioni dei contenuti emersi in riferimento ad alcune aree tematiche, per mostrare le modalità di analisi del materiale raccolto. Per tutelare la privacy le iniziali dei nomi dei soggetti intervistati sono state modificate. Nelle trascrizioni si è preferito mantenere un linguaggio colloquiale, per conservare una maggiore fedeltà ai contenuti delle interviste.

1. CRISI, CONFLITTI E CONTRADDIZIONI

Crisi, conflitti e contraddizioni sono termini ricorrenti nella letteratura sugli adolescenti. Quanto e come, a Suo parere, questi sono elementi importanti nell'esperienza e nel vissuto degli adolescenti che conosce?

Area scolastica e formativa:

Docente dell'Istituto Comprensivo di Via Brianza di Bollate	
A	Queste sono parole chiave. La parola crisi potrebbe essere sostituita senza troppi danni dalla parola adolescenza. Anche qui l'età fa la differenza: 12 anni non sono 14, 14 non sono 16 o 18, ma a tutte le età ci sono passaggi di crisi e ognuno trova i suoi antidoti e necessità. Quindi secondo me queste parole sono tutt'ora valide. "Conflitti" non ne parliamo? Il grande classico è quello del genitore di prima media che dice "Il mio bambino/a", in seconda media dice "Il mio bambino/a non mi sembra più lui/lei", mentre quando in terza media dice "Il mio bambino ..." io rispondo "No mi scusi ma non è più un bambino se è alto un 1.75 cm e pesa 70kg". Ci sono genitori che dicono "Mi manda a quel paese, non mi risponde, non ha mai fatto così" e allora io dico "Signora non ha mai fatto così perché non ha mai avuto 13 anni. Adesso che li ha non è più un bambino/a". A volte sono genitori che hanno sempre avuto un bambino casalingo, che non aveva particolari tensioni alla trasgressione. Ora si trovano comunque con le porte sbattute, gli insulti ecc. ma tutto questo è un passaggio necessario per l'autonomia. Chiaramente è una conquista di autonomia molto ambivalente, perché il quattordicenne che dice "Io me ne vado a vivere da solo" poi in realtà, uno su 1000 può davvero uscire veramente dalla porta, mentre molti lo dicono, lo rivendicano, ma non lo fanno. Comunque è una fase di crisi e di conflitto soprattutto con la figura adulta, in particolare quella genitoriale. Questo credo che sia un passaggio abbastanza usuale. C'è una bella frase di Margaret Mead, che dice che se l'insegnante ragiona sugli adolescenti pensando a come è stato adolescente lui non potrà che fare dei danni. Però, tutto sommato, non fa male qualche volta ricordarsi che si è stati a propria volta adolescenti, ammettendo "Sì, anch'io a 14 anni mandavo a quel paese mio padre" ed effettivamente questo può rappresentare un aggancio per capire meglio. Quindi "conflitto" sicuramente. "Crisi" sicuramente: a me piace molto però usare anche "trasformazione", perché è un termine meno centrato sul negativo. Tutto sommato, un messaggio che mi piacerebbe dare ai miei studenti è la certezza che dall'adolescenza in genere si esce "vivi", molto spesso anche bene e con una propria personalità. Si tratta quindi di una trasformazione. Non voglio

	<p>teorizzare, però i momenti di passaggio, come in genere succede, dato che non abbiamo riti strutturati se non gli esami di maturità e qualche palliativo, è una cosa che ognuno deve gestire come riesce. È un passaggio comunque da cui devi uscire trasformato. Quindi crisi sì, conflitto per forza perché l'autonomia non si conquista gratis, ma trasformazione secondo me è la parola più indicativa.</p>
<p>Docenti degli ITCS Primo Levi ed Erasmo da Rotterdam di Bollate</p>	
C	<p>Non me la sono mai fatta questa domanda. La risposta vera è che “crisi” vuol dire scelta da un punto di vista etimologico, il ché vuol dire che inevitabilmente ci sono dei passaggi che devi fare per poter diventare un adulto.</p>
I	<p>La crisi adolescenziale inoltre, come c'è scritto sui libri, è innestata nel passaggio all'età adulta. Effettivamente devi cambiare, ma questo si è dilatato: le scelte si protraggono, perché il vissuto sociale è condizionato dall'esterno. È scritto sui libri di sociologia e sarà anche una deformazione professionale, ma oggi i ragazzi si diplomano, si laureano, non trovano lavoro ed effettivamente che scelte fanno? Non è che non vogliono farle, ma magari non possono. Però se non possono farle sul lavoro non possono neanche scegliere di avere una famiglia, sposarsi e avere un figlio. Saranno delle banalità, ma in questo momento sono proprio vere. Quindi non si possono accusare di non riuscire a fare delle scelte perché non sono nelle condizioni di farle; per questo motivo le scelte rimangono utopia: “Voglio fare”.</p>
C	<p>Non so se dico una cosa riferita al settore psicologico o sociologico-politico-economico-culturale, ma in ogni caso devo dire che questo discorso vale anche per me che ho 55 anni. Ci sono tante fasi, non solo quella adolescenziale, che presentano un crinale in cui deve scattare un'altra scelta perché entri in un'altra fase. Allora certe volte va bene, altre volte si presentano incidenti di percorso e grosse crisi. Io su questo non metterei una scansione definitiva. Quindi, a questo proposito, mi permetto di dire che alcune definizioni così nette come “bambino”, “adolescente”, “adulto” e “anziano” mi infastidiscono. Quando parlo ad es. con mia madre del suo rapporto con mio padre, lei parla ancora di innamoramento e questo è bellissimo da vedere. Quindi alcuni sentimenti e modalità corrono trasversalmente. Perciò momenti di passaggio possono essercene a 50 anni come a 20 e a 15. Per questo credo che alcune suddivisioni siano delle standardizzazioni molto limitate.</p>
I	<p>Anche per me, perché i passaggi di crisi ci sono nel corso di tutta la vita. Inoltre quella adolescenziale dipende anche dalla classe sociale, dalla condizione familiare e da fattori che prescindono dall'età.</p>
<p>Dirigente del Centro di Formazione Professionale fondazione Enaip di Pioltello</p>	
V	<p>Le crisi e le contraddizioni potrebbero essere anche un fattore positivo, nel senso che se uno entra in crisi vuol dire che si sta ponendo dei problemi e questo significa che la crisi può rappresentare un momento costruttivo utile per farsi delle domande e tentare di dare delle risposte. Da questo punto di vista quindi diventa anche preziosa la nostra attività di tipo educativo. Se però le crisi e le contraddizioni che i ragazzi vivono non sono supportate e incanalate un po' da un aiuto, rischiano di essere gestite male e di crollare. Crollare può voler dire infatti arrivare al punto di spararsi delle canne dalla mattina alla sera, ubriacarsi in discoteca o armarsi come i sudamericani di casse di birra. Quindi le crisi da una parte è giusto che avvengano, perché possono essere motivo di crescita, però ci vuole accanto qualcuno in grado di tenerle sotto controllo.</p>
<p>Docente del Centro di Formazione Professionale fondazione Enaip di Pioltello</p>	
S	<p>Sono molto importanti perché, da quello che ho visto io, gli adolescenti non sembrano toccati da alcune situazioni del momento. Si parla di crisi, gli si dice “Confrontiamoci sulla crisi che stiamo vivendo a livello generale” e loro ti dicono “Ma no, quale crisi?”. In realtà invece la sentono molto e li spaventa, perché il fatto di vedere un genitore che non lavora, con le difficoltà economiche che ne conseguono, li porta a viverle in prima persona e a farci i conti. Questo è spesso anche il motivo per cui non riescono più a sognare: spesso gli si chiede ad</p>

<p>esempio “Scrivimi un tuo desiderio, un tuo sogno” e ti rispondono “Ma io non ho desideri, non ho sogni, va bene così”. Vivono molto il presente proprio per questa paura e queste difficoltà nel vedere un futuro. Penso che la situazione in cui ci troviamo in generale, incida molto su questo, perché rappresenta un non riuscire a pensare al proprio futuro e ad un percorso personale. Guardano avanti e spesso non vedono nulla. I desideri e le cose a cui aspirano sono quelle di un tempo breve, “Tanto per”. Poi sicuramente c’è il desiderio di muoversi, ma alcune ragazze ad esempio ti rispondono “Io mi voglio sposare a 20 anni e fare due bambini” senza capire cosa questo implichi. Sono molto in crisi, sono confusi e si dà loro pochissimo spazio per capire alcune cose di sé: non riescono più a scovare i loro desideri, le loro passioni perché tanto è tutto così organizzato da altri che a loro non resta che abbandonarsi, mentre avrebbero molto di più da dire e da fare anche per se stessi. Conflitti molti, come è sempre stato. Adesso cercano molto le situazioni di conflitto e ne hanno bisogno soprattutto con la figura adulta. Cercano l’adulto, vogliono trovare degli adulti perché sono sempre meno quelli che possono incarnare la figura dell’essere adulto. Quindi le sfide e le situazioni di conflitto sono molto ricercate per mettere alla prova e scoprire cosa c’è dall’altra parte. Le contraddizioni sono moltissime e su tutti i livelli. All’interno della scuola, ne sono un esempio le regole che i ragazzi trasgrediscono molto volentieri, a volte senza nemmeno accorgersi. Poi si arriva a livelli di esplosione totale della situazione per cui si ricorda loro che le regole esistono e loro ti rispondono: “Perché allora voi adulti non vi assicurate che le mettiamo in atto?”. Chiedono quindi una forte responsabilità dell’adulto senza capire la loro stessa contraddizione: da un lato scappano dalla regola, ma dall’altro la chiedono, la vogliono e verbalizzano il fatto che la colpa sia dell’adulto perché non ha fatto rispettare le regole.</p>
<p>Coordinatore del servizio di Scuola&Bottega presso il CFP fondazione Enaip di Pioltello</p>
<p>M È importante soprattutto quella che potremmo chiamare crisi dei valori, ovvero quella che soggiace sotto la difficoltà di scegliere. Probabilmente quella è la crisi principale. Tornando alle differenze con altri tempi, in passato forse emergeva di più la crisi degli affetti, con il bisogno di uscire dalla famiglia e di entrare negli affetti con i primi amori. Questo aspetto oggi non si vede più, perché all’ordine del giorno ci sono fidanzamenti di tutti i tipi. Quindi la crisi degli affetti è più generalizzata, non è specifica al transito tra la famiglia e il mondo esterno, come un tempo. La crisi degli affetti adesso è a tutti i livelli: i ragazzi hanno degli affetti difficili in famiglia e degli affetti espansi su tutto il gruppo dei pari. Questa cosa quindi non è più tanto visibile. È molto visibile invece la crisi dei valori, perché gli adolescenti non hanno dei punti di riferimento utili per orientarsi e scegliere, almeno nella maggior parte dei casi. Quindi persino scegliere una scuola o un mestiere per loro è indifferente: una cosa vale come un’altra. Non sentono l’importanza di investire sul futuro; non c’è un sogno, un investimento di aspettativa: tutto è uguale a tutto. “Frequento questa scuola, faccio questa scelta perché non sapevo cos’altro fare”.</p>

Area educativa territoriale:

<p>Coordinatore dell’educativa domiciliare della cooperativa sociale Comin di Milano</p>	
<p>F</p>	<p>Credo che siano fondamentali perché aiutano. Le crisi e i conflitti danno delle possibilità di trasformazione. Il nostro lavoro infatti tende a far riemergere i conflitti, riconoscerli, nominarli affinché la crisi sia riconosciuta dagli attori (ragazzi e genitori) e si trovino in essa i termini che permettano il suo superamento. In questo modo i conflitti diventano delle occasioni di crescita, sia per i ragazzi che per i genitori. Come dicevo, noi tendenzialmente interveniamo prima, perché cerchiamo di lavorare in situazioni familiari in assenza di crisi in fase esplosiva e di conflitti ormai difficilmente affrontabili. Lavoriamo quindi in famiglie che hanno bambini piccoli e non adolescenti: l’adolescenza sarà il momento in cui i nodi verranno al pettine e lì sarà più difficile intervenire, perché le relazioni familiari saranno ormai consolidate, anche se disfunzionali al benessere e difficilmente scardinabili. L’obiettivo dell’educatore in realtà non è quello di scardinarle, ma di aiutare gli adulti e i ragazzi a capire che quella relazione</p>

	<p>disfunzionale va scardinata. Quindi non sarà lui a fare questa operazione: egli deve affiancare e suggerire che va fatta. Perciò più tempo sarà passato in una situazione non funzionale al benessere, più questo sarà difficile perché comunque i bambini, i ragazzi e gli adulti, si sono organizzati in un equilibrio legato ad una necessità di sopravvivenza. Quando le situazioni in adolescenza diventano esplosive, è più difficile affrontarle, anche perché l'educatore si trova di fronte apparentemente a conflitti in cui la sua posizione diventa problematica: "Sostengo l'adolescente rischiando agli occhi del genitore di colludere con lui o viceversa?". Quindi destreggiarsi tra adulti (che forse non lo sono completamente) e adolescenti (che vorrebbero diventare adulti) diventa molto difficile.</p>
<p>Coordinatore della comunità per minori della cooperativa sociale Comin di Milano</p>	
D	<p>Io ridimensionerei molto. Si calca spesso la mano usando questi termini, perché per la prima volta nella vita di un soggetto la crisi è vera, autentica ed è personale. Perché la contraddizione per la prima volta è qualcosa che io vivo, che voglio vivere e che gestisco io come adolescente. Quindi è veramente tale. Però non è che sia tutta lì l'adolescenza, o quanto meno non dobbiamo pensare o far pensare che l'adolescenza sia un'epoca di crisi. E' sicuramente un periodo di dubbi, di angosce, di depressione, di eccitazione ma anche di iperattività. È un'epoca in cui le emozioni sono al massimo delle loro possibilità e che per questo richiama (questa è una lettura psicologica che condivido ma che non è l'unica) l'età dei quattro anni. Forse solo a 4 anni, infatti, le emozioni e le esperienze erano così totali, così eccezionali. Poi c'è tutta la fase tra i 4-12 anni in cui l'uomo dorme, si riposa in attesa dell'adolescenza per poi esplodere di nuovo nel confronto con l'esperienza. Per forza che è un momento di crisi, però non di sola crisi si tratta. Sono crisi che poi passano, quindi metterei l'attenzione non tanto sulla crisi stessa, quanto sul passaggio e sull'importanza di aiutare gli adolescenti a vivere la crisi come necessaria per un passaggio importante. A me spesso capita di ragionare con gli adolescenti dicendo "Guarda che poi passa; sappi che questo momento così nero è necessario perché dopo ci sia un momento tanto luminoso. Quindi vivila la tua crisi, goditela in un certo senso, perché è necessaria per passare oltre". Allora la prospettiva cambia, mentre si tende troppo spesso a soffermare l'attenzione sul fatto che gli adolescenti sono in crisi, che bisogna aiutarli a superare la crisi, e questo impedisce di rendersi conto dell'importanza della crisi. Facciamo l'esempio di un ragazzo che è stato lasciato dalla ragazza, il suo primo amore, totale, coinvolgente e struggente. È ovvio che lui va in crisi, però che cosa bisogna dirgli? "Poverino adesso non troverai mai più un amore così nella tua vita"? No. Piuttosto "Questa crisi vivila, perché deve servirti per costruire la relazione con il mondo, per sapere che a volte le relazioni passano e che poi ce ne saranno altre. Vivi fortemente questo sentimento di mancanza che hai dentro, ma ricordati anche la pienezza che hai vissuto prima e quello che potrà esserci dopo". Non si tratta quindi solo di crisi l'adolescenza. Poi è vero che nell'adolescenza molti soggetti restano ingabbiati nelle loro crisi. È facile, perché i ragazzi sono più fragili, indifesi, sensibili e vulnerabili per molti versi. Quindi a volte restano vittime delle loro crisi, depressioni o fallimenti. Per questo serve la presenza degli adulti: non per focalizzarsi sulla crisi ma per aiutarli a venire fuori e a leggerla come momento necessario di passaggio e come momento circoscritto. Così come i soggetti sono diversi, lo sono anche le loro fragilità: ci sono adolescenti che ci lasciano le penne nella depressione, piuttosto che nella fatica e nella sofferenza, che diventa anche psichica. Forse per la prima volta in questa fase di così grandi energie, il rischio di perderle e di rimanere feriti è molto elevato.</p>
<p>Educatori della comunità per minori della cooperativa sociale Comin di Milano</p>	
N	<p>Ne faremmo volentieri a meno, però penso che siano fondamentali per loro, perché essendo a metà tra l'essere bambini e adulti (l'adolescenza è proprio questa fase di passaggio) si trovano un po' nelle condizioni di esigere libertà. Un discorso che noi però cerchiamo spesso di fare con gli adolescenti riguarda il fatto che "Se vuoi delle libertà ti prendi le responsabilità". Loro però si trovano un po' a metà "Sì, voglio la libertà ma devo prendermi la responsabilità! Che scatole!". Il confronto secondo me serve per far loro capire come gira il mondo. Un'altra cosa infatti che io noto tantissimo è che a loro sembra di vivere nel mondo delle favole: "Se voglio</p>

