

Università degli Studi di Trieste  
Dipartimento di Studi Umanistici  
**Corso di laurea in Scienze dell'educazione**

Corso di  
***Pedagogia sociale***

# **ACCOMPAGNARE ADOLESCENTI IN DIFFICOLTA'**

**Un itinerario di riflessione  
improntato a uno sguardo pedagogico-sociale**

Franco Santamaria

**Dispensa a uso esclusivo degli studenti del corso**

**anno accademico 2019-2020**

aprile 2020

# Indice

<b>INTRODUZIONE</b>	pag. 5
<i>La storia di Andrea</i>	5
Il titolo (e il sottotitolo) della dispensa	6
<i>Persona</i>	7
Da che parte stare? Dalla parte dei ragazzi e di chi se ne prende cura	8
L'impianto della dispensa	11
In memoria del prof. Piero Bertolini	12
<b>PARTE PRIMA – UNA LETTURA PEDAGOGICO SOC. DEGLI ADOLESCENTI</b>	13
<b>1. UNO SGUARDO DI INSIEME</b>	13
<b>1.1 Alcuni tratti dell'adolescenza</b>	13
<b>1.2 Adolescenti "negati"</b>	14
<i>Maurone</i>	16
<b>2. OCCHIALI PER COMPRENDERE</b>	17
<b>2.1 La categoria psicologica dei <i>compiti di sviluppo</i></b>	17
2.1.1 Un "nuovo" compito: costruire e rafforzare la propria doppia identità	19
<b>2.2 La categoria della ricerca di <i>senso</i></b>	20
<b>2.3 La categoria psicanalitica degli <i>adolescenti senza tempo</i></b>	21
<b>2.4 La categoria giuridica dei <i>diritti</i></b>	22
<b>2.5 La categoria sociologica del <i>ricomporre la vita</i></b>	23
<b>2.6 Alcune categorie pedagogiche</b>	23
2.6.1 La categoria dell' <i>erranza</i>	23
2.6.2 La categoria della <i>domanda</i>	24
2.6.3 La categoria della <i>soggettività</i>	25
2.6.4 Una categoria "imprevista": l' <i>adattamento</i>	26
<b>2.7 Due categorie "altre"</b>	27
2.7.1 Il punto di vista della letteratura	27
2.7.2 Lo sguardo del cinema	28
<b>2.8 La pedagogia come scienza pratico-progettuale</b>	28
2.8.1 La pedagogia fenomenologica	29
<b>2.9 L'importanza di uno sguardo interdisciplinare</b>	29
<i>Diversità</i>	30
<b>3. LA CONVENZIONE DELL'ONU SUI DIRITTI DELL'INFANZIA E DELL'ADOL.</b>	31
<b>3.1 Un documento su cui si è (quasi) tutti d'accordo</b>	31
3.1.1 I cardini interpretativi della Convenzione	32
<b>3.2 Il diritto all'ascolto</b>	33
3.2.1 L'ascolto del minore come valore sociale	33
3.2.2 Le condizioni per implementare il diritto d'ascolto	34
<b>3.3 Il diritto alla partecipazione</b>	35
3.3.1 La partecipazione espressa nell'art. 12	36
3.3.2 Implementare la partecipazione	38
<b>PARTE SECONDA – ADOLESCENTI CON CEROTTI E FERITE APERTE</b>	40
<b>4. PERCORSI IRTI DI DIFFICOLTA'</b>	40

<b>4.1 Stereotipi e stigmi: adolescenti criminali, delinquenti, bulli...</b>	40
<b>4.2 Tante e serie difficoltà per molti ragazzi</b>	41
<b>4.3 Le storie dei ragazzi in difficoltà</b>	43
<b>4.4 Adolescenti che <i>fanno male</i></b>	43
4.4.1 Adolescenti autori di reati	44
4.4.2 Adolescenti in stato di detenzione	45
<i>Carcere</i>	46
<b>4.5 Adolescenti che <i>stanno male</i></b>	47
4.5.1 Difficoltà in famiglia: pressioni indebite e povertà	47
4.5.2 Le conseguenze della povertà economica	50
4.5.3 Le conseguenze della povertà: il web	51
4.5.4 Difficoltà nella Scuola	52
4.5.5 Ragazzi "prigionieri": il sequestro del tempo libero e la mancanza di contatto con la natura	54
4.5.6 Il ruolo della pratica motoria/sportiva	55
4.5.7 La privazione di tante espressioni della bellezza	56
<i>Bellezza</i>	57
<b>4.6. Adolescenti che <i>si fanno male</i></b>	58
4.6.1 Adolescenti "ritirati"	58
4.6.2 Suicidi e tentati suicidi	59
<i>Dipendenze</i>	59
<b>4.7 Adolescenti cui <i>viene fatto del male</i></b>	60
<b>4.8 Un'amara conclusione?</b>	61
<i>Sofferenza</i>	62
<b>5. UNA MAPPA CONCETTUALE</b>	63
<i>Franchino</i>	64
<b>5.1 La devianza</b>	55
<b>5.2 La marginalità</b>	66
<b>5.3 La delinquenza</b>	68
<b>5.4 La criminalità</b>	69
<b>5.5 Il rischio</b>	69
<b>5.6 Il disagio</b>	70
<b>5.7 Il disadattamento</b>	71
<b>5.8 La trasgressione</b>	71
<b>5.9 Quali correlazioni fra i concetti? La dominanza culturale dei modelli lineari</b>	72
<b>5.10 Il paradigma pedagogico della devianza minorile</b>	73
<b>5.11 La categoria pedagogica della difficoltà</b>	75
5.11.1 L'assenza di intenzionalità	76
5.11.2 La distorsione dell'intenzionalità	77
<b>5.12 La categoria pedagogica della soggettività</b>	78
<i>Gino</i>	79
<b>PARTE TERZA – PRENDERSI CURA DEI RAGAZZI IN DIFFICOLTA'</b>	80
<b>6. EDUCAZIONE E RI-EDUCAZIONE</b>	80
<b>6.1 Quale paradigma interpretativo?</b>	80
<b>6.2 Il concetto di ri-educazione</b>	81
<b>6.3 Differenziazioni e analogie</b>	82
<b>6.4 Implicazioni concettuali e pratiche della ri-educazione</b>	84

<b>7. IL PERCORSO RI-EDUCATIVO</b>	86
<b>7.1 Tracce del cammino precedente</b>	86
<b>7.2 Costruire e gestire l'incontro con l'adolescente</b>	87
7.2.1 Due forme di conoscenza	88
<b>7.3 Destruire e ristrutturare l'ambiente di vita</b>	89
<b>7.4 Ampliare il campo delle esperienze</b>	90
7.4.1 Educare al difficile	92
<b>7.5 Costruire una diversa visione del mondo</b>	94
<i>Cammino</i>	96
<b>8. UN CONTESTO (RI)EDUCATIVO: LA COMUNITA' DI ACCOGLIENZA</b>	97
<b>PARTE QUARTA – UNA COMUNITA' TERRITOR. RESPONSABILE</b>	99
<b>9. UNA COMUNITA' CHE SI RIGENERA INTORNO AI RAGAZZI IN DIFF.</b>	99
<b>9.1 Il superamento di due tendenze</b>	99
<b>9.2 Esiste una domanda di comunità?</b>	100
<b>9.3 Un approccio pedagogico sociale alla comunità</b>	102
<b>10. RIPENSARE LE POLITICHE PER GLI ADOLESCENTI</b>	103
<b>10.1 Utilizzare altre lenti</b>	103
10.1.1 Modificare le <i>formae mentis</i>	104
10.1.2 Fare proprio il paradigma sociale	104
10.1.3 Ridare centralità all'educazione	105
<b>10.2 Politiche responsabili per gli adolescenti</b>	106
10.2.1 Quale idea di politica	107
<i>Politica</i>	108
<b>PARTE QUINTA – LA FIGURA DELL'EDUCATORE PROFESSIONALE</b>	109
<b>10. L'EDUCATORE CHE OPERA CON RAGAZZI IN DIFFICOLTA'</b>	109
<b>11.1 Un profilo professionale complesso</b>	109
<b>11.2 Un educatore attento alle proprie vulnerabilità</b>	110
11.2.1 Lo sguardo su di sé	112
11.2.1 Un educatore che conosce i propri fantasmi	113
<i>Lele</i>	114
11.2.2 Una elevata professionalità	115
11.2.3 La categoria della esemplarità	115
<b>11.3 La relazione educativa</b>	116
<i>Tempo</i>	119
<b>11.4 La capacità di lavorare in rete</b>	121
<b>11.5 La formazione</b>	122
<b>11.6 La supervisione</b>	126
<i>Formazione</i>	127
<b>CONCLUSIONE</b>	129
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	130
<b>SITOGRAFIA</b>	131
<b>APPENDICE – IL PROGETTO EDUCARE CON LO SPORT</b>	133
<i>L'educazione non è finita</i>	163

# INTRODUZIONE

## La storia di Andrea

*Andrea nasce come tutti.*

*La mamma lo mette nel mondo come frutto di un amore sfociato nel matrimonio; è una donna bellissima, bionda, alta con una profonda dolcezza negli occhi. A guardarla non penseresti che qualcosa in lei possa avere il colore scuro delle ombre; la sua mente raccoglie gli stimoli che il mondo le offre continuamente come offese al suo equilibrio e presto occuparsi del suo bambino le diventerà impossibile. Aveva provato a spegnere i suoni e le voci intrappolati fra i suoi pensieri anche con qualche sostanza: un po' (tanto) d'alcol, qualche droga facile da procurare ...quello sballo aveva confuso tutti intorno a lei, che pensavano stesse buttando la sua vita ...in realtà lei cercava solo di rimanerne aggrappata.*

*Andrea aveva intanto bisogno di qualcuno che sapesse guardare a lui con dolcezza e attenzione, accompagnandolo nel delicato compito di crescere: il padre, appena capito che la moglie che romanticamente aveva portato all'altare e che tanto l'aveva affascinato, per quella che sperava essere originalità e senso di libertà e che invece era tormento interiore, non aveva tardato a scegliersi un'altra donna per realizzare quell'ideale di famiglia che gli era stato insegnato....dimenticandosi però di essere, nel frattempo, diventato genitore e di lasciare così, non una ma due persone.*