	<p>far questo lo faccio, se voglio far quello lo faccio”. E’ importante far capire a un ragazzo di 18 anni che “Se non hai un diploma in mano, una qualifica per cuoco, non ti prende nessuno, non prendono nemmeno i laureati, quindi non è che sono tutti qui ad aspettare di assumerti”. Per cui secondo me i confronti servono proprio per dare esempi di realtà per far capire loro poco per volta come gira il mondo prima che ci sbattono contro la faccia aiutandoli a capire anche come muoversi e mettendoli di fronte alle conseguenze delle loro azioni. Per cui, se fanno un’azione, ad es. se non hanno l’abbonamento Atm, ricevono una multa: non è una diceria, la multa la danno veramente. Ma finché non la prendono, i ragazzi non se ne rendono conto. Anche rispetto al meccanismo di regole generali del mondo che non sono date da noi educatori e alle quali anche gli educatori devono stare, loro fanno molta fatica. Poi, secondo me, il confronto serve a loro per chiarirsi un po’ le idee, per scegliere la strada, sempre a livello di costruzione di identità personale. Anche perché non immagino che tra di loro facciano dei grandi discorsi. Serve anche per aiutarli a problematizzare un po’ le cose e ad aiutarli a scegliere che strada prendere. Secondo me sono fondamentali. Poi certo che per l’adulto sono faticosissimi.</p>
T	<p>Forse nella realtà della comunità, il fatto di avere degli educatori abbastanza giovani dà più forza al confronto perché loro vedono quello che diciamo noi non come una realtà completamente distante da loro, come invece può essere una figura più adulta di 40-50 anni, che viene un po’ presa sotto gamba. Secondo me il confronto con noi potrebbe avere un peso diverso e magari più efficace.</p>
<p>Educatore di strada di Educativa Territoriale di Pioltello</p>	
C	<p>Ci sono, ci sono sempre. Non scompaiono mai. Cioè, l’adolescenza è innanzitutto “crisi”. E incidono tantissimo, perché sicuramente tutte le criticità, i rischi, che ho citato fino adesso, esplodono laddove l’adolescente si percepisce sempre più in crisi. Possono essere vuoti legati a un’identità che non riesci ancora ad affermare, a costruire: non hai capito bene tu Franchino chi sei, cioè se sei il Franchino rasta del quartiere, se sei il Franchino che vive all’insegna dello sport, che quindi insegue una vita sana di un certo tipo, con i pochi amici legati a quell’attività sportiva... Ci sono veramente tante categorie di adolescenti che potremmo disegnare, e quindi tante categorie di piccole e grandi crisi. Ci sono allo stesso tempo diversi fattori di protezione che potrebbero quantomeno addolcire, affievolire, sgonfiare un po’ di più una crisi che è comunque dovuta e che fa parte del processo dell’essere adolescenti. Quindi la crisi c’è e ci sarà sempre. Ripeto, noi operatori per come trattiamo gli adolescenti, vediamo diversi modi di essere in crisi. Crisi che hanno uno spazio e un tempo veramente variabile anche da adolescente ad adolescente. Abbiamo conosciuto ragazzi che ci sono sembrati vivere una crisi esistenziale durata a lungo nel tempo. Sopravvivevano alla loro quotidianità perché riuscivano poi a trovare delle ancore che permettevano di raggiungere, in maniera quasi sequenziale, degli obiettivi formativi uno successivo all’altro. Quindi procedevano senza grandi incidenti, nella loro vita. Però tu riuscivi a capire (perché magari avevi la fortuna di frequentarli spesso e anche per molto tempo) che alcuni vuoti erano durati in loro per tanto tempo. Nella maggior parte dei casi si trattava di vuoti affettivi, legati a famiglie caratterizzate dall’assenza di un compito genitoriale, aspetto che l’adolescente dirà per ultimo ad un educatore, ma che manifesterà sotto le forme più perverse e incomprensibili. Lo capisci veramente dopo molto tempo, o comunque dopo che sei riuscito a stabilire una relazione forte. Quindi sì, la crisi c’è, ci deve essere nell’adolescente. Io stesso posso ricordarmi che tipo di crisi posso aver vissuto nella mia adolescenza, e che tipo di risposte davo. Anche per dare degli schiaffi a questa crisi: tantissimi adolescenti vedi che riescono in qualche modo, anche se non sanno dare un nome, a percepire questi vuoti, questi momenti di crisi, questi attacchi di panico, non nel senso patologico del termine, ma come paura di esistere, di arrivare al giorno dopo. Reagiscono aggrappandosi anche a esperienze molto costruttive, molto forti, molto solide, perché ti danno quel senso di sicurezza: quindi c’è chi veramente utilizza lo sport, utilizza la creatività, la musica e qualsiasi altra realtà che caratterizza tantissimo la produzione e la creatività tipica dell’adolescenza. Altri lo fanno invece attraverso lo studio, la carriera scolastica, attraverso un modo di utilizzare l’affettività con la propria partner. C’è sempre la crisi. Il nostro compito con gli adolescenti è appurare che il loro modo di reagire alla crisi esistenziale in cui si forma la loro identità di adolescenti non vada</p>

	verso derive negative. La crisi quindi è una condizione naturale dell'adolescenza, lo sappiamo tutti bene. Difficile è leggere le cause e gli effetti.
Educatori dei Centri di Aggregazione Giovanile per la cooperativa sociale Arti&Mestieri	
R	In queste di nuovo vedo un collegamento con l'infanzia: i bambini sono delle fantastiche creature in grado di vivere un'emozione alla volta, perché le vivono in maniera totale. Per cui se per 10 minuti sono disperati, lo sono fino in fondo e, in quel momento, per loro non esiste altra emozione. In adolescenza ho la sensazione che ci sia lo stesso gioco: per due ore, per una giornata, vivo un'emozione che è totalizzante, poi magari, una seconda giornata mi può regalare fino a 15 emozioni diverse. Questa è la sensazione che mi rimanda istintivamente alla mia infanzia.
V	Io però vedo anche crisi dove c'è una serie di emozioni. Questo mette in difficoltà gli adolescenti proprio perché esse sono ingarbugliate e i ragazzi fanno fatica a definire quello che provano dentro. Questo si manifesta in modi diversi tra ragazzi e ragazze e è una difficoltà che hanno in comune anche con noi. Nemmeno io sono così brava a dare una definizione alle mie emozioni.
N	Se penso alla parola crisi, mi viene in mente la questione del distruggere e ricostruire.
B	Noi ci lavoriamo quotidianamente con la crisi e con il conflitto, però li vediamo all'interno di un binomio: crisi e ricostruzione, conflitto e risoluzione. Per cui sono importanti nella vita degli adolescenti perché la loro è tutta una crisi: "Mi sono lasciato con la mia fidanzata, mio Dio non mi amerà mai più nessuno nella mia vita" ... e poi invece il giorno dopo scoprono di amare qualcun altro. Non riesco a vedere quindi solo la parte della crisi e delle difficoltà, perché i ragazzi viaggiano e oscillano in questo binomio con una velocità assolutamente strepitosa.
R	Viaggiano tra crisi e catarsi in continuazione
N	E il supporto in questo caso è l'orizzonte temporale che riesci a dare all'adolescente perché, se nel momento di crisi pare che il mondo finisca entro 20 minuti, tu puoi mostrargli che non è così perché 70 minuti prima aveva detto la stessa cosa che è il contrario di quanto aveva detto 50 minuti fa. Su questo si lavora continuamente.
T	La parola "conflitto" penso possa descrivere in modo autentico il loro vero cambiamento, rispetto alla capacità di gestirlo, di starci, o ,al contrario, di scapparci velocemente regredendo fino all'infanzia. Pensando al mio modo di stare con i ragazzi, tengo a puntualizzare che mi piace lavorare con il conflitto perché, scontrandosi con i ragazzi, impari anche a capirli. Mi vengono in mente anche delle scene recenti. Quindi, a proposito del "quando inizia e quando finisce l'adolescenza" credo sia importante riflettere bene e agire di conseguenza.
V	Però, rispetto alla crisi mi viene in mente il bisogno di <i>maternage</i> che c'è negli adolescenti. Assieme alla crisi, oltre al conflitto, a volte c'è anche bisogno di scontrarsi con gli adulti per poi riuscire ad avere non tanto una parte consolatoria, ma piuttosto qualcosa che si avvicini molto al rapporto materno: il bisogno di un dialogo diverso e di essere accolti, di ricevere un'accoglienza più calda, a volte anche fisica.

Area penale:

Assistente sociale del UOPM di Vimercate-Trezzo	
M	Secondo me è importantissima, ma il problema non è la crisi in sé. Penso che essa faccia parte di tutte le fasi della vita e in particolare di un'evoluzione. Il problema è piuttosto come si affronta la crisi e gli strumenti che si hanno per gestirla. Tra questi strumenti ci sono quelli che un adolescente sta usando come propri, quelli rappresentati dalla sua famiglia, dalle persone che sono state sempre per lui di riferimento, da tutte le connessioni comunitarie e di pari che si è creato. Il problema sorge quando queste reti sono molto fragili e deboli, o sono un po' delle

	<p>bandiere al vento (come purtroppo accade con molti genitori): i ragazzi fanno fatica in questo caso a far propri degli strumenti efficaci e diventano a loro volta delle bandiere al vento. Le crisi rischiano così di non essere più evolutive ma involutive se gli adolescenti si ritrovano dei genitori che non fanno bene la loro parte o se hanno un rapporto unicamente con il loro gruppo di pari. Non che necessariamente in questi gruppi abbiano dei leader negativi: dal punto di vista della devianza possono essere ragazzi inconsistenti più che delinquenti. Infatti il vero delinquente, anche se adolescente, non è questo tipo di ragazzo: è diverso e ce ne sono pochi. Questi invece sono dei ragazzini in enorme difficoltà che arrivano a fare degli atti gravi. Il problema è che arrivano a comportarsi in quel modo perché non hanno qualcuno in grado di aiutarli a vedere oltre; allora la crisi per alcuni rischia di diventare involutiva. Talvolta commettere un reato (anche se viene dichiarato tale soltanto se viene scoperto, mentre lo sarebbe sempre pur restando invisibile) può essere anche evolutivo: dei ragazzi che decidono di smarcarsi da una famiglia che non li vuol lasciare liberi, l'unico modo per mostrare che in realtà stanno crescendo, che è cambiato, diverso da prima, richiede di fare un'azione possibilmente eclatante. E a volte questo serve e può essere persino evolutivo. Ma cos'hai dietro? Cos'hai intorno? Quali sono le tue capacità? Questo alle volte sembra essere il vero problema. Infatti io non credo che l'essere umano possa essere descritto come una "tabula rasa" sulla quale qualcuno scriverà chi saremo e cosa faremo. Tanto viene scritto ma qualcosa abbiamo anche noi, perché, se è vero che alcune caratteristiche si creano nel tempo e con riferimento all'ambiente, altre dipendono da altri motivi "neurologici", che rendono una persona diversa dall'altra e fanno sì che si recepiscano le cose in maniera diversa.</p>
	<p>Psicopedagoga della Tutela Minori dei servizi sociali del comune di Pioltello</p>
<p>A</p>	<p>Questo tienilo ben presente per tutta l'intervista. Considera che io ho un osservatorio molto particolare. Quando mi chiedi che adolescente ho in mente, io ho in mente quello che viene qua, che approda alla Tutela Minori e al tribunale dei minori. La maggior parte del lavoro infatti noi lo facciamo con il tribunale dei minori, perché la prevenzione che cerchiamo di fare è tesa a non segnalare, ma 9 su 10 famiglie non ottengono la prevenzione, perché sono veramente sfasciate. Poi, essendo un territorio molto difficile, i servizi si muovono in modo che arrivino qui quelli messi proprio male. Altrimenti gli altri tendono, per non intasare il servizio, a gestirli. Se già ti sposti di qualche comune, magari noti una situazione sociale più equilibrata, ma qui troviamo delle situazioni pesantissime. Quindi la risposta è molto sbilanciata, perché questi non sono dei ragazzini in crisi adolescenziale, ovvero che vivono in un contesto di vita normale, equilibrato e sereno, per i quali poi arriva l'adolescenza, lo sviluppo, gli ormoni e tutta una serie di cose che portano ai conflitti. Questi sono ex-bambini maltrattati, molto spesso abusati e violentati, picchiati magari selvaggiamente, oppure che hanno subito dei violentissimi conflitti tra i genitori, in cui uno dei due si è portato via il figlio per sei mesi e non gli ha fatto vedere l'altro, l'altro l'ha denunciato ai carabinieri ecc. Quindi hanno vissuto delle esperienze così traumatiche che la crisi adolescenziale non viene vista in quanto tale, ma si inserisce in una vita di crisi e di difficoltà. Non ha una sua connotazione specifica per cui riesci a dire se questo problema è riconducibile alla crisi adolescenziale. In mezzo a quel marasma, sono molto allenati alla crisi e alle difficoltà, per cui ad un certo punto si inserisce quella adolescenziale senza generare grandi differenze tra un prima e un dopo, se non che da piccoli essi subivano maggiormente. C'è una parte di crisi adolescenziale, ma per noi è poco leggibile in quanto tale. Piuttosto fa parte di una crisi di vita.</p>
	<p>Coordinatore del SEAD di Milano</p>
<p>L</p>	<p>Molti dei nostri adolescenti vedono il mondo degli adulti come un mondo in crisi e in conflitto: non ci sono più le famiglie di una volta, pochissimi hanno i genitori non separati, pochissimi non hanno un amico omosessuale dichiarato. Quindi rispetto alla società di qualche anno fa, oggi hanno a che fare con un mondo di adulti che non si presenta in modo uniforme e come un modello da imitare o viceversa da cui prendere le distanze. I nostri ragazzi, nel contestare il mondo degli adulti e soprattutto dei genitori, vanno alla ricerca di un modello più stabile, che li faccia stare bene, che permetta loro di avere delle relazioni stabili, di essere fedeli alle ragazze,</p>

di giurare fedeltà per tutta la vita (qualche anno fa non era proprio così). Oggi vedo che i ragazzi tengono molto a questo. Quando io faccio le accoglienze dei ragazzi che vengono dal carcere, chiedo sempre di descriverli con un'immagine, un po' come una Polaroid di una volta, anche se sfuocata. Attraverso queste immagini sporche dei ragazzi noi notiamo che hanno appena abbozzato il conflitto con i loro genitori. Il ragazzo che ha incendiato il carcere adesso, ha due genitori che sono malviventi ed entrambi pregiudicati: madre, padre e fratello, che pure sta in carcere. Il fratello, in carcere minorile, ancora non si è dissociato da un modello familiare camorristico, in cui si hanno dei rischi ma anche dei bei successi (si hanno i soldi, si fa successo, si fa paura, si comanda e si ha un certo ruolo sociale). Questo ragazzo non aveva aperto nessun conflitto, al contrario del fratello, che in carcere, a distanza di anni, ha rifatto tutto il percorso e adesso non vuole avere più niente a che fare con i genitori. Allora sta cominciando a dire "Io non devo tornare in famiglia, non voglio più stare lì", mentre la famiglia dice "Sì, io lo rinvoglio in casa". Una casa dove c'è di tutto, dove spacciano ecc. Adesso che sta diventando maggiorenne si accorge anche che rischia di finire nel carcere per adulti e di restarci per 10 anni, qualora combinasse qualcosa; allora ci sta pensando. Quindi questo ragazzo ha imparato a sue spese ed ora è in conflitto con i genitori perché ha scelto di non aderire ad un modello deviante. Gli altri ragazzi il più delle volte hanno delle famiglie con conflitti, però dicono di volerle raggiungere perché che in fondo (e questo è un processo naturale) "È a causa mia se non stanno più bene i miei genitori". Già il senso di colpa ci accompagna fin da piccoli, per cui se vediamo che i genitori litigano pensiamo che sia per colpa nostra: a quella età si fanno ancora di più questi problemi. Quindi sono desiderosi di rimettere in piedi la famiglia. Vanno comunque a cercare un riconoscimento in qualcosa che non c'è nella realtà, trovando una nuova delusione. Io credo che per famiglia si debba intendere un gruppo di persone legate da un progetto, da una solidarietà comune e da una voglia di stare insieme che via via si dovrà allentare per dare corso a delle inevitabili evoluzioni. Allora questi progetti oggi non si basano su un contratto scritto in cui si dice come ognuno è fatto, perché i ragazzi ancora non hanno preso coscienza delle caratteristiche del loro stato familiare. Stamattina parlavo di un ragazzo sudamericano, che però è vissuto con la zia della madre che chiama mamma e riconosce come tale; il padre, che ha fatto un altro figlio a Firenze, e la madre che nel frattempo ha fatto un'altra famiglia. In comunità, dove è finito per problemi penali, preparava lo zaino perché credeva che lei quando andava a trovarlo lo portasse via, vivendo con una continua immagine di riabbandono. Noi diciamo ai nostri ragazzi "Per quanto i vostri genitori siano quello che sono voi non dovete parlare male di loro". Noi abbiamo un ragazzo che considera sua madre una prostituta. Lo è perché effettivamente lui ce ne ha raccontate di cotte e di crude, però ogni volta che lui ne parla male, noi ci arrabbiamo. Non esiste: lui ha bisogno di riaffrontare il discorso di sua madre su un piano nuovo, non soltanto affettivo, ma rispetto alla comprensione della complessità delle scelte umane. È difficile crescere ed entrare in uno stadio di maturità per capire come mai gli adulti si comportino in maniera così stravagante. Quindi noi diciamo ai ragazzi che modelli veri e propri non ce ne sono e che è opportuno piuttosto cercare di farsi una domanda rispetto a ciò che è giusto e non è giusto, ciò che posso fare e ciò che non posso. Ho conosciuto ragazzi che volevano vivere insieme a tanti altri, perché per loro il mondo non era ristretto, ma variegato e grande: anche quello è un modello. Ci sono uomini che ambiscono a una vita non ristretta a livello familiare, ma in un grande gruppo. Parlo io che sono vissuto in una comunità. In questo modo, stando in un mondo più grande, loro diluiscono il conflitto con gli adulti. Ecco perché la comunità a volte fa buon gioco ai ragazzi: consente di confrontarsi con l'autorità (senza che si tratti di un giudice che li ha condannati), con qualcuno che è responsabile di loro (degli orari, di cose che non rispettano, degli impegni), con la socialità (se la vogliono o no), con il conflitto (lì c'è una piazza e si ha tutto lo spazio teatrale che a volte in famiglia non c'è perché represso). Quindi diciamo che oggi il conflitto più che nei piccoli mondi è con un mondo adulto e sociale. Di conseguenza i ragazzi che escono dai percorsi penali tendono a rivalutare legami più stabili e meno farfalloni. Noi abbiamo messo un ragazzo a fare un tirocinio in una rosticceria gestita da un ragazzo che noi abbiamo seguito. Anche quest'ultimo aveva fatto lo spacciatore, rapine ecc., ma ad un certo punto con suo fratello si è messo a lavorare. Un giorno ci ha chiesto se avevamo qualche ragazzo a cui far fare tirocinio da

mandargli, perché lui era disponibile. Aveva 25-26 anni quando me l'ha chiesto, però mi ha incuriosito tantissimo vedere l'effetto che faceva aiutare un altro per scelta. Allora gli abbiamo mandato un ragazzo e in poco tempo è riuscito a sciogliere molte problematiche che aveva il nostro utente nuovo. Gli diceva "Ma tu cosa stai facendo? Pensi che non ti veda imboscarsi per fumare? Guarda che facendo così ti prendi in giro da solo, perché a me non me ne frega niente se mi dici che vai in bagno e poi ti fumi due sigarette, ma non ti stai mettendo in gioco". I percorsi che i ragazzi fanno con noi consentono loro di maturare un'idea di società che poi si costruiscono intorno che è su basi diverse e molto legaliste. Lui mi ha detto "Guarda che se questo non cambia io non lo voglio più" e lo ha lasciato a casa. Cose che magari un altro non avrebbe fatto. Quindi poi si buttano su fronti molto legali. Perciò i modelli trasgressivi della società vengono abbandonati (molti ad es. non fumano più) e questo significa che la politica dell'esperienza ha consentito loro di maturare. Diciamo che sono in conflitto con un mondo degli adulti, ma non con un mondo degli adulti uniforme. Loro hanno i genitori che hanno; dal canto nostro diciamo di non scambiarsi per un amico o per un genitore, ma di stare sicuri che a noi possono dire cose che al giudice non possono dire. Se dicono infatti al giudice "Qui non voglio fare niente" il giudice li rimanda in carcere, noi invece sappiamo che è un problema di mancanza di motivazione su cui dobbiamo lavorare. Ci sono dei metodi e noi li sappiamo: il segreto è quello di prospettare un futuro per se stessi che sia desiderato e partecipato. In questo modo loro cominciano a praticarlo e ne nascono individui nuovi.