*I nonni, i genitori della mamma di Andrea, hanno subito guardato al nipote come a colui che avrebbe potuto prima rallegrare e riportare un po' di serenità alle giornate e poi consolare il dolore per la perdita della figlia che, schiacciata dal peso della sua malattia tanto invisibile quanto invalidante, aveva messo fine all'angoscia, che le era ormai compagna giorno dopo giorno, tuffandosi da un tetto.*

*Andrea aveva appena iniziato ad andare a scuola quando non aveva più potuto incontrare la mamma il sabato, come di solito faceva raggiungendola alla casa famiglia dove viveva insieme ad altri e supportata da operatori simpatici e affettuosi con lei; ancora oggi non crede a chi gli dice che la sua mamma si è fatta del male da sola perché tutto le sembrava difficile, ma pensa che qualcuno gliel'abbia portata via. Da bambino c'è chi se lo ricorda sempre nei guai, chi tenero e dolce, chi arrabbiato e aggressivo: tutto vero! I nonni ci hanno provato a stare al suo passo, a sminuzzargli la vita per rendergliela comprensiva ma lui "correva" più veloce e stargli dietro era davvero difficile! La nonna più attenta a crescerlo con regole e responsabilità, il nonno più disposto a farlo divertire e a coccolarlo...ma ancora una volta ad Andrea la vita ha chiesto molto: la nonna si ammala gravemente e la malattia, che l'ha consumata, non gli ha permesso di vedere suo nipote diventare adolescente... Così Andrea ed il nonno si sono trovati soli con poche risorse emotive per affrontare anche questo dolore. I servizi sociali e sanitari, che conoscevano la famiglia per le esigenze della giovane madre di Andrea, si sono avvicinati per dare sostegno e aiuto ma il nonno non poteva consolare il suo sconforto e quello del piccolo e delicato nipote, così la decisione di collocarlo in comunità, dove Andrea ha trovato persone speciali con cui iniziare e vivere la sua preadolescenza e l'adolescenza. In comunità si vive la propria e anche la vita degli altri, di coloro che insieme a te vivono il proprio tempo e le proprie fatiche: Andrea durante la settimana andava a scuola e trovava ascolto, comprensione e aiuto degli educatori e la domenica la trascorrevva con il nonno. Una pizza, la partita alla TV, qualche racconto..... bei momenti per tutti e due. Una silenziosa inquietudine lo cominciava a pervadere, fatta di domande e dubbi...a chi chiedere? Al nonno, ormai da proteggere? Al papà, spaventato dalla vita di Andrea e*

*desideroso di dimenticare il primo matrimonio per concentrarsi sulla nuova compagna e sulla loro figlia? Agli zii, desiderosi di aiutarlo ma anche eccessivamente protettivi verso i propri figli e attenti a non confondere la vita di Andrea con la loro?*

*I servizi sociali, al compimento del 16esimo anno, decidono che non può durare ancora la vita in comunità, perché non diventi la sola vita di Andrea, così rientra a casa...un nonno anziano, pochi amici rimasti dagli anni della scuola elementare, un paese ormai cambiato e quindi nuovo per lui.*

*E pensieri, tanti pensieri...*

*E la nostalgia per la mamma...*

*16 anni e tanta voglia di vivere. Dopo anni di regole e di vita comunitaria Andrea comincia a ingoiare tutte le avventure a portata di mano: gli amici, uscire la sera e tirar tardi, i primi amori, ...ma anche la voglia di sentirsi grande...e quella come si fa a sentirla?*

*Decidendo da solo? E cosa? Di provare, di provare tutto...qualche birra che diventano tante, qualche canna che diventa un'abitudine, qualche giro di soldi, magari provando a comprare hashish e poi dividendolo, anche se dicono che è un reato, è spaccio...*

*Andrea, da poco maggiorenne, è anche riuscito a trovare un lavoro come operaio ma tanta è la fatica nel tentare di rispettare le regole della fabbrica e, insieme, seguire quel desiderio di piacere e rilassatezza che le sostanze gli danno... e poi le voci, le voci che sente, qualche volta non sempre ma che si affacciano nella mente, lo impegnano, lo distraggono...*

*Da mesi sono iniziati gli accessi al pronto soccorso, i ricoveri al reparto di diagnosi e cura, il ritiro di patente per guida in stato di ebrezza.*

*A volte è pieno di energia, altre, la maggior parte, è stanco o rabbioso con qualcuno o qualcosa... Una volta, parlando sottovoce, ha detto a un'educatrice "nessuno mi viene vicino, stanno tutti alla larga. Hanno paura che possa fargli del male? Sai, la mamma quando piangevo o stavo male mi accarezzava la testa e mi diceva "va tutto bene, cucciolo"...mi manca, mi manca tanto.....".*