Area dell'associazionismo e volontariato:

Educatrice del Centro Servizi di Volontariato di Monza-Brianza	
G	<p>Si, nella nostra esperienza ci accorgiamo molto spesso che i ragazzini che fanno esperienze di volontariato riescono a gestire meglio i conflitti e fanno un lavoro importante sulla loro autostima. Sicuramente questo è un periodo molto difficile, perché il dialogo viene a mancare con i genitori, a scuola con i docenti e anche tra loro, dato che il dialogo c'è ma si riduce ad argomenti piuttosto superficiali, mentre se si hanno delle difficoltà serie difficilmente si mettono in gioco e le raccontano ai loro compagni. Quindi è un periodo dove cercano di scoprirsi ma fanno un po' fatica a condividere quello che vivono, perché non sono ancora in una fase di maturità e tendono a chiudersi molto. Le attività di volontariato cercano per questo di aprire alcuni canali e di fare in modo che i ragazzi possano vivere al meglio questo periodo particolare della loro vita. Lo sforzo grande che facciamo e che crea tanta autostima è quello di essere testimonial e di fare attività che possano renderli persone in grado di raccontare dell'esperienza che hanno fatto, tirando fuori anche i sentimenti. Infatti i nostri progetti molto spesso sono seguiti da educatori o da psicologi che lavorano molto sulle emozioni. Quindi, sostenuti da queste persone adulte, chiediamo loro di raccontare ai propri pari l'esperienza di volontariato che hanno fatto, mettendosi in gioco condividendo il loro vissuto. Un'altra attività importante è quella del mutuo aiuto e della <i>peer education</i>: chiediamo ai più grandi di seguire i piccoli. In questi casi riusciamo a lavorare molto sull'autostima, sul loro sapere e sulle loro competenze formali e informali. I grandi (e parlo di ragazzi di 14-15 anni) lavorano con i piccoli aiutandoli a fare i compiti, piuttosto che a fare delle esperienze di volontariato e a crescere, sentendosi un pochino più grandi rispetto a loro. Queste esperienze sicuramente fortificano molto nel periodo adolescenziale.</p>
Responsabile della Pastorale Giovanile Salesiana di Milano	
P	<p>È un elemento su cui giochiamo molto spesso nella realizzazione di strategie educative soprattutto nei contesti in cui si cerca di aiutare ragazzi che sono in situazioni abbastanza complesse. Secondo me infatti, ma anche secondo noi, la crisi è sempre una buona leva su cui poter lavorare. Non è così estremizzata a livello conflittuale come poteva essere qualche tempo fa: dieci anni fa la forma conflittuale era molto più forte e più evidente, oggi per es. nell'ambito scolastico soprattutto i ragazzi accondiscendono molto di più ad accettare alcune regole pur non</p>

	<p>condividendole. Quindi si frammentano ulteriormente nella loro identità perché “A scuola sono così perché mi chiedono di stare così e non voglio creare problemi. Lo faccio. Sono pochi infatti quelli che si contrappongono alle regole che non condividono. Appena esco e varco la soglia però siccome non condivido la regola che nella scuola sono obbligato a rispettare, non la metterò mai in atto”. Parlando con i genitori, emerge che anche in casa accettano alcune delle loro richieste pur non condividendole, per un quieto vivere del momento. Per cui tutto questo che non esplose mai, in molti dei nostri soggetti dà esteriormente un’impressione di apatia o comunque di non interesse per quello che stanno facendo e di adattamento, che però poi in alcuni momenti arriva ad esplodere con quelle manifestazioni di cui a volte ci meravigliamo perché secondo noi quello era sempre stato un ragazzo calmo e quella una ragazza tranquilla. Non c’è mai infatti il conflitto giornaliero che ti porta a mettere in discussione le cose che non ti vanno bene o che non capisci. Diversamente, nella formazione professionale c’è molto di più la conflittualità, il non voler accettare la regola e il voler quindi mettersi in contrapposizione ed essere sempre “fuori posto”. Però poi c’è anche molta più disponibilità ad un dialogo, perché molte volte dallo scontro che si ha con la figura adulta, che può essere l’insegnante, l’educatore, l’animatore, si ritrova la possibilità che lo scontro diventi incontro e che si possa in qualche modo trovare un canale di comunicazione. Per cui questi sono i due livelli che abbiamo e la crisi è sicuramente presente in entrambi. Molte volte i ragazzi che ho connotato nel gruppo della formazione professionale sono lì (e per noi diventano un osservatorio da quel punto di vista) perché la loro storia è molto problematica, molto conflittuale, con alle spalle delle situazioni familiari, sociali o ambientali molto pesanti a volte, che li hanno portati ai diversi fallimenti di un percorso scolastico normale, per cui la formazione professionale non è una scelta voluta, ma un’ultima spiaggia e un’ultima possibilità di portarsi a casa qualcosa. Quindi uso quella connotazione in riferimento a questo osservatorio. Nell’ambito invece di quelli che abbiamo definito ordinari, a volte i problemi sono altri: non sono di carattere sociale, né familiare con una forte conflittualità, perché è più facile invece che non ci sia una relazionalità familiare. Infatti spesso c’è dietro una famiglia “assente” o poco interessata o almeno poco dialogante tra le figure che ne fanno parte. Il più delle volte inoltre, per quello che noi riusciamo a leggere e osservare, porta anche una grossa latitanza delle figure paterne. Per cui gli ordinari vanno in crisi in modo diverso, a volte proprio esplodendo quando si sono compressi ed hanno accumulato tutta quella rabbia, quella conflittualità che non hanno fatto emergere prima. Gli altri invece sono in perenne crisi, sono molto conflittuali ma ad un certo punto risultano essere anche più capaci in certe situazioni di mettersi in gioco ed avere canali su cui lavorare di più. Tanto è vero che il sistema preventivo di san Giovanni Bosco che noi oggi utilizziamo ovviamente con una rilettura attualizzata, alcune volte ci sembra molto più efficace con ragazzi che si trovano in una situazione di maggiore conflittualità che non con chi è più apatico, perché con quest’ultimo si fa fatica ad attecchire delle proposte e delle provocazioni.</p>
	<p>Educatore di oratorio di Cassina Nuova di Bollate</p>
<p>F</p>	<p>Importantissimi, perché penso che gli adolescenti siano proprio un carico di emozioni. Loro vivono di emozioni e di sentimenti: dalla ragazza al ragazzo che ti piace a scuola, dallo sguardo che quello ti fa, dal fatto che ti senti giù se lui non ti ha mandato un messaggio o se non si è fatto sentire su facebook. Quindi sono molto emozionali. Ci sono quelli che non si fanno scalfire e perciò fanno finta di essere duri, però vogliono esserlo perché magari dietro c’è stato qualcuno che li ha feriti o perché non si vogliono più far ferire. Ci sono quelli che ti dicono subito “Ti voglio bene” anche se è la seconda volta che ti vedono, o che magari si emozionano. Tutto quello che gira loro intorno e che arriva loro soprattutto dalla famiglia e dalla scuola, li costruisce.</p>
	<p>Capo Scout Agesci di Milano</p>
<p>S</p>	<p>Secondo me tanto, perché è il momento in cui devi fare scelte come la scuola o le amicizie: e allora le crisi diventano importanti perché sono qualcosa con cui i ragazzi si scontrano spesso. Questo perché gli amici che avevi quando cambi scuola non li vedi più e questo mette molto in crisi, perché magari tu vorresti mantenere una relazione che dall’altra parte non c’è e che quindi</p>

<p>ti fa chiedere “Sono cambiato io? È cambiato lui? Cosa succede?”. Quindi secondo me è importante perché sono le crisi che ti indirizzano verso il percorso più di quanto facciano le cose che vanno lisce. Poi vedo, sempre pensando alla mia esperienza, che le crisi si manifestano soprattutto nei rapporti affettivi, più che nelle scelte della scuola. Conosco infatti molti ragazzi che fanno la scelta della scuola superiore in base a dove va la loro amica oppure se la loro amica dice loro “Ti odio” dicono basta. Ricordo un episodio successo ad un campo tra due ragazze che non erano neanche così amiche, ma in cui una della due aveva detto all’altra “Ti odio non mi parlare mai più” e l’altra ragazza era proprio scoppiata in lacrime e si era chiusa in tenda. Era stato molto brutto per lei; infatti ricordo che abbiamo interrotto l’attività per parlare a questa ragazza e cercare di mediare tra le due tentando di far capire che forse quella cosa era stata detta in un momento di rabbia e forse la sua amica non intendeva proprio dire che non le voleva più parlare. Così facendo poi la ragazza che aveva provocato questa reazione aveva cercato di chiarire la situazione. Forse questo accade più nel rapporto di amicizia che nel rapporto tra partner: io ho notato che se la crisi subentra in amicizia è veramente vissuta come qualcosa di terribile. Se penso anche a mio fratello, nel suo passaggio dalle medie alle superiori, ha fatto fatica ad accettare il fatto che il suo amico del cuore delle medie, fosse andato con un altro suo amico e non l’avesse minimamente considerato. Ricordo che ci rimase molto male e che non si capacitava di questo e si chiedeva “Perché io? È colpa mia? È colpa sua?”. Quindi l’amicizia è sicuramente importante e se viene meno è veramente una crisi, però ti fa anche interrogare su quanto hai sbagliato tu. A volte non si pensa che l’altro possa avere altri interessi, ma si crede di aver sbagliato solo personalmente e di dover rimediare.</p>
<p>Tutor sportivo calcio giovanile Milan e docente presso la facoltà di Scienze Motorie</p>
<p>D Sono un passaggio obbligato. La crisi e il conflitto sono un’inevitabile situazione che i giovani si trovano a vivere in questa fase di ricerca di un senso, di un posto, di una collocazione, di un’identità. La crisi quindi con le figure adulte e con il mondo esterno è qualcosa di inevitabile. È una crisi necessaria, delicata, che ha bisogno di trovare dall’altra parte degli adulti capaci di accompagnare il giovane a sperimentare fino in fondo qual è la domanda che c’è dentro quella crisi, che desiderio e che bisogno essa rivela, sapendo però che è fisiologica e necessaria. Una crisi quindi come cambiamento, crisi come scelta, crisi come passaggio inevitabile. La figura dell’adulto diventa determinante, come colui che si oppone a tutti i costi o colui che accompagna in maniera discreta, ma allo stesso tempo con una proposta chiara, ad affrontare questo momento di cambiamento.</p>
<p>Allenatore di calcio e docente presso il liceo Erasmo di Sesto S. Giovanni</p>
<p>A Sono fondamentali, perché è importante andare in crisi, nel senso positivo del termine. Don Giussani usava il termine crisi con un’accezione positiva non come si pensa oggi in modo negativo. In questo modo la crisi diventa un modo per verificare la validità di certi valori e di comportamenti che sono stati consegnati e trasmessi dai genitori. Se non c’è questo passaggio se non c’è questa riscoperta libera e personale, certi valori fondamentali non potranno mai diventare parte della coscienza personale, generando prima o poi una sterile ribellione o un’acquisizione supina. Questo aspetto della crisi quindi è fondamentale. Il problema è fare in modo che non sia una crisi fine a se stessa, vuota, senza proposte o senza una guida, perché altrimenti uno rischia di perdersi o perlomeno di fare una strada molto più lunga per ritrovare se stesso. Nella natura ci è sempre data una guida davanti, non per chiudere le domande di questa crisi e le giuste richieste di verifica, ma per saper dare una direzione e delle ragioni adeguate a queste domande. Mi vengono in mente alcuni ragazzi che arrivano in ritardo all’allenamento, o addirittura non vengono, perché devono studiare; casi in cui quindi si presenta una situazione in cui uno vorrebbe giocare ma non ha il tempo. Allora io gli dico; “Andiamo fino in fondo, adesso sei più grande e puoi organizzarti. Cosa vuoi dalla tua vita? Fai una scala delle cose a cui tieni, perché non puoi fare tutto indistintamente.” Se un ragazzo va al concerto la sera e ha la partita la mattina deve ricordarsi che non è da solo a giocare ma è legato ad altre 16 persone. Se va in discoteca fino alle 2, il suo comportamento sarà comunque legato a quello dei suoi compagni che vanno a letto all’ora giusta per fare la partita” La domanda da rivolgergli è: “ma a</p>

te cos'è che ti interessa?". Questo è mettere in crisi un comportamento per andare a fondo. Se uno invece gli dice "Tu sei un deficiente perché vai a letto tardi" e basta, non lo aiuta a ragionare a fondo su quel comportamento, il quale in genere rivela i valori e gli interessi su cui uno vuole puntare. Quindi la crisi deve avere una funzione positiva, ma necessita di un adulto che sia in grado di valorizzarla, di non irrigidirsi sulla prima discordanza di comportamento, e che sappia andare a fondo chiedendo le ragioni e cercando di proporre una soluzione o una possibilità di lettura di quello che si chiede. L'allenatore dovrebbe dire; "Se tu ci tieni, perché tu possa fare bene quello che ti piace, e cioè il calcio, ci sono delle condizioni e altre persone da rispettare. Ma questo lo dico perché tu possa fare tua la cosa che ti piace, non per un moralismo o per un rispetto formale delle regole". Se non c'è un adulto che faccia ragionare i ragazzi e metta al lavoro la loro libertà di decidere, il rischio è che i ragazzi aderiscano passivamente e senza creatività alla proposta. Quindi se c'è la crisi ma non c'è un adulto in grado di ascoltare, è veramente un guaio. D'altra parte gli adulti non devono fare neanche gli amiconi, dando sempre ragione ai ragazzi perché non hanno la forza dentro di sé per dire di no. Se hanno paura degli adolescenti perché hanno paura di perdere la loro amicizia non ci siamo. Vedo anche colleghi allenatori che sul campo urlano ma non hanno relazione, incutono ai ragazzi solo timore e la paura di sbagliare, ma chiusa la porta i ragazzi gliene dicono dietro di tutti i colori. Anch'io urlo se c'è bisogno ma tento sempre di riprendere il filo delle ragioni dell'impegno e del comportamento richiesto e questo è diverso. Si tratta infatti di aiutare i ragazzi ad acquisire quello che ritengono più vero per loro.

2. EDUCATORE IDEALE

Nella sua esperienza quotidiana sarà forse venuto a contatto con esigenze e richieste specifiche degli adolescenti e con quelle che possono essere le risposte più adeguate di un educatore. Mi saprebbe definire quali sono le competenze e le caratteristiche necessarie per un educatore ideale?

Area scolastica e formativa:

Docente dell'Istituto Comprensivo di Via Brianza di Bollate

A Come prima cosa direi che è importante impostare le modalità di relazione e di comunicazione. Quindi mi ripeto, ma credo che uno deve sapere bene chi è, in che contesto va e con chi ha a che fare e una volta che abbiamo questi 2-3 elementi chiari porsi per quello che si è. Quindi se io sono un educatore di 27 anni e il mio lavoro non è fare l'insegnante ma supportarti perché sei un ragazzino che ha delle difficoltà, posso fare un lavoro su un certo piano di comunicazione, ovvero posso avvicinarmi di più e avere confidenza come scelta tecnica. Se sono un insegnante di 45 anni invece quel piano lo devo gestire in un altro modo. Intendo dire che bisogna essere un po' professionisti pur essendo caldi nella comunicazione, perché ai ragazzi bisogna saper parlare in modo non tecnico. Però deve essere un modo professionale e allo stesso tempo personale. Infatti secondo me questo è uno dei punti difficili per la formazione di un bravo insegnante e un bravo educatore. A volte le indicazioni che spesso si danno agli educatori dicono che non ti devi far coinvolgere, non devi entrare in relazione troppo profonda, non devi avere un rapporto paritario; ma è anche vero che se io ti dico "Guarda, con te il rapporto è quello di educatore-educando, per cui io sono quassù e tu sei laggiù" non si va da nessuna parte. Quindi ci vuole un grosso equilibrio tra le due componenti: competenza professionalità e capacità umane e personali di empatia, di ascolto, che però non devono essere mancanti dell'altro pezzo. Anche perché secondo me quando un ragazzo fa fatica e quindi ti trovi a fare l'educatore sull'area della maggiori difficoltà, il fatto che tu sia professionale e competente dà una grande sicurezza perché se io sono molto comunicativo ed empatico ti posso dare sul momento grossa soddisfazione ma forse il percorso di sviluppo dell'intervento che io devo andare a fare è quello di portarti da qui a lì, perché io non sono un tuo amico, ma il tuo

	<p>educatore e insegnante. Ti devo insegnare delle cose, ti devo aiutare ad uscire da un momento di difficoltà e reinserirti nel gruppo di un CAG o altri, ed ho un obiettivo e sono anche pagato per questo. Questa parte professionale quindi deve essere bella solida, ma al tempo stesso devo avere queste abilità. Esse si possono sviluppare attraverso la formazione, ma devi avere anche dei tuoi prerequisiti di personalità che però da soli non bastano. Quando io ho iniziato a lavorare a 25 anni come educatore, non avevo grandi idee su come sviluppare professionalmente questa cosa e mi basavo molto sulle mie capacità personali comunicative. Ma in questo modo ho fatto un sacco di errori: portavo i ragazzi a casa, gli facevo conoscere i miei amici ... che sono cose che in sé non sono deleterie, però le facevo senza saper bene quello che stavo facendo, perché mi sembravano elementi di benessere che andavo a dare. Oppure oggi come insegnante con 20 anni in più rispetto a quando ho iniziato a fare l'educatore, quando un ragazzo mi dice "Prof mi dia il suo numero di telefono" io dico di no. Una volta gliel'avrei dato, oggi no. L'amicizia su facebook non te la do. Ci sono momenti in cui possiamo comunicare e quando lo facciamo cerco anche di dare tutta il mio flusso di empatia e di ascolto. Però anche qui ritorno al discorso che forse è stato anche il centro della nostra discussione, c'è una differenza, una non orizzontalità. Dopodiché una volta una psicologa mi ha detto in una supervisione "Non è importante distinguere se è bene o male essere aggressivi o no, l'importante è che quando uno ha una caratteristica come educatore di maggior irruenza o di maggior accoglienza, questa cosa sia autentica, che non sia uno strumento, ma una buona sintesi tra una cosa che tu gestisci con consapevolezza perché sei un professionista, un educatore formato per fare questo e anche perché ci metti qualcosa di tuo autentico". Io tendo ad essere molto forte nel rapporto con i ragazzi, in particolar modo con i maschi, anche fisicamente. Mi arrabbio, mi scaldo ecc., tutto questo però sempre nel quadro di una certa consapevolezza e di un certo controllo. Sapendo che è la mia cifra del rapporto. Non so se ho centrato bene la risposta.</p>
Docenti degli ITCS Primo Levi ed Erasmo da Rotterdam di Bollate	
I	<p>Secondo me non esiste. Le persone sono così tanto diverse in tutti gli stadi di vita, compresa l'adolescenza, che per me la parola "ideale" non esiste perché rimane un'idea. Nel concreto infatti io posso essere il miglior educatore con una persona e con l'altra essere il peggiore, proprio perché le condizioni cambiano e non esiste un educatore ideale. Ci sono tipologie di educatore ideale a seconda del soggetto che stai educando. Come per i genitori con i figli: la maggior parte dei genitori credo che educi e si comporti con i figli nella stessa maniera più o meno, eppure uno prende una strada e uno ne prende un'altra.</p>
C	<p>Qui entra in gioco l'ego di ogni docente che secondo me ha molto a che fare con il vissuto delle superiori, perché alcuni hanno delle forme di revanscismo che sono pazzesche, per cui insegnare per loro, in un certo senso, diventa una forma di potere. Non sono tantissimi per fortuna secondo me. Però conta molto se tu hai avuto delle frustrazioni nella carriera scolastica o no, perché se non le hai avute non le riversi. Questo quindi ha una storia antica che ogni insegnante si deve giocare. Dall'altra parte ci sono i sacri testi che hanno teorizzato delle cose muovendosi in una certa direzione a seconda degli anni: ce n'era una negli anni '70, poi Massa ha avuto delle posizioni, poi c'è stata la fase dell'iper-creatività e della non direttività, c'è stata la fase strutturalista ecc., per poi rimettere in discussione una serie di approcci. Quindi abbiamo avuto modelli di scuola attiva, scuola laboratoriale, lezione frontale ecc.</p>
I	<p>Già, e puoi dire qual è la migliore?</p>
C	<p>Dipende dalle discipline, dai momenti, dalle situazioni. C'è una caratteristica del professore ideale, che è quella di essere disposti a mettersi in gioco. È un rimettersi in gioco senza mettersi eccessivamente in crisi, perché c'è anche una salvaguardia</p>
I	<p>Io su questo faccio fatica</p>
C	<p>Lo so, siamo due infatti che vivono quasi unicamente per la scuola e questo non va bene. Comunque il professore ideale è quello che sa rilanciare, sa rimettersi in gioco e sa entrare in un rapporto empatico e sa ascoltare. Poi didatticamente ogni tanto puoi sbagliare e puoi avere una</p>