La dispensa riporta qui e là alcune storie. A parte la prima (*La storia di Andrea*), le altre sono tratte da una piccola pubblicazione (*Storie e strade, 2011*) edita da una associazione di nome "Mastropietro" collocata nel territorio canavesano, a nord della città di Torino, ai confini del parco nazionale del Gran Paradiso. Si tratta sempre di storie che tuttavia non riguardano i ragazzi, ma gli adulti, persone accolte nelle diverse sedi dell'associazione, con problemi gravi legati all'uso prolungato di alcool, di sostanze pesanti, di vita di strada che ne hanno minato la salute fisica e psichica. Tuttavia esse hanno trovato nelle comunità non solo un tetto e un pranzo caldo, ma la possibilità di ricevere un aiuto importante dagli operatori, educatori e psicologi in particolare. I testi riportati descrivono molti aspetti della vita comunitaria (la quotidianità, i luoghi, i problemi), ma non trascurano di affrontare alcuni temi importanti agli occhi di tutti coloro che hanno a cuore la dignità delle persone e la loro cura.

## **Il titolo (e il sottotitolo) della dispensa**

In diversi passaggi della dispensa studentesse e studenti troveranno ampiamente motivate le ragioni che mi hanno portato a individuare negli adolescenti i protagonisti del percorso che il testo propone all'attenzione dei lettori. Qui, in sede di avvio, mi preme dare ragione del sottotitolo "Un itinerario di riflessione improntato a uno sguardo pedagogico sociale". Esso sta a significare che, dal mio punto di vista, lo sguardo dell'educatore professionale non può che essere di impronta pedagogico sociale. Sia la pedagogia (la scienza che riflette sui fatti educativi) che l'educazione (l'insieme delle pratiche, sempre accompagnate da riflessività) sono figlie del proprio tempo, come afferma S. Tramma (2015),

nel senso che si confrontano continuamente e necessariamente con la società e con la cultura del tempo, di quel determinato contesto; si confrontano con le contraddizioni e con le sfide che il tempo propone a chi si occupa di educazione. Pedagogia ed educazione sono profondamente calate nella storia e nei problemi del presente, del momento in cui l'educatore elabora un progetto educativo per quei determinati destinatari, in quel determinato luogo: un conto è occuparsi educativamente dei ragazzi strappati all'adescamento delle organizzazioni criminali, in particolare nelle regioni del sud e un conto è occuparsi educativamente dei ragazzi che hanno interrotto prematuramente gli studi nella città di Trieste.

Ma non basta.

Desidero aggiungere ancora una precisazione importante. La riflessione pedagogica e la pratica educativa hanno il dovere – e sottolineo il termine *dovere* – di fare propria la dimensione della responsabilità. La responsabilità, in termini educativi, significa essere consapevoli delle conseguenze delle proprie azioni: verso se stessi, verso gli altri, verso l'ambiente in cui viviamo. La responsabilità è un obiettivo fondamentale del lavoro educativo (educare al senso di responsabilità), ma lo è ancor prima nei termini di autoeducazione, della crescita personale dell'educatore rispetto a questa componente centrale della sua professionalità.

Ma non basta ancora.

La parola responsabilità va associata all'aggettivo *sociale*, poiché l'educare è sempre un fatto sociale, nel senso che riguarda la comunità, il territorio in cui vive quel ragazzo e la sua famiglia, le istituzioni pubbliche e private che operano in quel paese. E' troppo facile – come purtroppo spesso avviene – attribuire la responsabilità dei comportamenti disturbanti di un adolescente a lui stesso, alla sua famiglia e alla scuola, le due tradizionali realtà educative. Il problema che quella persona sta vivendo non deve essere trattato come una questione privata che riguarda i suoi genitori e/o i suoi insegnanti: è un problema di tutti, è quindi un problema *sociale* e quindi tutti se ne debbono fare carico, tutti se ne debbono occupare. Certo, l'adolescente, la sua famiglia, la scuola cui appartiene non sono esenti da responsabilità – e nel prosieguo del testo avremo modo di riflettere in particolare sul ruolo che ha il soggetto minore di età – ma credo sia a tutti evidente che i tempi attuali non sono più tempi per navigatori solitari; la cura educativa di un adolescente, e delle difficoltà in cui si può trovare, richiede una risposta corale, richiede di lavorare insieme, richiede di costruire efficaci alleanze educative.

## PERSONA

(da *Storie e Strade*)

*Come dice L. Ciotti, fondatore del Gruppo Abele di Torino e presidente di Libera, "io ho sempre incontrato persone e non problemi". Come associazione Mastropietro ci si riconosce in pieno in una frase così efficace: per quando deteriorate siano le condizioni di chi bussava alle porte dei servizi, egli troverà sempre qualcuno che prima di tutto accoglie la persona e poi ne osserva l'eventuale groviglio di problemi. Parlando di persone, si preferisce lasciare sullo sfondo considerazioni di impronta filosofica, teologica, psicologica. Tale riferimenti sono importanti e, nell'ambito delle attività interne, dovrà essere trovato il tempo e le modalità per esplicitare i quadri di riferimento (le concezioni, le idee di fondo, i supporti teorico-concettuali), che per ora non sono stati esplicitati e approfonditi perché non c'è uno spazio temporale sufficiente. In questa sede si ritiene perciò opportuno ricondurre la riflessione sulla persona a quegli elementi che si ritengono essenziali.*