	<p>metodologia piuttosto che un'altra. Ci sono ovviamente delle buone norme didattiche che devi saper gestire, giocare e modificare a seconda dell'argomento, della disciplina, del contesto. Devi guidare infatti l'interrogazione in un certo modo, così come usare la griglia senza però credere che si sia solo quella. Ricordo che alle elementari ad es. si volevano costruire batterie per valutare l'autostima, e lì secondo me si è raggiunto il massimo della non congruenza epistemologica della disciplina. Inoltre ci vuole soprattutto qualcuno che sappia gestire le proprie frustrazioni.</p>
Dirigente del Centro di Formazione Professionale fondazione Enaip di Pioltello	
V	<p>Ti racconto un altro aneddoto. L'anno scorso dovevo prendere un altro educatore da inserire nei corsi, e quando una persona mi ha detto che aveva lavorato 10 anni come educatore di strada a Scampia, ancora prima di leggere il suo curriculum, l'ho assunto. Ho fatto questo esempio calandomi non in un discorso generale sull'educatore ma rispetto ad un educatore che servirebbe nel contesto specifico di Pioltello. Un educatore ha la necessità di avere conoscenza del territorio, delle problematiche esterne alla scuola, in modo tale da sapersi rapportare anche con i ragazzi sulla base dei contesti in cui loro vivono, e considerando le loro dinamiche interne. Sono importanti le basi teoriche dello studio pedagogico, ma soprattutto queste capacità di essere vicini ai ragazzi, di interagire e rapportarsi bene con loro, di conoscere i loro problemi, e soprattutto di costruire con loro dei percorsi di maturazione e responsabilizzazione. Questo secondo me è l'importante per una figura di educatore. Saper conoscere le loro problematiche: a partire dal discorso delle tossicodipendenze, all'affettività e sessualità (soprattutto per le ragazze), e altri temi rispetto ai quali è necessario saper interagire con loro.</p>
Docente del Centro di Formazione Professionale fondazione Enaip di Pioltello	
S	<p>Capacità di ascolto; di accoglienza; professionalità soprattutto nel riconoscere gli obiettivi dei ragazzi prima ancora dei propri; di riconoscere sia i bisogni che gli obiettivi che potrebbero avere i ragazzi; la capacità di creare contesti, situazioni, attività in cui i ragazzi possano sperimentare se stessi e in cui possano vivere esperienze, creando un contorno al cui interno si possa fare questa ricerca. Poi l'educatore ideale è colui che sa dare spazio e tempo di riflessione e sa aiutare a fare questo sulle esperienze fatte, su problematiche e bisogni vari. È anche colui che sa leggere tra le righe e sa aiutare gli stessi ragazzi a farlo per scoprire altro sulla loro vita. Infine è importante non sostituirsi a loro, non pensare a cosa sarebbe l'adolescente ideale, ma vederli di più per quello che singolarmente sono come ragazzo e ragazza.</p>
Coordinatore del servizio di Scuola&Bottega presso il CFP fondazione Enaip di Pioltello	
M	<p>Ci siamo accorti che noi possiamo andare incontro ad alcuni percorsi che i ragazzi tracciano sotto i nostri occhi. Nel lavoro di Scuola e Bottega ci può essere un percorso di successo o di insuccesso per un ragazzo (ma anche e soprattutto per l'equipe), o di abbandono del percorso che va verificato e che rappresenterebbe quindi una formula un po' a metà tra successo e insuccesso in cui si devono considerare vari criteri. Ci può essere successo per un'equipe, se si è stati in grado di costruire delle condizioni favorevoli affinché il ragazzo acquisisca degli strumenti in sé. Quindi la figura ideale degli educatori è un bouquet di competenze ideali soprattutto rispetto alla capacità di osservare e di ascoltare, di raccogliere gli elementi che i ragazzi mostrano, di lavorare con loro per rinforzare le capacità e le autonomie che mostrano di avere o che si intravedono. Queste sono le competenze fondamentali: rinforzare l'autonomia, osservare, ascoltare e creare le condizioni.</p>

Area educativa territoriale:

Coordinatore dell'educativa domiciliare della cooperativa sociale Comin di Milano	
F	Un educatore ideale che si occupa degli adolescenti deve essere adulto e capace di contenere,

	<p>nel senso di saper accogliere e di stare dentro queste manifestazioni a volte un po' estreme dell'adolescenza (nella sua l'estrema depressione e passività o nel suo essere esplosiva). Un educatore capace di lavorare con gli adolescenti non deve farsi spaventare da queste cose, perché esse vanno accolte come manifestazioni con cui bisogna entrare in sintonia ed essere capaci di starci. Io credo che questo aspetto sia particolarmente importante. Poi un educatore che lavora con gli adolescenti deve avere anche un po' di "conigli nel cappello": essendo tipico del lavoro con l'adolescenza il lavoro anche con il territorio, egli dovrebbe conoscere quello che il territorio offre e avere un po' di cartucce da sparare, rispetto ad esempio all'orientamento scolastico e lavorativo. Aspetti che però restano in secondo piano. Sono invece imprescindibili le caratteristiche di maturità e di capacità di stare dentro queste crisi ed esplosioni di cui parlavamo. Queste sono le cose principali.</p>
	<p>Coordinatore della comunità per minori della cooperativa sociale Comin di Milano</p>
<p>D</p>	<p>L'educatore non è ideale: è reale. Guai agli educatori ideali, perché non fanno i conti con la realtà. L'educatore reale è quello che riesce ad abitare la relazione con l'adolescente, a stare nella relazione con tutti i limiti e le regole che dicevamo prima. Affinché un educatore riesca ad essere così ideale, deve essere molto reale, cioè deve essere una persona che ha vissuto, che ha fatto esperienze, deve essere un adulto, deve essere maturo. Non è una questione anagrafica, perché si può essere maturi anche a 20 anni, anche a 17 anni. Ma devi aver macinato strade, chilometri, sentieri, devi esserti consumato le suole delle scarpe, devi aver vissuto. L'educatore reale è quindi quello che conosce il mondo, che non vuol dire che sappia tutto, ma che il suo atteggiamento e approccio è quello di apertura, conoscenza, curiosità, ma anche di critica, giudizio e opinione. È una persona che si è fatta un'idea del mondo e si fa un'idea delle cose, soggettiva, parziale, assolutamente propria, però sa dire qualcosa. A me è capitato una volta, con un'educatrice molto brava con gli adolescenti, di vedere che lei non riconoscesse di esserlo, perché i ragazzi la facevano arrabbiare, la angosciavano. Nella sua relazione con loro era molto brava, ma faceva troppa fatica, e questo l'ha portata addirittura a smettere. Era una fatica molto profonda, che veniva dalla propria storia. Per cui, quando abbiamo capito questo e ci siamo fatti la domanda "Ma tu perché fai così fatica ad accettare il rischio che questi adolescenti bevano e si ubriachino?" abbiamo compreso che era perché lei non l'aveva mai fatto: "Certo io non l'ho mai fatto, quindi non riconosco questa come una cosa possibile e quindi è una cosa che mi angoscia". Questo non vuol dire che un educatore debba aver provato tutto nella sua esistenza, ma ricordarsi come si era nella propria adolescenza a volte significa darsi "Rispetto ad una cosa simile io come mi comportavo? Cosa mi aspettavo dagli adulti?". Quindi uno deve fare i conti comunque su come è cresciuto, su come è stato educato e questo ha molto a che vedere con la parte emotiva, di "pancia". Gli adolescenti infatti spesso ti stimolano la risposta immediata, quella di "pancia", ed è proprio lì che esce la parte più naturale della persona che ha a che fare con quello che si ha vissuto. È una risposta che però a volte è anche più problematica, perché quando non si pensa ad una cosa e si risponde di "pancia" si dicono delle cose pesanti. A volte provi delle emozioni fortissime e verrebbe quasi da dire "Ti prendo la testa e te la sbatto contro il muro!", altro che parliamo ... Perché gli adolescenti ti tirano fuori davvero tutto, quando sono così caustici, polemici, taglienti, violenti. Ti stimolano e quello è il momento in cui essere adulti e dire "Queste cose non toccano la mia pancia, perché ho fatto tanta esperienza per cui so che queste cose non vogliono dire quello che stanno dicendo, so che questo comportamento non vuole essere quello che sta agendo". È altro, e in questo modo riesco ad andare oltre e ad avere una serenità e una certezza più forti e più grandi di loro. In questo senso sono più grande di loro: non perché ho più anni, ma perché le cose che loro fanno sono piccole, le crisi che hanno sono piccole in confronto alle mie, quindi le posso contenere. In questo sono un adulto di riferimento, perché riesco a contenere le loro emozioni. Questa è una caratteristica di un educatore ideale, perché per contenere le emozioni di un adolescente a volte non basta un adulto. L'immagine che mi viene è questa: a volte gli adolescenti andrebbero presi in braccio e tenuti stretti come dei bambini di 4 anni, però sono troppo lunghi e si agitano troppo per permetterselo. Allora il movimento che deve fare l'adulto è quello di prenderli in braccio in un'altra maniera: di contenerli in un modo molto più dialettico, che a volte semplicemente è un</p>

	<p>campo di presenza, un far sentire che ci sei anche se non dici e non fai nulla, in modo che loro sappiano che sei lì per loro. Questo è già contenere: anche semplicemente dicendo “Guarda che queste cose poi passano, fidati ti dico che poi passano, perché io le ho vissute, so che passano”. Il senso dell’adulto consiste nell’essere colui che già fatto esperienza e un po’ se la ricorda. Si ricorda come è stato e quindi può capire come si sta da adolescenti, quali risposte si aspetta l’adolescente, quale posizione può tenere un adolescente e quale no, e può anche contenere l’angoscia del dire “Adesso tocca a te, adesso cammini da solo”. Correndo anche il rischio di lasciarlo cadere. È un po’ una situazione simile a quella del proprio figlio che comincia a camminare: tu puoi dargli la mano, spaccandoti la schiena e continuando a camminare curvato su di lui; oppure decidere che adesso deve fare un pezzo da solo. Il rischio è che cada e che batta il naso e la faccia. Però se non passa di lì non imparerà mai a camminare. Questo succede ed è molto più reale di quanto sembri. A volte capita di vedere delle mamme e dei papà che non riescono a permettere al loro figlio ad imparare a camminare, perché l’accudimento e la protezione hanno la prevalenza. Questo succede anche con gli adolescenti: puoi costruire un adolescente dipendente da te, che non sarà mai un uomo finito, perché avrà sempre bisogno della sua mamma e del suo papà; oppure puoi rischiare di lasciare che un adolescente cammini e si spacchi la faccia contro il muro, insegnandogli però la tecnica per camminare. È come insegnargli ad andare in bicicletta: tu gli puoi spiegare la tecnica, ma i pedali poi li deve muovere lui ed il rischio che si faccia male c’è. Non si può non accettare questo rischio, altrimenti non lo si molla più. L’adolescenza funziona proprio così. Certamente la questione è amplificata, perché il rischio è quello di vivere una vita bene o male, di fare delle esperienze brutte o belle. Però quanto hai lavorato in quella fase di latenza affinché lui arrivasse lì con delle energie e competenze? L’adolescenza mette a frutto delle competenze, ne sviluppa altre, tra cui l’approccio con il mondo, aspetto su cui non ci puoi far niente: è il ragazzo che ci deve mettere la faccia.</p>
	Educatori della comunità per minori della cooperativa sociale Comin di Milano
T	Secondo me la caratteristica principale è quella di lasciar spazio all’adolescente, permettendogli di essere ascoltato, di raccontarsi e di dare forma alle sue cose. Poi dargli una mano a capire, perché una delle difficoltà forti che hanno è quella di riconoscere le proprie emozioni: provano delle emozioni ma non sanno dargli un nome e quindi poi hanno difficoltà a gestirle. Quindi prima di tutto secondo me bisogna dare loro spazio e aiutarli ad essere reindirizzati sulla retta via.
N	Secondo me è un giusto equilibrio tra bastone e carota: non sono così piccoli da stare nel guscio ma non sono così grandi da andare in modo indipendente. Quindi si tratta di riuscire a mantenere sempre la giusta lunghezza di guinzaglio, perché a volte hanno bisogno di essere tenuti forte, anche a livello di vicinanza fisica, mentre a volte hanno bisogno di essere lasciati. Quindi si tratta di riconoscere queste cose e dare o prendere questi spazi. Comunque vogliono fare i grandi ma grandi non lo sono. Si tratta di far loro sperimentare di essere grandi, ma se tornano con le orecchie basse è importante cercare di accoglierli e riaccoglierli
T	Quindi, non dire “Ecco te l’avevo detto che sarebbe andata male e infatti è così”
N	È importante secondo me anche il ragionare con loro e riprendere le cose. Quindi cerchiamo di non dire nel discorso tra libertà e responsabilità “Sei uscito, ti sei ubriacato adesso sono cavoli tuoi”, ma “Ok, ti sei ubriacato, hai fatto la tua cavolata, ma adesso ragioniamo su quello che hai fatto e perché l’hai fatto, in modo da capire la prossima volta che esci come puoi agire per non tornare così, perché evidentemente così non funziona”. È quindi un lasciarli tentare per poi accompagnarli nei loro tentativi. A volte conoscendoli sentiamo di poter dire ad alcuni di loro “No questo tu non riesci a farlo”: è la scelta di metter loro un limite, sapendo che senza quello a volte si butterebbero senza paracadute. Quindi si tratta di riuscire a dare il giusto limite e la giusta proporzione di libertà e responsabilità, perché anche le responsabilità non tutti sono in grado di sostenerle.
T	C’è sempre un tentativo di rimandare i loro limiti, che è anche un modo per aiutarli a conoscersi

C L'educatore ideale per gli adolescenti? L'educatore ideale, secondo me, dobbiamo fare tutti in modo (compresa l'università) che non esista. Così almeno se ci togliamo il pensiero della società ideale e dell'educatore ideale, ci togliamo anche il tema del delirio di onnipotenza che (a parte gli scherzi) nel target degli adolescenti è delirante. Noi abbiamo avuto esperienze di educativa di strada con compagnie toste, senza volerle adesso descrivere in profondità, dove qualsiasi minimo obiettivo di giornata non funzionava: ad es. se dicevamo "Oggi pomeriggio quando andiamo in quella compagnia cerchiamo quantomeno di lavorare su questo ...", poi sul posto in un quarto d'ora eravamo già completamente fuori obiettivo, perché loro magari erano arrabbiati per delle cose, ci accoglievano in modo completamente diverso dal giorno prima, stavano con noi diversamente, oppure non c'erano e c'era la sorpresa della loro assenza. Piccoli esempi per dire che è meglio che non esista l'educatore ideale per gli adolescenti, perché ovviamente l'adolescenza di ideale, standardizzabile di educabile non ha mai niente. Ma anche per fortuna! Sicuramente attenzioni importanti nella professionalità dell'educatore che si rivolge agli adolescenti sono quelle che dicevo prima: attenzione, simmetria ed asimmetria. L'educatore che va a fare il giovane con il giovane, pensando di ingaggiare gli adolescenti facendo il brillante o lo sportivo, è di una pericolosità esplosiva; lo dice la teoria ma anche chi sul campo ci lavora da tanti anni. Può esistere ed esiste che io abbia dei linguaggi che possono sembrare più giovanili, perché così sono, perché sono sempre stato. Ero così a 25 anni, lo sono a 39. Se mentre parlo con l'adolescente ad esempio mi scappano delle parolacce, ma questo è un problema legato proprio a me come persona, ancora prima che come educatore: non si tratta di un mio sforzo di cercare di sintonizzarmi sul linguaggio giovanile parlando in un certo modo, usando le parolacce, piuttosto che i loro codici, "slang" e linguaggi. Se lo faccio qualche volta apposta è solo per scherzare, per provarli, per prenderli in giro. Se entro in una compagnia dicendo "Oh, bella raga!", a 40 anni, con la testa pelata e con la faccia che ho, sono loro che ridono. Ma allora stiamo scherzando con il fatto che ti apostrofo con i tuoi linguaggi. Tutto questo per dire che il giovane educatore che pensa di iniziare a lavorare nel sociale con gli adolescenti, e "aiutato" dalla sua età anagrafica di 23-25 anni pensa di andare a fare il giovane con i giovani, è meglio che eviti questo atteggiamento. Altilà che possa dare all'inizio apparentemente l'illusione che funzioni o meno (anche se non è quello il punto, anche perché poi non funziona), gli adolescenti non hanno bisogno di un venticinquenne così. Hanno bisogno di una persona che siccome ha la fortuna di avere pochi anni in più di loro (perché veramente io a 25 anni entravo in compagnie dove si arrivava fino a 19-21 anni quindi eravamo quasi coetanei) siano dei giovani un po' diversi da loro. Questo proprio perché hanno fatto una scelta di vita diversa, hanno strumenti diversi, si sono formati con delle idee in testa un po' diverse, e per questo possono essere dei piccoli punti di riferimento quotidiani. Quindi hanno bisogno di vedere un educatore che, anche se così giovane, sia più noioso di loro, perché più serio, perché si concede meno devianze, ma che faccia loro da specchio rispetto a quanto abbiano facilità a cacciarsi in qualche guaio in più, ed essere elemento di dibattito e di dialettica forte. Quindi la questione della simmetria-asimmetria nel porsi con gli adolescenti secondo me è la prima cosa. Le altre caratteristiche che ci si dice, che sono un po' un classico probabilmente tante volte anche in università, sono ad esempio la capacità di ascolto reale e non un "ti sento!". L'ascolto reale, quello di esserci in quel momento lì. Non importa se è il famoso momento di noia, di arrabbiatura o di intimità in cui ti sta confessando delle cose. L'ascolto è l'ascolto. Devi riuscire ad alzare delle antenne in qualsiasi momento ed è importante anche fare attenzione al tono che sta usando l'adolescente nel suo modo di comunicare. E poi l'essere pronti veramente a cambiare e ricalibrare obiettivi ogni cinque minuti con gli adolescenti. Nel tuo piccolo progetto educativo che stai facendo, che sia lavoro di strada o meno (credo che capiti in molti contesti di vita degli adolescenti) essere pronto a ricalibrare anche la tua progettualità. Perché per loro avere una progettualità di vita e una capacità di vedersi proiettati tra un mese di per sé è già tantissimo. Per loro un anno è un secolo. Quindi è una cosa da ricalibrare è il famoso discorso spazio tempo. Queste sono le prime caratteristiche che credo dovrebbe avere un educatore qualunque, non un educatore ideale cancellando l'idea dell'educatore ideale per gli adolescenti.