*Va innanzitutto messo in luce l'aspetto della reciprocità: la vita quotidiana in associazione esige che tutte le persone si mettano in gioco, ciascuna nel proprio ruolo. Ciò vuol dire che non si possono usare paraventi o intercapedini nelle relazioni e che le emozioni, le sensibilità sono parte costitutiva del linguaggio che si usa. È proprio questa ricerca di autenticità che apre spazi inediti, spesso imprevedibili, di comunicazione, proprio perché le persone accolte avvertono questo clima di sincerità e sono disponibili – magari non subito, perché ci vuole sempre un tempo e un cammino – ad affrontare questioni personali che in altro contesto di vita esse stesse preferirebbero lasciare nel nascondimento, nel non detto. È come dire che all'interno della Mastropietro si cerca di costruire dei soggetti e non dei personaggi: chi è personaggio indossa una maschera, chi è soggetto si coinvolge nella sua globalità di persona, non è costretto a nascondere le sue parti oscure e può provare ad accoglierle nella sua vita insieme a quelle più chiare e positive.*

*Sono necessarie ancora un paio di sottolineature.*

*Il vocabolo persona, da solo, è ritenuto in realtà inadeguato a definire la concezione che l'associazione ha fatto propria poiché si rischia, seppure involontariamente, di enfatizzare l'aspetto dell'individualità, con il facile rischio di finire nell'individualismo che ne rappresenta la forma degenerativa, in quanto pone il singolo al centro di tutto, anche a scapito degli altri e di ciò che è un bene comune. Si ritiene molto più coerente con la filosofia associativa porre come centrale la persona in relazione, collocando ospiti e operatori all'interno della rete di rapporti che ne caratterizza la vita presente. Si può affermare che questa è l'ontologia della Mastropietro, cioè l'essenza del modo di intendere la persona, in quanto parte di un tessuto di rapporti che, per quanto povero e sfilacciato, può essere sempre rianimato e risignificato.*

*È quest'ultima l'altra sottolineatura che si vuole fare, quella di intendere la persona come un soggetto capace di intenzionare la realtà che lo circonda, capace cioè di individuare magari solo dei frammenti di significato nella propria esistenza, ma sufficienti per costruire un "possibile", poiché nessuno è mai chiuso in schemi mentali e relazionali definitivamente bloccati.*

## **Da che parte stare? Dalla parte dei ragazzi e di chi se ne prende cura**

Il titolo probabilmente desta stupore, ma l'espressione perde il suo carattere di eccentricità se portiamo l'attenzione al fatto che, come afferma D. Demetrio (2010), chi si occupa di educazione ha il dovere di dichiarare *da che parte sta*, quali sono le sue opzioni valoriali, quali le priorità sul piano strategico quali, prima ancora, i riferimenti concettuali che sorreggono e legittimano le scelte sul piano metodologico.

Il testo si occupa dei problemi che preadolescenti e adolescenti vivono e che sono molti. Tanti, tantissimi, troppi sono i ragazzi che incontrano difficoltà rilevanti nei loro cammini di crescita in famiglia, nella scuola, sulla strada, nei gruppi di coetanei e in tutte le altre realtà da loro frequentate. Non ci riferiamo alle normali difficoltà della vita quotidiana, quelle che un ragazzo è capace di affrontare e di superare da solo o con l'aiuto di qualcuno a lui vicino, ma ai problemi che tanti soggetti incontrano e che non sono in grado di superare positivamente, con il rischio di pagare prezzi molto elevati nei loro percorsi di maturazione personale e di inserimento sociale. A titolo di esempio basti pensare agli adolescenti autori di reati o ai ragazzi coinvolti nei circuiti della criminalità (mafiosa e non); si tratta di fenomeni gravi, ma altrettanto seri sono quelli che riguardano i ragazzi che ogni anno abbandonano definitivamente gli itinerari dell'istruzione e della formazione, alimentando il fenomeno di coloro che non studiano, non lavorano, non cercano un lavoro, non frequentano un corso di formazione professionale (i cosiddetti *need*); oppure si pensi ai ragazzi attratti dal gioco d'azzardo, a

coloro che sono a rischio di dipendenza alcolica o che comunque abusano di sostanze o, ancora, adolescenti travolti dall'onda dei social. E infine a tutti coloro che sono attualmente esclusi dalla scuola online, con il rischio di acuire una situazione di povertà economica e culturale.

Sono sufficienti questi cenni per cogliere la rilevanza dei problemi di cui il corso si vuole occupare: tutto ciò ci inquieta come educatori e ci fa arrabbiare perché i ragazzi che fanno fatica non sono ancora adeguatamente destinatari di quelle attenzioni, di quelle risorse, di quei progetti, di quelle scelte politiche cui hanno diritto. Sempre più sono lasciati ai margini, sempre più si ricorre a facili e sbrigativi approcci di importa regolativa o punitiva. Oppure ancora si decide di espellere le cosiddette "mele marce" - ad esempio dal contesto scolastico - evitando la fatica del riflettere, del cercare di comprendere e di agire con intenzionalità educativa. Ne consegue il rischio di ritenerli gli unici responsabili. L'essere percepiti come faticosi, riottosi, rabbiosi e irriverenti è sufficiente per essere considerati un fallimento dell'educazione (degli educatori, degli insegnanti etc.).

*Dove stanno gli adolescenti in difficoltà? Chi se ne prende cura?*

Va precisato subito che cercare di comprenderne i problemi non significa affatto giustificare. L'approccio pedagogico afferma infatti che un adolescente, proporzionalmente al suo grado di maturazione è, seppure in parte, responsabile dei suoi comportamenti. Se così non fosse lo riterremmo un burattino nelle mani di altri o del destino. Ma così non è, perché egli ha la possibilità di comprendere che i suoi comportamenti non sono stati corretti o sono stati antisociali e ha la possibilità di rivedere quei costrutti mentali, quelle personali convinzioni che l'hanno indotto ad agire in quel determinato modo.

Detto ciò occorre farsi alcune domande, come educatori e prima ancora come adulti: *la responsabilità è solo dei ragazzi? è delle loro famiglie? è della scuola? è della società? è di....?*

Una prima risposta è evidente: si tratta di riconoscere la co-responsabilità, vale a dire la responsabilità che di fatto devono (dovrebbero) assumere gli adulti, le istituzioni, le comunità locali nel loro insieme oltre, come detto, gli adolescenti stessi. Non si tratta di responsabilità da attribuire in termini percentuali, ma di capire che l'itinerario di crescita di un ragazzo, il superamento positivo dei compiti di sviluppo necessita di tanti supporti e opportunità, di un tessuto di relazioni significative con i coetanei e con gli adulti, di esperienze apprenditive e di molte altre cose ancora fra cui, non dimentichiamolo, un affetto sincero. L'educazione o si traduce in responsabilità sociale o non è educazione, perché rischia di ridursi a un fatto privato, incapace di promuovere azioni di sistema, azioni diffuse sul territorio.

Il fatto è che oggi molti adulti (persone e istituzioni) sono loro stessi in difficoltà. I problemi che tanti ragazzi incontrano si rispecchiano nell'inadeguatezza di molte figure professionali (e non) nell'affrontare le sfide che oggi preadolescenti e adolescenti lanciano al mondo adulto. Studi, ricerche ma prima ancora le sensibilità soggettive evidenziano il fatto che per parecchi ragazzi le esperienze che stanno facendo, come per esempio la scuola, sono povere di senso perché troppo distanti da loro, dalle loro domande, dai loro desideri.

Lungi da noi, lo sottolineiamo, mettere sotto accusa qualcuno, poiché ciò che ci interessa è evidenziare un dato di fatto: il progressivo allontanamento/distanziamento di tanti adolescenti dalla relazione con il mondo adulto. Non si coinvolgono anche perché non trovano opportunità di ascolto, non hanno esperienza di luoghi pubblici in cui riflettere, in cui elaborare insieme il futuro, in cui - come afferma il sociologo V. Cesario (2005) -, essi possano "mettere insieme (ricomporre) i frammenti di un'identità sociale e individuale che stentano a delineare". Mancano, mutuando le parole di un altro sociologo, il francese A. Touraine, luoghi di ricerca, di significazione, per riuscire a dare senso alle proprie esperienze di vita e alla costruzione di un proprio futuro.

A questo punto un altro interrogativo si impone: come si creano queste forme di disadattamento, di marginalità, di devianza? E' necessario fare un passo in avanti e mettere in gioco altri fattori oltre a quelli già evidenziati, propri dell'area personale come le attitudini, i tratti di personalità etc.. Necessariamente semplificando, possiamo intrecciare questi ultimi con due altre aree di variabili: quelle relative ai fattori familiari e quelle riguardanti i fattori sociali.

Tante famiglie oggi, come diremo più ampiamente nel testo, si trovano in difficoltà serie di carattere economico, ma queste frequentemente si incrociano con situazioni di deprivazione educativa, culturale e affettiva nei confronti dei figli, sui quali ricadono le conseguenze di un percorso educativo che non ha potuto offrire loro i necessari sostegni e opportunità.

Vanno sottolineate le responsabilità a livello sociale, evitando da subito di cadere nel tranello di attribuirle in toto alla società e quindi, di fatto, non attribuendole a nessuno. Va detto tuttavia che nel nostro Paese si registra da molto tempo una sostanziale indifferenza nei confronti delle giovani generazioni, al punto da indurre uno studioso importante come V. Belotti a parlare di "oblio della questione infanzia" (2013). E in questi anni le cose non sono affatto cambiate. Cosa significa tutto ciò? Significa che nel percorso di costruzione della propria identità personale e sociale vengono a mancare molte "porte aperte" per le giovani generazioni, sotto forma di opportunità, servizi, esperienze che dovrebbero essere parte costitutiva e non accessoria dei loro itinerari identitari nel proprio ambiente di vita. Aumentano perciò i rischi che al termine del percorso di crescita sul corpo di tanti adolescenti non ci siano solo cerotti ma ferite aperte e dolorose.