Educatori nei Centri di Aggregazione Giovanile per la cooperativa sociale di Arti&Mestieri	
B	Alcune cose sono già emerse. L'assenza di giudizio secondo me è una caratteristica che gli educatori devono avere per forza, perché devono essere in grado di entrare in comunicazione con i ragazzi e le ragazze e lo devono fare in modo produttivo. Quindi quello che io penso, di qualunque cosa stiamo parlando paradossalmente lo devo mettere da parte in termini di giudizio. Questo in realtà non vuol dire che noi educatori dobbiamo annullare le nostre personalità per metterci a servizio dei ragazzi. Noi abbiamo delle caratteristiche ben definite, chi più e chi meno, chi in modo più evidente e chi meno, però credo che sia giusto anche che i ragazzi si confrontino con delle persone reali che hanno un'identità. Quindi non è che io devo nascondere alcune cose che mi riguardano, cose della mia vita e in cui credo, perché altrimenti il ragazzo potrebbe sentirsi a disagio. Devo tenerle lì e poi cercare di relazionarmi senza giudizio. Secondo me questo è uno degli equilibri un po' più difficili da tenere, ma anche uno dei più interessanti nel lavoro che facciamo, anche perché ci permette di conoscere meglio noi stessi e di crescere all'interno della relazione. Questo secondo me è anche funzionale in termini di lavoro, perché la relazione è sempre biunivoca per cui non possiamo pensare di essere sempre noi ad avere delle risposte in senso lato per i ragazzi con cui lavoriamo, ma a volte le risposte si trovano proprio insieme e servono anche a noi. In questo modo ci si mette in gioco veramente. Secondo me quindi un buon educatore si mette in gioco sul serio.
R	Non concordo del tutto, ma magari è solo una questione di come si declina, perché per me l'assenza di giudizio non è totalizzante
T	È una sospensione
R	È importante forse in alcuni momenti sospendere il giudizio e stare centrati sull'altro se la persona ha bisogno di essere accolta nelle sue emozioni. Ci sono però anche momenti in cui l'altra persona ha bisogno di una valutazione esterna e te la chiede e in quel caso ti sta proprio chiedendo un giudizio, che però deve essere sull'azione e non sulla persona. Quindi è necessario distinguerli: a meno che non sia proprio temporaneo, come nel caso del ragazzo che ti chiede "Come mi vedi?" e rispondi "Adesso ti vedo così ...", la valutazione sulla persona è un rischio grosso. Poi in realtà in positivo è un conto, in negativo un altro. In negativo il giudizio ha infatti delle derive possibili di etichettamento e di distruzione dell'autostima. Quando i ragazzi hanno bisogno di un rimando di realtà su quanto stanno facendo e rispetto a come stanno gestendo la fase della loro vita, questa la trovo una valutazione esterna importante, soprattutto quando o noi riteniamo di doverla dare, o loro ce la chiedono. In questi termini intendo la parola giudizio, altrimenti diventa un rischio grosso. Poi avrei un altro pezzettino da aggiungere. Una grossa competenza dell'educatore secondo me in questo gruppo di persone, riguarda il rapporto con l'errore: quanto noi siamo in grado di mostrarci e di stare nel rapporto con l'errore, che è il modo di imparare dalla vita. Il modo di imparare dalla vita non è quello di fare le cose giuste, ma quanto sei in grado di ammetterti che stai sbagliando di imparare ed essere creativi nel modo di fare errori, senza andare nella coazione a ripetere.
V	A me viene in mente anche un'altra cosa, che l'educatore in un Centro Giovani, che lo voglia o no è molto protagonista, perché sotto lo sguardo continuo dei ragazzi. Questo poi riprende quello che dicevano prima loro, perché devi riuscire a riprendere e ammettere l'errore e ti metti in gioco completamente portando anche le tue passioni, i tuoi interessi e il tuo modo d'essere. Quindi sei completamente coinvolto. Poi puoi tenerti più da parte ma comunque come persona sei proprio al centro del Centro, sul palcoscenico. Poi ci sono situazioni anche in cui bisogna dimostrare di non aver paura e tirare fuori il coraggio: non ci vedo tanto un educatore timido che se ne sta per conto suo e sulle sue senza mettersi in gioco. Bisogna mettersi in gioco e questo richiede tutta una serie di caratteristiche come quelle che abbiamo detto

Area penale:

Assistente sociale dell'UOPM di Vimercate-Trezzo	
M	Secondo me alcune sì. Innanzitutto il non aver paura di affrontare delle cose. Io purtroppo vedo troppi educatori e operatori che lavorano nel sociale con ragazzi in difficoltà, che hanno una grande paura a parlare di certe cose e ad affrontare certi segreti (che poi segreti non sono perché li sanno tutti). Questo non va bene né con i ragazzi né con i bambini. personalmente parto dal presupposto che tutto è dicibile ed è importante solo trovare il modo giusto per parlarne. Sicuramente conta anche il tempo giusto, che però non può arrivare dopo dieci anni, perché i ragazzi aspettano soltanto che qualcuno affronti certe cose. Ecco quindi che l'adulto lo deve fare, che sia un educatore, un assistente sociale o uno psicologo: non si possono far passare argomenti in sordina o aspettare di parlare di certe cose per paura di quello che potrebbe succedere, perché succede molto di più negativo se le cose non vengono affrontate in tempi abbastanza rapidi. Secondo me è questo che poi porta alla credibilità: l'essere in grado come educatori di sopportare prima ancora delle fatiche degli altri le proprie, di sapere quali sono le cose che ci mettono in crisi, perché solo in questo modo possiamo lavorare su di noi, sistemare le nostre cose e sapere ad es. che "Se io mi trovo di fronte a quel ragazzino che ha quel tipo di sofferenza reagisco probabilmente in quel modo". Siccome siamo umani, ci sta che certe situazioni a volte ci creino delle forti sofferenze interne per risonanza, noi però dobbiamo saperci stare in una maniera che sia evolutiva per gli altri. Essere inoltre molto trasparenti, senza raccontare bugie, cosa che tendenzialmente l'adulto fa. Questo i ragazzi lo vedono: dire "Non ti preoccupare che andrà tutto bene" quando le cose non stanno affatto così non va bene perché non è vero e i ragazzi lo sanno. Questo rende gli adulti non più credibili. Quindi principalmente due cose importanti sono: conoscersi molto bene come persone, rispetto alle proprie reazioni e ai buchi che ognuno ha; essere molto trasparenti avendo voglia di affrontare qualsiasi situazione
Psicopedagoga della Tutela Minori dei servizi sociali del comuni di Pioltello	
A	Un adulto maturo, che abbia delle competenze professionali ma anche personali molto forti. Un educatore che abbia fatto un suo percorso di maturazione e di crescita significativo e che sappia porsi alla giusta distanza relazionale, né troppo vicino né troppo lontano dal minore. Che abbia una funzione principalmente osservativa e che questa sia dichiarata, con una valutazione e diagnosi. Ormai si chiama diagnosi educativa anche presso la neuropsichiatria, in cui hanno inserito nello staff alcuni educatori che formulano una parte di diagnosi. Quindi una persona che, osservando potenzialità e risorse, provi a dare occasioni di lavoro e di stimolo al minore e al contesto in cui vive, mettendo in atto delle trasformazioni.
Coordinatore del SEAD Milano	
L	L'educatore per me è come un attore che ha a disposizione tanti personaggi da giocare, tante belle trame da mettere in pista, che alla fine devono confluire per poi svelare, come ha fatto il grande Shakespeare, che questo non era teatro ma era la vita. Per me deve esserci una capacità attoriale ed è per questo che io invito sempre gli educatori a fare dei lavori con i ragazzi. Qualche anno fa facevamo un gruppo di teatro con i ragazzi e come gruppo di educatori avevamo lavorato insieme a loro nello spettacolo. Ho un ricordo bellissimo ed è stata una sensazione stupenda quella di mischiarsi con la vita dei ragazzi. Non era uno spettacolo da mostrare a tanti, ma per il nostro servizio, per cui l'avranno visto 50 persone in tutto. Altro esempio: qualche anno fa i ragazzi facevano musica, ho invitato gli educatori che avevano qualche capacità musicale a mettersi insieme ed andare con i ragazzi a farla insieme. Questo è il nostro metodo: fare educazione educando al fare. Non ci sono altri metodi.

Area dell'associazionismo e volontariato:

Educatrice del Centro Servizi di Volontariato di Monza-Brianza	
G	<p>Dal mio punto di vista, con i ragazzi la parte del dialogo è importante e interessante e dopo una prima parte di scoperta dell'educatore, anche da parte loro si manifesta un'apertura. Però oltre alle prestazioni che si possono fornire rispetto all'abuso di alcool o altro come fanno gli educatori quando forniscono delle prestazioni sanitarie, è molto importante anche il fare esperienza insieme e quindi tutto l'aspetto legato al sociale. Non è sufficiente (anche se con i budget ridotti lo si chiede sempre più) lavorare solo su alcuni pezzi, come le prestazioni sanitarie rispetto alle devianze e dipendenze, mentre c'è sempre meno attenzione a tutto l'aspetto sociale, nonostante sia importantissimo, perché i ragazzi devono poter fare delle esperienze concrete. Quindi molto spesso con gli educatori fanno esperienze che permettono di mettersi in gioco concretamente, come la <i>clownerie</i>, giocoleria, l'andare insieme in una cascina a curare gli animali, attività di <i>pet-terapy</i>, piuttosto che l'orto-terapia. Oppure si danno da fare in attività legate alle relazioni, in cui vengono affiancati e sostenuti in esperienze con l'utenza: ad es. con la disabilità, gli anziani, l'infanzia, che sono ambiti in cui un educatore si può sperimentare e crescere e in cui affianca l'adolescente a fare delle esperienze. In queste esperienze formative l'adolescente viene comunque considerato come utente, non come volontario che va a fare del volontariato presso delle strutture in cui ci sono degli utenti. È un utente accompagnato da un educatore che fa delle esperienze di sensibilizzazione e di relazione, che poi vengono elaborate con l'educatore. Quindi viene poi fatto un lavoro di elaborazione sulle emozioni e su tutto il vissuto dell'esperienza in cui viene accompagnato</p>
Responsabile della Pastorale Giovanile Salesiana di Milano	
P	<p>Per me non esistono ricette, e questa è una cosa che si dice sempre specialmente ai genitori: i genitori (quelli che almeno un po' si mettono in discussione), considerando il loro mestiere come il più difficile del mondo, perché non esiste nessuna formazione in tal senso, chiedono spesso indicazioni da chi lavora in ambito educativo e la prima cosa che vorrebbero sono ricette. Ma le ricette non esistono e di conseguenza non esiste l'educatore ideale. Sicuramente ci sono alcuni punti a cui tendere per costruire una figura che possa essere il più possibile adeguata. Poi è ovvio che i limiti di ciascuno ci sono e non si possono eliminare. Credo che un buon elemento di base che può far dire oggi a una persona se può o non può fare un lavoro educativo sia innanzitutto quello della motivazione: perché faccio questo lavoro? Lo dico da educatore professionale pensando all'enorme quantità di studenti e studentesse di Scienze dell'Educazione. Cosa ti muove a fare questo lavoro? Cosa ti spinge a scegliere questa professione? Come educatore devo avere una motivazione che trascende me e dire semplicemente "Mi piace, mi sento benissimo nel momento in cui sono in un gruppo di ragazzi, o mi realizzo quando aiuto l'anziano" questa non è una motivazione sufficiente: nel momento in cui non mi sentirò più bene a fare questa cosa, verrà meno anche la motivazione di base. Credo che a livello personale la motivazione nasca dal convincimento del fatto che non saprei fare altro e dentro di me sento che è importante restituire qualcosa che ho ricevuto. L'esperienza infatti che ho fatto nella mia vita attraverso alcune difficoltà in età adolescenziale, è stata aiutata da alcune persone durante il mio percorso, che sono state delle figure educative. Allora la motivazione che mi muove è quella di voler restituire quello che ho ricevuto. L'obiezione giusta che uno potrebbe fare è che allora chi non è stato sfortunato e non ha avuto la fortuna o sfortuna di fare un percorso in cui si è trovato lui in difficoltà e ha trovato chi l'ha aiutato a superare la crisi dandogli tanto da volerlo restituire, non potrà mai fare l'educatore. No, credo che in realtà si tratti di andare a trovare quale è stato, chi è stato e che cosa ci ha dato, perché questo tutti ce l'abbiamo: può essere stata la mamma, o il papà, il mio insegnante di lettere o quello di matematica, un educatore di oratorio o un animatore del centro estivo del comune. Se nella mia esperienza riesco a leggere che sto facendo questo per gli altri, perché qualcuno prima l'ha fatto a me, io ho una motivazione che è più forte di ogni altra. Quindi questo è un tassello da cui partire. Ovviamente poi rientrano alcune delle cose che abbiamo già detto: non è un</p>

lavoro a tempo e su questo non apro tutto il capitolo di quello che è nel nostro paese il non riconoscimento del valore del lavoro educativo. Perché chi gioca con quattro numeri legati semplicemente a dei soldi nemmeno suoi e specula finanziariamente, ha degli stipendi enormi, chi lavora per il benessere delle persone riceve una miseria. A parte questo, in realtà non è un lavoro come quello del meccanico, che è comunque molto importante perché il suo pezzo deve essere fatto bene. Però se lui non finisce il suo pezzo alle 5 il giorno dopo va avanti e finisce il lavoro, mentre l'educatore non ha tempo, deve riconoscere che la sua è una presenza che va aldilà dell'orologio. Poi, è importante, deve avere voglia di formarsi, che non vuol dire solo studiare, ma fare anche esperienza. Questo lo dico soprattutto a chi pensa i percorsi della facoltà. Voi state facendo un percorso di formazione, soprattutto per chi sceglie di fare l'educatore professionale, che ha tantissima teoria che noi operatori sociali non abbiamo fatto, ma in cambio abbiamo tantissima esperienza. Ieri, facendo supervisione in un tirocinio sono venuto a scoprire da un'insegnante che lo guida in Cattolica che viene rivisto ulteriormente il tirocinio e vengono ridotte ulteriormente le ore; mi chiedo quando questi educatori potranno avere un dato di realtà, che non sia una semplice teoria studiata sui libri. Quindi avere voglia di formarsi ma soprattutto attraverso l'esperienza. Perciò più che ore di lezione e basta, cercare di fare corsi, seminari, tavole di confronto e momenti laboratoriali di sperimentazione. Un'ultima cosa: soprattutto per chi lavora nel mondo adolescenziale, penso sia importante ricordare che ha davanti una persona nel momento più importante della sua vita, perché sta formando la propria personalità e si sta costruendo un'identità. Quindi, pur non dimenticando di essere "umano" e di avere dei limiti, è importante porre tutta l'attenzione possibile a quello che si sta facendo, perché in alcuni momenti esiste veramente il rischio di avere della creta tra le mani e stringerla troppo o, lavorandola male si rischia di rovinare il risultato finale. Quello che accadrà a quella persona poi non sarà tutto merito mio o tutta colpa mia, però ci sono dei momenti e dei passaggi fondamentali della vita, in cui io posso influenzare molto il futuro di una persona. Queste penso che siano le attenzioni più grosse da tenere a mente. Poi possiamo parlare di studio, professionalità, attenzione al contesto, saper essere dei professionisti e non semplicemente bravi volontari, perché un termine che è molto abusato nel nostro ambiente cattolico-ecclesiale è il termine educatore. L'animatore è una cosa, l'educatore è un'altra cosa, mentre molto spesso noi parliamo di educatori e ci mettiamo dentro tutti. Invece c'è anche una professionalità che è importante, perché, come dicevo prima, su alcune cose io non ci arrivo e allora chiedo a chi ne sa di più, a chi ha più esperienza di me o a chi su quella cosa può aiutare maggiormente la persona. Questi direi che sono alcuni tratti fondamentali

Educatore di oratorio di Cassina Nuova di Bollate

F Sicuramente un educatore deve avere tempo. Deve avere la capacità di donarsi in maniera gratuita, senza aspettarsi niente in cambio, senza sperare che ci sia qualcuno che gli dica grazie. Questo sapendo anche che i tuoi tempi come educatore non sono quelli dei ragazzi, che quello che tu vuoi non è quello che vogliono loro. In ambito cristiano diremmo che noi non sappiamo bene qual è il progetto di Dio su ogni ragazzo e come Dio vorrà arrivare a loro: magari attraverso di noi magari no. Riuscire a dare loro tanto tempo, tanto ascolto, tanti sorrisi. Caratteristiche dell'educatore quindi sono: il tempo, la disponibilità, il riuscire a guardare oltre, il non farsi impressionare dall'aspetto fisico e dalla durezza che può dimostrare un ragazzo, ma invece pensare a quello che è lui veramente. Pensare che il modo in cui si pone rappresenta soltanto il vestito, per cui fa finta di essere un duro ma magari non lo è. Il non aver paura di dire quello che si pensa, questo ovviamente dopo un po' di tempo e dopo che si è instaurato un rapporto. Non aver paura quindi di dire dei "no" per il timore di perdere il ragazzo, perché dopo un po' che hai usato la strategia giusta e la tecnica giusta per entrare in confidenza con lui, allora lì si possono dire le cose faccia a faccia. Perciò avere la capacità di sapere quando posso osare un po' di più. Diremmo noi in oratorio, l'amare per primi, perciò il non aspettare magari che sia lui a chiedere scusa, ma farsi avanti perché prima o poi qualcuno deve iniziare ed è difficile che sia l'adolescente a farlo. Quindi inizia tu ad andargli incontro. Essere disponibili: il tempo: noi diciamo "no part-time", perciò noi parliamo di tempo pieno con loro. Cercare di farti piacere anche le cose che piacciono a loro per poter entrare un pochino nel loro mondo e