E' evidente che parlando di queste cose non evochiamo un approccio deterministico ma solo probabilistico, il che significa che i fattori messi in evidenza incidono di certo nelle biografie degli adolescenti ma a loro, anche nelle situazioni più difficili, resta sempre uno spazio di riflessione, di rivisitazione della propria storia, di cambiamento della propria intenzionalità e quindi dei concreti comportamenti da assumere.

A condizione, naturalmente, che il contesto offra loro reali opportunità e supporti. Il contesto è l'insieme dei microcosmi o dei piccoli mondi che caratterizzano la vita quotidiana di tutti noi e quindi anche degli adolescenti: la famiglia, la scuola, l'associazione sportiva, l'oratorio, l'insieme dei soggetti e delle loro relazioni che nell'insieme compongono l'identità di quel determinato territorio (un paese, un quartiere di città, una vallata alpina o anche solo una strada). E' il contesto che ha il compito di prendersi cura delle giovani generazioni; è l'insieme degli individui, delle istituzioni pubbliche e private che devono prendersi la responsabilità di prendersi cura degli adolescenti.

Ma... per fortuna c'è un *ma*, una particella avversativa che non si riferisce al quadro a tinte grige appena delineato, bensì agli stessi adolescenti, a quei ragazzi che vogliono essere protagonisti della loro vita, che vogliono partecipare a esperienze importanti, che rifiutano il pessimismo imperante che vuole privarli del futuro e della speranza. Sono gli adolescenti che auspicano che prima o dopo gli adulti comprendano che senza di loro non è possibile uscire dai problemi, che giovani generazioni e adulti possono fare dei pezzi di strada insieme. Siamo pensando agli adolescenti impegnati nel volontariato sociale, a quelli che si spendono nella scuola come rappresentanti di classe o delle consulte studentesche, a coloro che frequentano i campi di lavoro estivi dell'associazione *Libera* e si impegnano a favore della legalità e della giustizia sociale, a coloro che dedicano il loro tempo ai ragazzi più piccoli nelle associazioni e negli oratori, al recente movimento mondiale a difesa dell'ambiente promosso da Greta, l'adolescente svedese che guida la protesta.

## **L'impianto della dispensa**

L'**Introduzione** è articolata in vari passaggi, alcuni dei quali (come ad esempio *Da che parte stiamo?*) forniscono già elementi importanti di contenuto rispetto alle tematiche affrontate nel testo. Il testo è suddiviso in 5 parti.

**La prima (Uno sguardo pedagogico sociale sugli adolescenti)** presenta 3 contributi:

- nel cap. 1 (*Uno sguardo pedagogico sociale sugli adolescenti*) si dà spazio a una sintetica descrizione del mondo adolescenziale;
- nel cap. 2 (*Occhiali per comprendere*) si utilizzano alcune categorie utili a comprendere la complessità dell'adolescenza;
- nel 3 (*La Convenzione dell'ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*) viene presentato in sintesi tale importante documento.

**La seconda parte (Adolescenti con cerotti e ferite aperte)** focalizza l'attenzione sui ragazzi che si trovano a vivere situazioni difficili, dalle quali è arduo uscire indenni:

- il cap. 4 (*Percorsi irti di difficoltà*) fa spazio a una ricognizione necessariamente parziale dei problemi, delle difficoltà anche gravi che tanti ragazzi incontrano nei loro cammini di crescita;
- nel cap. 5 viene presentata una *Mappa concettuale*, così definita in quanto l'intento è quello di dare significato a una serie di concetti che fanno parte di un'unica area semantica e, in particolare, al punto di vista pedagogico sugli adolescenti in difficoltà, evidenziandone le peculiarità.

**La terza parte (Prendersi cura dei ragazzi in difficoltà)** traccia due percorsi, relativi il primo alla rieducazione dell'adolescente in difficoltà e all'itinerario di lavoro rieducativo; il secondo alla necessità di responsabilizzare educativamente l'intera comunità locale:

- il segmento 6 della dispensa (*Educazione e ri-educazione*) affronta un tema apparentemente astratto, ma così non è quale la relazione fra questi due processi di lavoro;
- il passaggio 7 (*Il percorso rieducativo*) propone un itinerario in 4 fasi, il cui obiettivo è quello di restituire all'adolescente una diversa visione di sé e la capacità di riprogettare la propria vita;
- il cap. 8 (*Un contesto (ri)educativo: la comunità di accoglienza*) descrive i tratti essenziali di una realtà in cui operano molti educatori professionali, la comunità di accoglienza per minori di età.

**La quarta parte (Una comunità responsabile)** apre la riflessione su una concezione pedagogica sociale della comunità:

- l'area di sosta 9 del percorso (*Una comunità si rigenera intorno ai ragazzi in difficoltà*) dichiara l'indispensabilità di un approccio comunitario responsabilizzante nei confronti degli adolescenti "difficili".