	<p>non essere troppo distanti, ma allo stesso tempo al momento giusto far capire che tu sei distante da una cosa che loro in quel momento stanno dicendo o vogliono fare. Però prima devi iniziare a conoscere il mondo che c'è intorno a loro e dopo che ci sei entrato e ne puoi parlare, allora sì che puoi dire che questa cosa non va bene. Perché se loro ti dicono "Ma tu che cosa ne sai?" "È vero io non lo so, hai ragione. Fammi conoscere allora"</p>
<p>Capo Scout Agesci di Milano</p>	
S	<p>È una bella domanda. Ricordo, quando facevo servizio proprio in Reparto, quando anch'io vivevo un momento di crisi, una risposta che mi diede mia madre (io ho entrambi i genitori scout e mia madre ha una vastissima esperienza scout ed è ancora dentro il nostro gruppo come capo gruppo) fu la cosa più semplice e importante: "Tu devi voler bene ai ragazzi, devi tenerci a loro e li devi amare. Se tu ti metti in relazione con loro e li tieni a cuore come sono, con i loro difetti, i loro fallimenti e i loro progressi, allora puoi fare molto di più che con mille parole". Quando me lo disse non lo capii esattamente, ma dopo tre anni posso dire che secondo me ha ragione: se nella relazione con la persona questa percepisce che tu ci tieni a lei metà del lavoro l'hai fatto. Quindi l'educatore ideale è colui che si prende a cuore i ragazzi che ha. Poi può fare 1000 errori, però secondo me, se li ha a cuore, è quello che conta. Questo poi ti porta anche a mettere passione ed entusiasmo in quello che fai e in quel modo lo fai per loro non più per te. Quindi secondo me è questo. Poi puoi essere formato e questo sicuramente è importante, però se non te ne frega niente di essere lì con loro e non te ne frega niente di loro, è inutile. Li devi avere a cuore</p>
<p>Tutor sportivo del calcio giovanile Milan e docente presso la facoltà di Scienze Motorie di Milano</p>	
D	<p>Le caratteristiche di un educatore ideale penso che siano anzitutto quelle di non porsi come il professionista dell'educazione, ovvero colui che sa, che conosce la teoria e la disciplina (pur essendo una figura consapevole), ma che sia prima di tutto testimone di qualcosa e di un'esperienza. Il bravo educatore è colui che si propone a sua volta come una persona in cammino e sinceramente alla ricerca e quindi come capace di cogliere tutta la vita che si muove dentro il ragazzo, perché a sua volta è in qualche modo coinvolto in questa dinamica. Quindi è un adulto testimone che a sua volta è interessato nella vicenda umana a costruire delle relazioni significative per sé e quindi a sua volta in relazione con altri adulti. Quindi credo che una delle ricchezze che l'adulto può dare sia l'essere testimone a sua volta di una vita viva. Parlo perciò di un adulto che a sua volta vive delle relazioni significative con altri adulti e che pone se stesso come una persona che ha bisogno di essere educata. Se l'adulto non si vede come qualcuno che ha già esaurito tutta la sua energia, la sua voglia di vivere ma è ancora totalmente immerso in questo cammino di ricerca, questo adulto sarà capace secondo me di riconoscere tutti gli accenti di vera ricerca del giovane adolescente. Un adulto quindi meno "professionista" (in senso cinico) della vita e più protagonista per se stesso come testimone e quindi alla ricerca di un senso per sé.</p>
<p>Allenatore di calcio e docente presso il liceo delle Scienze Umane Erasmo da Rotterdam di Sesto S. Giovanni</p>	
A	<p>Qui si fa sempre una differenza tra l'allenatore dilettante e l'allenatore professionista, ma secondo me anche il professionista deve avere certe caratteristiche. Anzitutto deve avere una capacità di relazione, di rispetto, uno sguardo verso il ragazzo nella sua visione completa mostrando una capacità di guardare non solo il giocatore ma la persona, perché questa è la base del percorso educativo. Poi direi che deve avere delle competenze professionali, perché c'è sempre il rischio di pensare che basti avere un bel rapporto educativo con i ragazzi per assolvere bene il proprio impegno, mentre esso richiede anche un adeguamento continuo della propria conoscenza e delle proprie competenze. Non si smette mai di imparare, soprattutto nel calcio in cui c'è tantissima offerta di aggiornamento, di formazione, perché c'è sempre qualcosa da scoprire. Allo stesso tempo non basta solo la competenza, perché se non hai una relazione i ragazzi ti seguono ma potresti essere seguito meglio, oppure spesso ti seguono per timore e non</p>

per condivisione, e questo non è sempre un bel modo di seguire. Ci sono anche a livello giovanile coloro che dicono “Io sono l’allenatore e ti insegno a giocare a calcio, tutto il resto non mi interessa”, pensando in questo modo di crescere degli uomini e facendo fare in realtà a loro un percorso molto più lungo per diventarlo. Non si tratta di essere sdolcinati, ma molti pensano che cedere e dare tempo a problematiche del ragazzo rispetto allo studio, alla ragazza o al suo interesse rappresenti un cedimento o uno spostamento del proprio campo di azione. Invece non si ha a che fare solo con un giocatore, ma il giocatore è un ragazzo, è un uomo che quindi porta dentro di sé tutte queste esigenze. Non si tratta di fare una lezione teorica o di parlare negli spogliatoi dei problemi di un ragazzo, ma di dargli spazio se vuol condividere il suo percorso. Anche nelle società professionistiche di calcio si è visto che ci deve essere l’attenzione alla persona. Io ho seguito un po’ il settore giovanile del Milan e di altre squadre professionistiche dove si è capito che gli allenatori devono stare attenti ai ragazzi, al loro percorso di studio e alle problematiche che hanno rispetto alla lontananza dalla famiglia. Se infatti fino a 14 anni devono restare nelle società della propria regione, dopo possono essere portati anche nei collegi delle società trovandosi quindi a studiare con nuovi compagni, e avendo nuovi ritmi di vita con la famiglia lontana; condizioni che acquistano una grande importanza per un adolescente. Quindi da questo punto di vista si è capito che soprattutto nella fase adolescenziale o si sta attenti alla persona in quanto tale e a tutta la richiesta di domande e di movimento che c’è nella persona a questa età, oppure se si cura solo il talento è come se ad esso mancasse la base, per cui il ragazzo invece di rendere 100 renderà 60. Altrimenti gli allenatori si chiedono perché un ragazzo non renda più tanto, e si scopre che sta soffrendo per la lontananza della famiglia o perché gli è andata male una verifica a scuola. Quindi anche le società più avanzate nei loro settori giovanili stanno capendo che non può esserci solo l’allenatore tecnico e professionalmente qualificato o l’ex calciatore famoso, ma deve esserci una persona che sappia entrare in relazione con loro, che li sappia capire e che sappia dialogare con loro. Tanto è vero che molte società hanno la figura (e sto pensando proprio al Milan) del tutor educativo responsabile pedagogico della squadra oltre che del settore giovanile. Nel caso del Milan, si tratta di D, il quale tiene proprio degli incontri con le squadre gemellate su aspetti pedagogici e ha ottenuto che il Milan avesse questa figura e che la cura della persona non fosse affidata solo allo psicologo. Lo psicologo infatti serve per risolvere alcune situazioni di criticità, ma per un percorso educativo normale ci vuole qualcuno che abbia un’attenzione verso i percorsi pedagogici e quindi deve essere una figura diversa. La tentazione e la pratica, che è la stessa che si vive nella scuola, per anni è stata quella di pensare che il problema educativo si risolvesse con lo sportello psicologico nella scuola. Invece no, perché altrimenti una madre di famiglia dovrebbe avere uno psicologo in casa, mentre una madre è capace di esserlo perché comunica, con il suo agire e con il suo essere, l’affetto, i comportamenti corretti e giusti valori. Poi c’è anche in questo caso la madre direttiva che non ha un rapporto con i figli e la madre che invece capisce che i figli possono avere obiezioni o discordanze sulle quali però si può dialogare. Questo finché il figlio dialoga, perché poi si arriva ad un punto in cui il figlio esce dalla famiglia perché ha altri riferimenti.

3. ORGANIZZAZIONE DELLE ATTIVITÀ DEGLI SPAZI, DEI TEMPI (E DEI CORPI)

Come avviene l’organizzazione delle attività, degli spazi, dei tempi (e dei corpi)¹⁷⁷?

¹⁷⁷ La domanda relativa ai corpi è stata rivolta in modo esplicito soltanto agli intervistati con i quali si è ritenuto particolarmente significativo avere una tematizzazione esplicita a riguardo.

Area scolastica e formativa:

Docente dell'Istituto Comprensivo di Via Brianza di Bollate	
A	Nella mia scuola ci si pensa con attenzione: c'è uno staff molto attivo e si decidono assieme le risorse, gli obiettivi e i professionisti da coinvolgere. Nella programmazione standard di una scuola media non può mancare la parte trasversale educativa. Se volessimo ragionare infatti solo in termini di programma di lettere ecc., non andremmo da nessuna parte. La scuola di oggi non è più così, se mai è esistita in questo modo prima degli anni '50, ma oggi non funzionerebbe. Bisogna puntare a fare in modo che la strada dell'apprendimento sia attraversata dal lavoro sulla personalità e sulla crescita. Tra le voci che mettiamo nelle nostre tabelle di indicatori ci sono: l'autonomia, la capacità di collaborare, il rispetto delle regole, i metodi di studio (che sono più cognitivi). Però quelle proprio grosse sono quelle o metacognitive o sociali: ovvero io ti insegno l'analisi logica e la fotosintesi, ma è anche vero che questo avviene sulla base di un grosso progetto con il gruppo classe e degli obiettivi trasversali di crescita della persona. Queste indicazioni non ce le siamo inventate, ma rappresentano le linee di indirizzo della scuola. La parte buona e le carte dicono questo, poi non ci danno i soldi per farlo e questo è un altro paio di maniche. Inoltre cerchiamo anche di dare soddisfazione alle istanze proprie dei ragazzi, facendo ad es. a fine anno la discoteca. In queste occasioni devo dire che li vedo diversi. Infatti rispetto al setting classico insegnante, banco ecc., laddove un soggetto ti può sembrare veramente irrecuperabile, dato che ti sembra che i conflitti tra i compagni siano insanabili, quando accendi uno stereo con musiche scelte da loro e che a loro piacciono, poi ti accorgi che iniziano a ballare tutti insieme indiscriminatamente coinvolgendo anche il nerd ed altri togliendo un po' di differenze. Per cui penso che bisogna saper leggere un po' tutto.
Docenti degli ITCS Primo Levi ed Erasmo da Rotterdam di Bollate	
C	È una scuola bella secondo me
I	Come spazio sì, anch'io condivido. Però per me i tempi andrebbero rivisti, perché sei ore da 60 minuti con due intervalli non funzionano
C	Per me no, perché è organizzata in questo modo: due ore, intervallo, due ore, intervallo e poi escono dopo le ultime due. Molto spesso cambiano aula ogni due ore e questo è molto bello. È vero che non hanno la loro aula ma non importa. In cambio c'è questo momento di stacco, di passaggio, di incontro, di cambiamento di spazio, di posizione, di dimensione. Addirittura prima c'era un cambiamento di classi. Nella sperimentazione pura il triennio era fatto di due classi, una di base e una di indirizzo. Adesso nel nuovo indirizzo ovviamente no perché la Gelmini ha cancellato tutto e sono insieme dalla prima alla quinta. Stanno quindi insieme 5 anni nel bene e nel male. È una scuola nata con queste caratteristiche; ha una piscina, un bar, 4 palestre, una biblioteca, un palazzetto.
Dirigente del Centro di Formazione Professionale fondazione Enaip di Pioltello	
V	E' uno spazio che incide. Ad esempio stiamo facendo con gli educatori di Educativa Territoriale e con il CAG, un lavoro con le due prime dallo scorso anno per la costruzione della classe. È un lavoro volutamente tenuto all'esterno e quindi qui sotto, perché portato avanti da questi educatori, è orientato ad amalgamare il gruppo e distruggere differenze di vario tipo: culturali, di età (perché magari in prima ci sono i ragazzi che arrivano dalla terza media ma anche quelli che hanno avuto una o due esperienze fallimentari di scuola superiori), di etnie, fisiche (e quindi lavorano sul discorso della gestualità). Stiamo sperimentando che questo serve molto per riuscire ad amalgamare la classe e far sì che dopo si riesca a lavorare insieme. Il secondo passaggio avverrà dopo Natale sempre con gli educatore dell'Educativa Territoriale, attraverso un lavoro su tematiche giovanili più specifiche, come la tossicodipendenza ed altre.
Docente del Centro di Formazione Professionale fondazione Enaip di Pioltello	
S	Tocchi un tasto dolente. Hanno un significato molto grande. Abbiamo proprio in questo periodo

	<p>dei grossi problemi nella gestione degli spazi e dei tempi. A livello di tempi c'è una grossa fatica di attenzione e di concentrazione. Diciamo che i ragazzi sono riusciti finora a crearseli un po' loro come vogliono, non riuscendo a seguire i tempi canonici che impone la scuola. Sta un po' a noi capire fino a che punto questo è vero, cercando in quel caso di riconoscere il loro bisogno e di trasformare le proposte, ad es. cercando di fare una lezione con più proposte frammentate invece che la lezione frontale di un'ora. Ci vuole molta attenzione al gruppo con cui si lavora. Loro spesso tendono, a causa della fatica, ad accorciare i tempi della lezione in classe e ad allungare gli intervalli (aggiungo giustamente perché sono troppo brevi anche per i docenti). Gli spazi sono loro e devo dire che questa è una cosa bella. La scuola è molto brutta da un punto di vista estetico e già questo influisce negativamente. Poi però una volta conosciuto il luogo e preso coscienza di esso, dove dovranno trascorrere tre anni della loro vita, se ne appropriano. Cerchiamo, anche attraverso varie attività, di vivere questi spazi con loro, ad esempio appendendo cartelloni con i loro nomi in modo che possano dire "Quella è la nostra classe", o continuando a dare senso a determinate regole di rispetto degli spazi, che spesso vengono a mancare. Abbiamo visto che riuscire a motivarli su determinate realtà aiuta, soprattutto quando lo spazio lo sentono loro. Sono molto invadenti i nostri ragazzi: banalmente nell'aula professori, dove non potrebbero entrare, aprono la porta dicendo "Ho bisogno di parlare, devo fare questo, mi dia lo zucchero". Quindi si prendono anche quello che, secondo l'istituzione, non è loro. Questo ha la sua valenza negativa, perché quando come professore vuoi staccare un attimo non ci riesci, però si vede anche la bellezza dell'esigenza che hanno di appropriarsi dello spazio scuola.</p>
	<p>Coordinatore del servizio di Scuola&Bottega presso il CFP fondazione Enaip di Pioltello</p>
M	<p>Come filosofia inizialmente si era scelto di impegnare i ragazzi specialmente al pomeriggio, un po' per cause strutturali, ma soprattutto perché si tratta della fascia oraria in cui tendenzialmente non ci sono impegni di nessun tipo, né scolastici, né lavorativi. Quando però ci siamo accorti che molti dei ragazzi che entrano in contatto con noi in realtà a scuola non ci vanno e al lavoro nemmeno, abbiamo cominciato ad impegnare anche delle mattine. Quindi adesso abbiamo una parte delle attività (soprattutto i laboratori) al pomeriggio e i gruppi socializzanti ed educativi anche alla mattina. Inoltre abbiamo cominciato a suddividere questi servizi educativi e formativi su un territorio più largo, in modo tale che i ragazzi che ci frequentano possano sviluppare anche la competenza territoriale, cominciando quindi a conoscere quali sono i link che tengono in piedi i vari servizi. Vanno perciò per un servizio educativo a Melzo, per uno formativo a Pioltello, lo stage lo fanno a Milano, il lavoro socialmente utile lo fanno in una scuola di Limite ecc. Quindi cerchiamo di rendere più reale possibile il servizio educativo, in modo tale che si avvicini molto a una realtà di autonomia. Se rimangono chiusi qua dentro diventa una situazione molto scolastica che non facilita l'autonomia. Quindi se io voglio che un ragazzo diventi capace di muoversi sul territorio, indipendentemente dalla mia presenza, devo allenarlo ad assaggiare vari contenitori e devo dargli la possibilità di provare continuamente, finché questa cosa sia acquisita e venga spesa ad esempio per andare fino a Milano a fare uno stage da solo con il nostro monitoraggio da lontano.</p>

Area educativa territoriale:

	<p>Coordinatore dell'educativa domiciliare della cooperativa sociale Comin di Milano</p>
F	<p>In generale l'intervento educativo viene strutturato durante alcune ore in precisi momenti della settimana, dopodiché l'educatore affianca il minore fisicamente. Questo avviene in parte nelle sue attività quotidiane e settimanali, in parte concordando e proponendo delle cose. Per esempio, l'attività della barca a vela è un progetto concordato all'inizio dell'anno con l'adolescente e la famiglia, in cui sono state definite le uscite, i giorni, quello che il ragazzo si impegna a fare, la continuità da garantire ecc. Quotidianamente poi se il ragazzo deve fare i compiti, se c'è da riagganciare un ragazzo all'attività sportiva, l'educatore lo affianca e si</p>

	<p>occupa concretamente di queste cose insieme a lui. Quindi è nella quotidianità che viene vissuta la relazione. Per quanto riguarda le attività, esse emergono dalla relazione. Ad esempio: “Vorrei proprio farti vedere questo film, perché centra molto con quello che si diceva l’altro giorno. Ti va di vederlo?” “No, non rompere adesso non ho voglia, voglio stare sul divano”. Va bene, poi su questo si lavora, si fa riferimento al motivo per cui si è lì “Perché sono qui a proporti delle cose? Che utilità diamo alla mia presenza?”. Lo richiama ad utilizzare l’educatore in un modo utile. Con la casa c’è un rapporto un po’ particolare, soprattutto a quest’età: a volte lavoriamo per portare il ragazzo fuori, a volte per portarlo dentro. L’adolescente che sta sempre in casa infatti bisogna aiutarlo a guardare un po’ fuori, l’adolescente che invece “fugge” da casa (metaforicamente) va un po’ ricondotto lì. La casa è la rappresentazione di questo e delle relazioni familiari. Lavoriamo anche perché l’adolescente possa trovare in casa un suo spazio di autonomia, tanto quanto lavoriamo con il genitore perché riconosca l’importanza di questo e possa a sua volta riconoscerla al figlio. Queste cose fisicamente si giocano nella casa. A volte lavoriamo per separare, a volte per unire: “Qual è il tuo letto? Qual è l’angolo della camera che senti tuo?” Se è impersonale lavoriamo per personalizzare, aiutiamo il genitore a capire che lo spazio va personalizzato perché l’adolescente lo senta proprio. Nei casi fortunati dove ci sono delle case abbastanza grandi dove c’è la cameretta, lavoriamo anche in modo molto concreto: “Cosa ci attacchiamo? Dove metti i tuoi libri? Ma lo zaino ha un suo posto?”. Questo lo facciamo molto con i bambini, però avviene anche con gli adolescenti. Oppure viceversa, si cerca di assicurare sufficientemente per uscire: assicurare che la casa rimane però è anche bello andare fuori.</p>
	<p>Coordinatore della comunità per minori della cooperativa sociale Comin di Milano</p>
<p>D</p>	<p>Per quanto riguarda le modalità di organizzazione delle attività, devo dire che ogni tanto ci fermiamo e facciamo un po’ di formazione sul tema “Come riempire di significato le cose che ci stanno intorno”. E’ importante ripartire ogni volta che l’equipe si riforma (cosa che purtroppo succede ogni 3-4 anni con un turn-over di educatori che porta a dover riformare l’equipe) a risignificare i gesti del quotidiano, le regole e ritmi della comunità, perché sono gli educatori che prima di tutto devono sentirli propri. Quindi facciamo una formazione che parte proprio da lì: dall’alzata dei ragazzi alla buonanotte e ogni gesto del quotidiano lo discutiamo, lo risignifichiamo e ci diciamo “Questo è così perché per noi vuol dire questo”. Perché ci si alza così? Perché si fa colazione così? Perché si mettono i vestiti in questo modo? Perché si va a scuola? Perché si fanno i compiti? Come si fanno? Allora gli educatori non potranno più dire “No non lo sapevo o non sono d’accordo” perché quella è l’espressione dell’equipe. Abbiamo iniziato a fare questo lavoro 4 anni fa quando ci siamo trovati con un’equipe assolutamente nuova che faceva cose di cui aveva perso il senso o non l’aveva mai conosciuto. Ad esempio, i ragazzi possono stare solo 20 minuti al computer. Perché? “Perché questa è la regola” “Ma perché 20 minuti e non 40 o 10? Chi l’ha deciso?” “È sempre stato così”. In questo modo ci siamo accorti che tante cose del quotidiano erano “così” perché erano “così”, ma non perché gli educatori le sentissero giuste o significative. Quindi ci siamo fermati e ci siamo detti “Adesso riprendiamo in mano tutto e ognuno di noi deve essere convinto di quello che fa”. C’erano delle cose abbastanza aberranti: ad esempio, il fatto che i ragazzi si preparassero da soli la colazione. Perché? “Perché ognuno si prepara la sua colazione e si lava la sua tazza” “Siete sicuri che è educativo questo e che ha a che fare con la comunità e con l’essere in relazione?”. Allora abbiamo iniziato a ragionare partendo dalle proprie esperienze: “Tu come ti svegliavi quando eri a casa dei tuoi genitori? Come era la colazione?”. In questo modo abbiamo visto che ognuno aveva un suo modo, che c’erano delle cose comuni e delle cose diverse, ma che nessuno di questi educatori si preparava la colazione da solo. Allora perché questi figli devono farlo da soli? Cosa hanno fatto di male nella vita per non meritarsi un aiuto in questo? Allora si capisce come i gesti del siano pedagogicamente importanti e importante è anche capire quanto passi o non passi della pedagogia attraverso il gesto quotidiano. Da allora gli educatori fanno le cose in un modo diverso e anche i ragazzi hanno iniziato a rispondere in modo diverso. E non è più capitato che un ragazzo abbia messo in discussione una regola. Ma davvero! Non è più successo, mentre prima sì. Non è più successo che un ragazzo dicesse “No, questa è una regola</p>

	del cavolo! Non si fa! ”oppure “Ribelliamoci a questa regola perché è ingiusta”. Perché? Credo perché dietro ogni regola c’era un senso e un vissuto degli educatori che lo avevano assimilato. Quindi era vissuto e questo fa la differenza.
Educatori della comunità per minori della cooperativa sociale Comin di Milano	
N	È proprio nella vita quotidiana. A parte l’agenda con gli appuntamenti di tutti (psicologi, spazi neutri, professori ecc.), lo svolgimento della giornata è proprio incentrata sulla vita quotidiana: li svegli al mattino, prepari la colazione, fanno i letti, vanno a scuola, noi al mattino facciamo la spesa, le lavatrici, le pulizie, poi abbiamo gli appuntamenti con i vari professionisti e poi si torna a casa, si prepara il pranzo, loro arrivano, si fanno due chiacchiere, un po’ di relax e poi i compiti. Finiti i compiti possono uscire con i loro amici, c’è chi fa sport, chi ha il catechismo, chi ha l’oratorio, chi scende a giocare con il pallone, chi va a fare un giro in bicicletta ecc.. Poi la sera fanno la doccia, prima di cena c’è chi guarda la televisione o chi si fa due chiacchiere al telefono, poi c’è la cena tutti insieme, che è il momento più comunitario. Dopo cena infine si guarda la televisione, si fa un gioco tutti insieme, qualcuno sta al computer o a chiacchierare e poi si va a dormire. Sembra veramente il programma di una famiglia, non è che ci sia molto di diverso
Educatore di strada di Educativa Territoriale di Pioltello	
C	Si, perché il CAG ha i suoi orari e le sue aperture. Noi organizziamo i tempi in strada e in quartiere, come in questa esperienza di Seggiano: un pomeriggio alla settimana, in questo caso il giovedì, che dedichiamo interamente a questa esperienza. Ma perché adesso siamo ancora in una fase di emersione, di <i>brainstorming</i> della cittadinanza che ci dice cosa vuol fare per il proprio quartiere. A giugno probabilmente sarà il tempo dell’attivazione. Proviamo a mettere in pratica due o tre idee: che siano una cena di quartiere, o un cinema all’aperto, piuttosto che una merenda fatta tra genitori e bimbi. Tu prendi un giorno intero, perché c’è anche una preparazione, e lo dedichi a quel tipo di esperienza. Per me e per la mia collega una settimana non è mai uguale all’altra. La nostra agenda cambia sempre e non c’è un “mese tipo”. Non dico che non c’è una giornata tipo, ma quasi; e questo è anche bello e stimolante. Sicuramente non è un’occupazione che ti permette di avere uno standard di lavoro ben preciso, perché i bisogni del territorio e dei cittadini cambiano. Magari l’attività di coordinamento, l’attività di rete e di rapporto con la parte politica sono più standardizzati per ovvi motivi anche di agende di tutti e di lavoro più istituzionale. Ma quando sei con il territorio, quando sei con gli adolescenti, o con gli adulti, la tua agenda diventa un po’ anche la loro. Per cui scopri magari che la riunione con le 10 mamme non la puoi mettere alle 4 di pomeriggio, quando stanno andando a prendere i figli a scuola o all’asilo ecc. Allora la metti alle 21: ma io non lavoro alle 21: non è il mio orario di lavoro. Allora devi chiedere di poter modificare per quella settimana il tuo orario, chiedere il permesso per fare uno spostamento ore. Perché poi c’è anche un’istituzionalità del tuo lavoro, hai un cartellino, devi timbrare e hai un piano di ore lavorativo, nel mio caso 36, distribuite in questo modo A,B,C,D ... Però la comunità mi chiede di essere presente anche in altri orari e anche in altri giorni. Per il grande evento del Sottopasso, che è sintesi di un sacco di cose che faremo tra pochissimo, il 17 di giugno qua a Seggiano, quel giorno noi lavoreremo dalle 8.30 del mattino fino all’1 di notte. Anche come lavoratore, non è tutto un “film” una “fiaba”, un sogno il lavoro sociale. Come lavoratore hai anche questi aspetti con cui fare i conti. Gli straordinari? Non posso permettermi di perdere la riunione con le mamme e quindi facciamo un cambio turno, lavoriamo di sera. Poi adesso ho 39 di anni, non ne ho più 20, ho una famiglia, ho dei bimbi piccoli. Cosa significa lavorare di sera, non lavorarci, dedicare il weekend a grandi eventi con gli adolescenti, perché hai organizzato la rassegna ecc.? C’è anche questo aspetto, che magari non c’entra esattamente con l’educazione degli adolescenti. C’è la propria vita, messa a disposizione di questo tipo di lavoro. Quali sono i compromessi possibili?
Educatori nei Centri di Aggregazione Giovanile per la cooperativa sociale di Arti&Mestieri	
T	Gli spazi sono tutti modulabili in relazione alle persone che hai

V	Tendenzialmente noi abbiamo una distinzione tra due spazi: quelli per gli adolescenti e quelli per i preadolescenti. Al Centro Giovani gli spazi sono il bar (in una piccola stanzetta) che è autofinanziato. In quel luogo, quando c'è qualcuno che è particolarmente in crisi e ha bisogno di parlare, si ritrova quasi inevitabilmente.
T	Aggiungo una cosa per far capire la particolarità del caso. Quando sei arrivata chi apriva il bar? Io, te e quelli del servizio civile. Adesso invece il bar è sempre aperto e se chiude viene il ragazzo che mi dà le chiavi in modo da poterlo autogestire. Quindi il luogo cambia proprio in base a chi hai davanti. Però se entrano due-tre persone poco raccomandabili spesso bisogna proprio chiudere.
V	E sono i ragazzi stessi che ti dicono "Chiudi il bar!" Poi c'è il salone con il ping pong, dove si gioca e dove si svolgono tutte le attività pomeridiane. C'è l'ufficio dove facciamo la radio e ci sono i computer con internet: questo sarebbe il nostro ufficio. Inoltre adesso c'è la parte sul soppalco che abbiamo allestito con i divanetti e la tv per creare uno spazio di relax
T	Un luogo interessante che in questo periodo abbiamo smontato per problemi tecnici, è il biliardino, che era in un angolo all'ingresso del Centro Giovani. Quindi tutte le persone che arrivavano andavano di sopra. Questo è un luogo un po' protetto da cui vedi tutto quello che succede sopra e sotto e i nuovi arrivati possono conoscere il centro attraverso il biliardino, perché tu puoi metterti lì, fare quello che vuoi ma allo stesso tempo, vedere tutto il centro e renderti conto di quello che succede. È l'unica cosa che è sempre rimasta. Un altro aspetto interessante è la modularità: un giorno arrivano e si gioca a ping pong a giro, con racchette inventate, però dopo mezz'ora chiudi tutto e parte la break dance o il venerdì monti un palco e tiri fuori le cose per la radio. Avere degli spazi chiusi comunque è utile come diceva V per quando i ragazzi hanno bisogno di parlare.
N	A San Giuliano anche noi siamo modulabili, però è difficile perché, essendo uno spazio polifunzionale, oltre al CAG ma ci sono tante altre cose, come il corso di teatro. All'interno di questa struttura quindi siamo sempre riusciti e stiamo cercando anche per quest'anno, di organizzare le attività del CAG considerando i laboratori chiusi, spazi aperti, spazio compiti e corsi di musica. Praticamente, dalla mattina alle 9 alle 23-24 la sera d'inverno qua c'è sempre qualcosa. Fino alle 23, ovvero quando i ragazzi finiscono in sala prove, della quale possiedono le chiavi, si autogestiscono e prendono i soldi da chi affitta la sala. Quindi ci organizziamo in base alle esigenze dei ragazzi, a quelle degli educatori e a quelle di chiunque (Comune in testa) viene e ci propone, o a volte ci obbliga a fare qualcosa. Però mi viene in mente Pioltello, che dal punto di vista dell'organizzazione degli spazi ci ha messo fortemente in crisi l'anno scorso. Lì il CAG è aperto da un anno e mezzo. L'anno scorso abbiamo avuto forti difficoltà perché è un CAG abbastanza piccolo, non tanto negli spazi, che non sono poi così piccoli, però è aperto tre giorni alla settimana. Ci sono sempre due educatori (non di più a parte qualche civilista o tirocinante) ma abbiamo avuto una grossa esplosione di numeri di ragazzi adolescenti e anche di molti preadolescenti. Per cui c'erano dei momenti in cui avevamo proprio difficoltà a strutturare gli spazi: quando infatti su due educatori ci sono 60-70 ragazzi dei quali 40 preadolescenti (che sono anche quelli meno incanalabili), fare un laboratorio in una stanza diventa quasi impossibile. Non solo: anche gli spazi che per noi erano non-luoghi, come la porta per andare in bagno e quella dietro per andare alle scale, con tali numeri ci accorgevamo che cominciavano ad essere vissuti. Non riuscivamo nemmeno ad aprire la porta perché dietro c'erano magari 4 persone. Gli spazi in un CAG quindi sono risorsa e oggetto di lavoro. Naturalmente risorsa perché è bello quando entri in un posto e vedi che in una stanza sta succedendo una cosa, ma contemporaneamente ne succede un'altra, mentre altri stanno tranquilli a non far nulla. È bello quando ci riesci. Però non è facile per diversi motivi: qui all'arena perché hai anche il corso del Comune con le mamme che aspettano e capisci che avere nello stesso momento anche la presenza dei ragazzi diventerebbe non compatibile; a Pioltello invece ci sono difficoltà di altro tipo che riguardano però sempre gli spazi o la tempistica. Per cui, quando ti accorgi che lo spazio compiti che pensavi di fare dalle 3 alle 4 ad un certo punto diventa uno spazio di decompressione per i ragazzi e le ragazze della prima superiore che non vengono a fare i compiti ma altro (perché tra l'altro fanno il CFP e di compiti non ne hanno),

	allora ti trovi a stravolgere completamente quello che hai detto la mattina in riunione
T	Secondo me lo spazio si modula anche in relazione agli educatori che hai e quindi alle loro competenze, creando dei luoghi in cui puoi entrare in relazione. Nel percorso di Locate, la mia collega di prima, era molto legata all'arte e quindi aveva una stanza intera con materiale per un laboratorio artistico. Quando è andata via, la prima cosa ad essere smontata è stata il suo spazio che è diventato lo studio della radio con una zona informatica: gli educatori che sono arrivati dopo avevano infatti più a cuore quell'oggetto per entrare in relazione con i ragazzi. Riguardo alle caratteristiche dell'educatore, secondo me quest'ultimo è colui che conosce il suo modo di lavorare bene. Infatti V ha uno stile e io ho uno stile. Il mio modo di agire è: "troviamo un oggetto, facciamo, stiamo lì e intanto parliamo di altro." Quindi mentre sistemo un computer o monto un mixer tu mi racconti che la tua vita va male.

Area penale:

Assistente sociale dell'UOPM di Vimercate-Trezzo	
M	Ti dico prima di tutto come il lavoro dovrebbe essere. Una volta che si vede che c'è la possibilità di proporre dei progetti in tribunale, si cerca di costruirli insieme a loro. Io dico ai ragazzi che "Il progetto non è una scatoletta preconfezionata che io ti do, dove ho messo quello che voglio, perché tu possa aprirla. È un po' come una scatola dei pennarelli vuota. E noi scegliamo quali e quanti colori metterci e quando". Quindi ragioniamo insieme, su quali pennarelli mettere dentro, piccoli o grossi, di quali colori costruendo questa cosa insieme. Possono volerci anche 5-6 colloqui per costruire un progetto. Il progetto non è infatti una cosa morta ma qualcosa di vivo che si crea insieme. Tendenzialmente tu fai all'inizio tutto un lavoro di conoscenza e valutazione insieme alle persone. Io dico ai ragazzi: "Io non vi taglio la testa per aprirla e tirarci fuori le cose in modo da capire come siete. Noi possiamo conoscervi solo nel momento in cui voi lo decidete e solo quello che decidete voi. Quindi noi non diamo un'idea di come siete voi a 360°, ma relativamente a ciò che voi ci avete permesso di conoscere". Dopodiché nel colloquio di restituzione in cui si mettono insieme tutti i pezzi, dico: "A me sembra di aver visto queste e queste cose. Tenuto conto di ciò mi sembra che tu avresti bisogno di questo, ad es. di sviluppare le capacità relazionali con i ragazzi della tua età perché non esci mai, o di sperimentare cose nuove perché fai sempre le stesse ecc. Io però ti dico tutto quello che ho visto, ma tu sei d'accordo? Se sì in che senso? Se sei in disaccordo però me lo devi argomentare: non basta che mi dici che non è vero". Il lavoro educativo che bisogna fare infatti secondo me è quello di aiutare i ragazzi ad argomentare le loro ragioni e dall'altra parte dire "Ok, se tu senti questa cosa, che facciamo per tramutarla da "difficoltà" a "risorsa"?" Allora ci si mette lì e si ragiona: "Potrebbe essere che invece di andare al CAG che mi fa schifo per questi motivi, faccio uno sport" "Sì, ma che sport? Ha senso che vai fare Boxing o I-Kido? Perché si tratta di due cose molto diverse". E allora lo accompagni a fare la lezione di prova di I-kido. Si tratta di fare un po' tutte queste cose, ma è sempre una costruzione condivisa.
Psicopedagoga della Tutela Minori dei servizi sociali dei comuni di Pioltello	
A	La cooperativa che ha in appalto questi servizi nell'organizzazione dei tempi fa una proposta che noi condividiamo. Poi l'organizzazione è interna a chi mette in campo l'intervento. Noi ci occupiamo delle modalità di inserimento, che condividiamo con la cooperativa, delle modalità di monitoraggio, di osservazione e di rilevazione. Costruiamo una rete tra operatori in modo da trovarci e aggiornarci reciprocamente sulla casistica in modo periodico: sia su quella che è già in carico presso il servizio e che frequenta quei luoghi, sia quella che, pur frequentandoli, non è conosciuta dal servizio ma che potenzialmente potrebbe diventare casistica del servizio sociale.
Coordinatore del SEAD Milano	
L	Il carcere è il luogo "principe" dove i ragazzi sognano perché la realtà, essendo estromessa, dà animo al sogno: "Io quando esco cambio tutto". Quindi il sogno più realizzabile nella loro

mente è questo: “Quando esco cambio, perchè ho provato la mancanza di libertà e la sofferenza nel non aver la libertà che è il bene più prezioso”. Se domandi infatti ai ragazzi in esperienza carceraria qual’è la cosa che manca di più, loro ti rispondono la libertà: la ristrettezza nei movimenti, il non essere libero di fare ecc. L’organizzazione dello spazio e del tempo è una cosa che in carcere non puoi pensare. È un’organizzazione intramuraria che sta tutta all’organizzazione del carcere. Quindi ti viene detto: “Adesso è il momento di ...” e tu vai. Non puoi dire “Guardi, io adesso ho questo bisogno, fatemi telefonare”, perché nessuno ti ascolta “Puoi telefonare solo il mercoledì pomeriggio. Fai la domandina e aspettiamo 3 giorni” “Ma io devo dire questa cosa importante perché ho ricevuto una lettera” “No, non puoi farlo”. Quindi il corpo è ristretto e stiamo parlando proprio di questo. È inutile che diciamo che i ragazzi si devono muovere e li facciamo giocare a pallone o ad altro, il corpo ristretto ed è un corpo sottoposto a rinunce. Un corpo ghetizzato o davanti alla stanza della tv all’interno della quale non sei nemmeno libero di scegliere che programma vedere. Ti sto facendo vedere qualche esempio basico per farti capire che lì davvero si vive un’umiliazione. Tanto è vero che noi quando facevamo interventi anche alla sera, ci prendevamo la libertà di organizzare tornei di calcetto, ping-pong, con premi o senza, di suonare insieme ai ragazzi e di organizzare e fare delle cose insieme. All’epoca ero molto creativo e avevo addirittura presentato alla direzione del carcere un progetto che si chiamava “Serate nello spazio”. Avevo fatto un gioco di parole: lì si parlava di uno “Spazio sera” e io avevo pensato di fare una serata nello spazio. Avevo trovato un locale in cima all’istituto penitenziario e volevo attrezzarmi con dei binocoli per osservare lo spazio, fotografare la luna e far osservare le stelle ai ragazzi. Era una cosa che io non sapevo fare, ma ero disponibile ad attrezzarmi per imparare, perché era un’esperienza importante che avrebbe aiutato i ragazzi a guardarsi attorno. Mi hanno detto “Ma stai scherzando? Dovremmo farti andare su con i ragazzi?”. Io l’avrei fatto tranquillamente, ma me l’hanno impedito. Avevo preparato esattamente l’intervento, con le varie fasi, l’acquisto del materiale ecc. Attrezzarsi di cose di questo genere era un modo per creare delle vie di fuga. Alla fine noi stessi educatori vivevamo con i corpi ristretti nello spazio e, allo stesso modo, fanno tuttora i miei colleghi che vi lavorano. Aldilà di poter aprire alcune porte infatti, non possono muoversi. Devono aspettare sempre che qualcuno apra, e non possono quindi correre da una parte all’altra: caso mai suoni e aspetti che qualcuno ti apra. Se arriva puoi passare, ma poi incontri un’altra porta. Quindi la restrizione dei corpi fa parte dell’umiliazione alla quale tutti sono sottoposti, compresi gli agenti di custodia. Questo mal comune viene considerato come fondante per i corpi che entrano nel carcere. I ragazzi in fondo non è che contestino, che si lamentino perché non possono fare chissà cosa perché tanto tutti fanno così, solo che loro sono più ristretti di altri. Purtroppo gli spazi di vivibilità, ovvero le stanze dei ragazzi, dove dormono e trascorrono alcune ore della giornata, avrebbero dovuto essere plurime. Perché stanze singole? Perché lasciare un ragazzo da solo? Facciamo più sottogruppi in modo che anche i ragazzi chiacchierino, altrimenti la sera alle 11 quando le stanze vengono chiuse restano da soli. Certamente all’interno si possono anche creare delle alleanze e possono fare delle cavolate, però in questo modo li priviamo della socialità. Il modello quindi è sempre quello del carcere degli adulti. A me è capitato di stare a San Vittore. Ci è stata? Ha visto le celle? Sono una cosa terribile, perché ti devi addirittura abbassare per passare la porta. Quindi la restrizione dei corpi in tutto questo è fortemente tenuta. Però mi domando anche come sia stato possibile fare nei tempi di cui accennavo all’inizio dei nostri progetti (anni ‘80), ad es. una rivista. In quegli anni i ragazzi avevano creato quella rivista che si chiamava “Hotel Mille Sbarre” in cui raccontavano esperienze, scrivevano poesie e con gli insegnanti di scuola media pubblicavano un giornalino. Quella cosa non è più stata fatta. Io mi sono sempre chiesto perché avessero dato quel titolo ed è emerso che vivevano questo ossimoro: un hotel che dovrebbe essere un luogo di fuga dove io vado lontano a visitare e le sbarre. Attraverso questo strumento comunque i ragazzi creavano momenti di condivisione, perché imparavano che in questo modo si poteva vivere con delle modalità meno cruenti. Sa cosa faceva un agente di custodia una volta? Fumava la sigaretta (anche se non si potrebbe fumare) faceva cadere la cenere e la faceva raccogliere ai ragazzi. Questo lo dico per farti capire che c’erano dei comportamenti proprio inaccettabili, che un po’ alla volta abbiamo tolto, con la forza o la pazienza. Se tu ti trovi infatti in un luogo dove ogni cosa è occasione di umiliazione,

in qualche maniera ti pieghi. Ma questa cosa va eliminata: per me oggi le carceri non devono esistere e non ho paura a dirlo. Tutta la mia esperienza di 32 anni mi porta a dire che le carceri minorili d'Italia devono diventare una sorta di residuo storico. Ci devono essere dei piccoli istituti per persone magari fisicamente pericolose con le quali fare interventi attenti e specifici, visto che sono considerate violente o pericolose, che possono danneggiare se stesse ed altri. Ma per la maggior parte dei ragazzi ci devono essere altri tipi di intervento di tipo sociale. Noi siamo la testimonianza concreta che ciò è possibile, altrimenti in tutti questi anni che cosa avremmo fatto? Eppure abbiamo continuato a lavorare con loro, non li abbiamo lasciati. Anzi ti dirò di più: quando l'Istituto Penale o l'istituto sociale del Ministero della Giustizia ha concluso il percorso penale e il ragazzo è davanti al giudice che dice "Tutto è andato bene, è finita la messa alla prova, si è risolto il problema penale e sei libero", noi non lo abbandoniamo perché siamo convinti che se c'è ancora qualcosa da fare andremo avanti. Se poi non c'è nulla da fare ci fermiamo anche noi, altrimenti si va avanti perché il ragazzo è legato a degli obiettivi comuni. C'è un patto tra ragazzo ed educatore: l'educatore è lo strumento, dopodiché se non gli serve più, può non usarlo. Magari poi tornano a trovarci, ci invitano a nozze, ci fanno vedere i figli e questo è un lavoro che dà moltissime soddisfazioni se fatto con uno spirito vero e con educatori che hanno questa voglia di dare.

Area dell'associazionismo e volontariato:

Educatrice del Centro Servizi di Volontariato di Monza-Brianza	
G	La nostra grande sfida consiste nel fare in modo che i ragazzi rimangano sempre agganciati con tempi molto lunghi cioè per un intero anno scolastico. Il mondo del volontariato è cambiato tantissimo: nelle scorse generazioni i giovani si tesseravano ad un'associazione di volontariato perché credevano fortemente nell'associazionismo e in qualche modo si legavano per sempre. Oggi i nostri ragazzi hanno la necessità di fare delle esperienze che hanno un inizio e una fine e nella loro grande curiosità c'è il bisogno di fare diverse esperienze. Quindi bisogna legarli ad un'associazione per sempre, ma dare un obiettivo preciso e una concretezza a quello che loro andranno a svolgere e una tempistica molto chiara con un inizio e una fine. Noi tendenzialmente cerchiamo di fare delle attività di sensibilizzazione e formazione all'inizio dell'anno scolastico, sviluppiamo poi queste attività e nella fase conclusiva del mese di giugno cerchiamo di tirare le fila e di valutare come i ragazzi hanno vissuto all'interno di questi progetti, che esperienze hanno fatto, facendogli raccontare a noi adulti e ai loro pari. Questi sono i dati dal punto di vista temporale. Altre attività che possono svolgere sono le esperienze dei campi estivi, sempre legati al volontariato, che consistono in una settimana di attività, oppure esperienze di un weekend, in cui lasciano tutto e stanno per due giorni in mezzo alla natura a fare esperienze di volontariato. Però la temporalità è molto più ridotta rispetto al passato. La progettazione avviene a fine anno scolastico per quello successivo. Quindi tutte le attività vengono inserite nei piani di offerta formativa della scuola da cui perciò riceviamo un riconoscimento. Come spazi vengono utilizzati quelli delle associazioni sul territorio. Nella scuola avviene la prima parte di sensibilizzazione e informazione, mentre tutta la parte esperienziale e di condivisione delle attività viene fatta presso le associazioni sul territorio, infine la parte della valutazione e restituzione finale dei progetti viene nuovamente svolta nell'ambito scolastico.
Responsabile della Pastorale Giovanile Salesiana di Milano	
P	Avviene dal macro al micro molto semplicemente. A livello mondiale, colui che oggi rappresenta don Bosco, ovvero il superiore di tutta la congregazione, chiamato rettore maggiore (che in questo momento è il nono successore di don Bosco) detta una linea per l'anno, una tematica, una priorità che poi ogni realtà cala a livello nazionale, quindi, territoriale. Questo viene poi indicato alle CEP come elemento fondamentale dell'anno. La CEP con il suo direttivo di seguito fa una programmazione dell'attività a partire da questa tematica, dando ad ogni

	<p>settore dell'opera la programmazione annuale di attività in attività. Per es.: in una scuola non viene dettata la programmazione didattica, che è demandata ai singoli insegnanti per la propria disciplina, ma quello che è il percorso generale dal punto di vista educativo e formativo della scuola. Per cui si dice ad es. "Quest'anno puntiamo tutti sui diritti umani". Questo può riguardare di più alcune materie che altre, però ci possono essere anche alcune scelte di attività che diventano multidisciplinari e permettono quindi a tutti di portare avanti questo tema. Per cui le linee vanno in questa logica. Ho parlato di diritti umani, perché era il tema di qualche anno fa. L'anno prossimo punteremo invece a recuperare la dimensione del protagonismo dei "giovani per i giovani", e siccome nel 2015 saranno 200 anni dalla nascita di san Giovanni Bosco, abbiamo cominciato a lavorare nell'anno che sta terminando sulla sua storia, l'anno prossimo sul suo sistema educativo e l'anno successivo lavoreremo sulla sua spiritualità. Per cui queste grandi tematiche vengono poi calate dai direttivi in una modalità in cui poter proporre le attività durante l'anno. Giustamente uno potrebbe chiedersi come questo aspetto venga calato in una comunità per minori, dato che il lavoro quotidiano dell'educatore di fatto consiste soprattutto nel far sì che il ragazzo non si ammazzi di botte con quell'altro perché succede qualcosa, o non scappi dalla comunità. La tematica viene calata in tutte le attività di gruppo, che anche le comunità svolgono in quanto sono parte della stessa realtà (pur essendo a Varese) ed hanno una serie di momenti di vita e di lavoro di gruppo, dove i diversi soggetti delle comunità si ritrovano per alcuni momenti insieme. Sicuramente per i momenti più di tipo religioso, perché anche se in modo più soft che in un oratorio, vengono fatte anche proposte di tipo religioso, ma anche di tipo educativo. Per es. tutti i mercoledì a Varese per i ragazzi delle comunità ci sono laboratori di interesse: <i>spray art, skateboard, mountain-bike</i>, scuola di roccia ecc. All'interno di queste proposte modulate come educazione in gruppo, passano poi le direttive. Questo è in sintesi il grande lavoro</p>
	<p>Educatore di oratorio di Cassina Nuova di Bollate</p>
<p>F</p>	<p>Rispetto a come nascono le proposte, teoricamente direi che andrebbero pensate insieme ma quando mancano le persone per aiutarti, ci pensi da solo e cerchi di farti venire un'illuminazione, almeno per quest'anno. Quindi io di solito mi chiedo: quale cammino proporre quest'anno? Cos'è che potrebbe interessare loro? Conoscendoli cerco di capire cosa potrebbe essere più adatto per loro, non decidendo senza essere sicuro di conoscerli. Infatti se io quest'anno decido di parlare di un argomento che a loro non interessa, sicuramente non funzionerà. Piuttosto prima cerco di conoscere i ragazzi e di capire per loro qual'è la cosa più importante in questo momento. Riguardo agli spazi l'oratorio è una realtà un po' particolare, perché è molto aperto. Sappiamo che a loro possono piacere di più gli spazi dove ci sono soltanto gli adolescenti, ma poi abbiamo ad es. la sala dove ci sono dei calcetti e dei ping pong dove vanno spesso e che so che a loro piace anche se non la chiamo sala adolescenti; o la segreteria dove abbiamo 2 o 3 computer dove possono andare in internet, su facebook, che è un altro spazio che a loro piace.</p>
	<p>Capo scout Agesci di Milano</p>
<p>S</p>	<p>Si, all'inizio dell'anno lo staff si ritrova e stende un programma educativo, rispetto a temi da trattare e obiettivi da raggiungere in Reparto, tenendo presenti le esigenze di ogni ragazzo e quanto è stato fatto l'anno prima. Quindi i capi fanno un programma con le cose che bisogna fare per forza, o meglio cose che da metodo bisogna inserire, cose che vengono dall'anno prima su cui bisogna lavorare e poi esso viene aggiornato anche in itinere. C'è comunque un'attenzione continua e, osservando il loro comportamento e imparando ad ascoltare, cose da portare avanti ne vengono fuori, perché pur vedendoli solo una volta in settimana, stiamo comunque tre ore insieme a loro e quando facciamo le uscite, insieme ci stiamo anche due giorni. Quindi, sebbene per poche ore, se uno sa ascoltare, cose di cui parlare ne vengono fuori. In realtà ci sarebbe un bellissimo strumento da metodo del Reparto, che però non viene più utilizzato, chiamato "La chiacchierata al fuoco di bivacco", che consisterebbe in un dialogo su un tema particolare che il Capo Reparto tiene con lo scopo di aprire un confronto. Purtroppo questo strumento, è molto difficile da attuare perché devi avere un capo che non solo osserva,</p>

	<p>deduce e sa mettere insieme i pezzi, ma che è anche in grado di stabilire una relazione che gli permetta di tenere 20 ragazzi alle 11 di sera dopo una giornata di campo estivo attenti a cosa dice e che li sa mettere in grado anche di rispondere in modo adeguato. Quindi, sia perché è molto difficile metterlo in atto, sia per il caos legato a tutte le attività da svolgere, questo strumento si è perso e non viene più usato non solo dal nostro gruppo ma anche da altri. Però stiamo cercando di difenderlo perché si tende a pensare rispetto agli adolescenti (secondo me in modo sbagliato) che questi ragazzi non pensino. Invece hanno le loro opinioni e le loro idee e, secondo noi Capi, aspettare di sentirle in Clan è inutile: loro le hanno chiare già prima e quindi forse è più utile iniziare ad esprimerle qui piuttosto che due anni dopo, anche perché il Consiglio dei Capi in Reparto è proprio il gruppo dei pari con cui poi andranno in Noviziato. C'è dunque questo bellissimo strumento proposto da metodo che però viene raramente utilizzato, perché servirebbe un capo che sia in grado di usarlo. Però è un bello strumento.</p>
	<p>Tutor sportivo del calcio giovanile Milan e docente presso la facoltà di Scienze Motorie di Milano</p>
D	<p>Lo sport ovviamente si caratterizza proprio per la dimensione motoria in tutte le sue dimensioni e secondo un percorso evolutivo che vede innanzitutto lo sviluppo di capacità coordinative ecc. Quindi il corpo è qualcosa che si impone e che ha delle sue leggi che vanno rispettate. Il corpo stesso chiede di essere sviluppato, migliorato, potenziato o arricchito, ma dentro un'unità profonda con tutta la persona e non come una cosa staccata. Quando parliamo perciò di prestazione sportiva, di risultati e di obiettivi, è evidente che la persona è una e se la persona è in armonia, è serena e vive bene anche il suo corpo esprimerà questa bellezza. Mentre laddove la persona non vive una situazione di serenità e in un clima positivo con gli altri e nel contesto, anche il suo corpo esprimerà questo malessere anche in termini di infortuni, di minor rendimento e di prestazione. Questo è un dato statistico. Quindi bisogna dire pur essendo il corpo un elemento fondante, laddove si fa ricorso al doping questa unità viene a mancare, perché il corpo segue un'altra legge: quella dell'exasperazione e della miglior resa a prescindere dalla legge fisiologica che lo caratterizza. Quindi in questo caso si assiste proprio ad una separazione con tutte le conseguenze che questo comporta. Questo è proprio un es. per far capire che lo sport non può essere educativo per definizione. Il doping è un es. clamoroso che evidenzia la possibile distorsione, diseducazione e il danno che lo sport così inteso può provocare</p>
	<p>Allenatore di calcio e docente presso il liceo delle Scienze Umane Erasmo da Rotterdam di Sesto S. Giovanni</p>
A	<p>Sugli sport di squadra non c'è molto narcisismo, però il corpo non ha la stessa centralità come quando si va in palestra a fare fitness, dove si mette al centro la propria forma e presentabilità al mondo esterno. Nel calcio questo conta meno e contano di più le capacità applicate e le competenze che si acquisiscono che non la forma fisica. Quindi da questo punto di vista nell'attività sportiva di squadra il compito è facilitato e non c'è tutta questa sottolineatura esteriore. Invece è sostanziale l'aspetto di una condizione fisica adeguata ed è importante perciò porre l'attenzione sull'ascoltarsi, sul sentirsi e conoscere se stessi nella propria globalità, non solo nelle proprie aspettative ideali e morali, ma anche rispetto alla loro realizzabilità fisica. Questo emerge spesso quando ci sono gli infortuni e il ragazzo tende sempre a precorrere i tempi del recupero facendosi di conseguenza male di nuovo, perché non accetta di dover stare fermo perché si è fatto male. È anche giusto che desideri essere al centro dell'azione, però senza far prevalere la propria voglia di giocare al conoscere realmente le proprie capacità motorie. Noi puntiamo infatti al rispetto di quello che siamo a 360°, anche negli atteggiamenti e nel tipo di gioco, agendo ad es. con forza ma sempre nel rispetto, promuovendo in campo un atteggiamento deciso ma mai aggressivo, se non in senso positivo come atteggiamento agonistico. Un atteggiamento aggressivo infatti sembrerebbe tendere ad eliminare qualcuno, mentre quello agonistico esprime il massimo che tu puoi dare. Un altro aspetto consiste nell'aiutare i ragazzi a mettersi in gioco fino in fondo e a dare tutto, cosa che è sempre difficile perché uno può cercare sempre delle scappatoie se non gli piace una cosa. Invece se siamo qui</p>

dobbiamo provare ad andare fino in fondo a usare tutte le nostre energie, a tenere fino alla fine questo impegno e vedremo alla fine cosa raccogliamo. Perdiamo? Pazienza, però magari abbiamo fatto delle cose che non avevamo mai fatto e quindi questo rappresenta un passo in avanti e la vittoria non rappresenta il solo risultato, anche perché a volte se hai una squadra che fa fatica a vincere non vince. Quindi si può lavorare sulla sottolineatura del percorso positivo dicendo “Oggi abbiamo imparato a fare questo, abbiamo fatto quattro volte questa azione che non avevamo mai fatto, abbiamo fatto dei passaggi che non avevamo mai fatto e anche se abbiamo perso abbiamo rimontato il risultato degli avversari due volte e questo è dimostrato”. Ci sono sempre degli aspetti positivi da rimarcare. Quindi l’aspetto della corporeità non lo mettiamo a tema, se non nell’esperienza pratica. Puntiamo di meno rispetto alla forma estetica e di più riguardo alla bellezza della gestualità sportiva, nella quale però è necessario spostare la centratura da se stessi all’utilità di quello che ne fai. Infatti una cosa può essere bella, ma se non serve è inutile perché puoi fare anche il numero, ma se poi perdi la palla non è bella al fine di quello che dobbiamo fare. Quindi la bellezza deve avere sempre per un’efficacia e non fine a se stessa