**La quinta e conclusiva parte della dispensa (La figura dell'educatore professionale)** ha come oggetto di approfondimento una questione cruciale, ineludibile per chi si occupa di educazione e in particolare di educazione con soggetti che vivono situazioni di grande fatica:

- l'ultimo cap., il 10 (*L'educatore che opera con ragazzi in difficoltà*) si prefigge di focalizzare alcuni elementi del profilo professionale dell'educatore, figura liquida e imperfetta nella lettura che ne fa S. Tramma (2003).

Oltre alla **Bibliografia e alla Sitografia**, la dispensa contiene un'**Appendice** nella quale viene integralmente riportata la relazione finale del progetto *Educare con lo sport*, che è stato realizzato qualche anno fa nella provincia di Gorizia (promotore lo stesso ente provinciale). Il progetto è la dimostrazione palese di cosa significa attuare un'azione di sistema, che investe molte energie su un tema alquanto importante qual è il rapporto fra educazione e pratica sportiva. Sono stati infatti coinvolti 21 Comuni sui 25 che compongono la mappa della provincia isontina e, insieme, società sportive, allenatori, dirigenti, genitori e molti bambini e ragazzi.

## In memoria del professor Piero Bertolini (1930-2007)

Il testo della dispensa nasce dall'attività d'insegnamento universitario e dalle personali esperienze maturate sul campo dal sottoscritto. La principale fonte ispiratrice sono i contributi di studio del compianto prof. Piero Bertolini, il cui testo "Ragazzi difficili" (P. Bertolini, L. Caronia, 1993) ha rappresentato per tanti anni il riferimento portante del corso di *Pedagogia della marginalità e devianza minorile* nel corso di laurea in Scienze dell'Educazione.

La sede universitaria di Portogruaro ha avuto il privilegio e l'onore di avere come ospite il prof. Piero Bertolini di Bologna. È accaduto nella primavera del 2005 e, purtroppo, qualche tempo dopo (settembre 2007) il prof. Bertolini è mancato. Quello di Portogruaro è stato quindi uno degli ultimi incontri pubblici cui egli ha partecipato, incontri che da tempo aveva diradato a causa delle non buone condizioni di salute di cui soffriva.

Il pretesto per la sua presenza fu la pubblicazione del volume *Educazione e politica* (2003), che egli venne a presentare proponendo di non fare la classica conferenza, ma di incontrare gli studenti in un dialogo diretto, rispondendo alle loro domande, in particolare quelle scaturite da un percorso di riflessione di un gruppo di una quindicina di studenti che avevano accolto l'invito a leggere e a confrontare le proprie idee con quelle del testo. Fu un incontro memorabile, durato due ore e ripreso in un fascicolo facente parte della serie di pubblicazioni del *Centro studentesco Calasanzio* di Portogruaro.

Il prof. Bertolini è stato un grande educatore, oltre che un grande studioso e docente universitario. Egli infatti ha vissuto l'esperienza dello scoutismo e, ad appena 27 anni (!), fu nominato direttore del carcere minorile Beccaria di Milano: il più giovane direttore d'Italia e per giunta del carcere minorile più grande del Paese. Fu un'esperienza straordinaria, di cui nell'incontro all'università citò diversi episodi e che durò ben 10 anni. Ad essa fece seguito l'impegno di docente universitario e di studioso, divenendo un punto di riferimento nazionale, soprattutto in quanto promotore del filone di studi da lui definito *pedagogia fenomenologica*. Con il suo impegno rigoroso, di docente e di educatore, egli diede inizio a una scuola di pensiero e molti sono i suoi "discepoli", coloro che proseguono l'attività in coerenza con l'approccio elaborato dal prof. Bertolini. I suoi studi e le sue pubblicazioni in ambito pedagogico sono tuttora fondamentali per comprendere in particolare i fenomeni della marginalità e della devianza minorile e per affrontarli con uno sguardo e una metodologia di carattere educativo.

Egli ha elaborato alcune fondamentali indicazioni sul piano pedagogico, innanzitutto il fatto che è l'intervento del soggetto che dà significato alla realtà. La sua capacità di significazione ha una rilevanza indiscutibile, una dignità inconfutabile, nei cui confronti nessuno può assumere un atteggiamento di disinteresse, indifferenza o di disconferma. E ciò vale anche per un minore, in funzione della sua età e del suo livello di maturazione. Tutto ciò può avvenire attraverso uno sforzo da parte dell'educatore di comprensione del suo mondo, attraverso un movimento complessivo, cioè emotivo, affettivo e intellettuale della propria personalità, che Bertolini chiama *entropatia*. Tale movimento ci consente di vedere nell'altro ciò che saremmo noi stessi se fossimo al suo posto, secondo una dinamica di reciprocità. Il suo passato, insieme alla sua specifica realtà presente, costituiscono la sua specifica *visione del mondo*, mai statica, sempre aperta a continue, possibili modificazioni.

Per tante persone il prof. Bertolini ha rappresentato e continua a rappresentare la bussola delle loro riflessioni e del loro impegno in ambito pedagogico, al punto che il suo testo di riferimento *Ragazzi difficili* – proprio perché ritenuto ancora valido e per diversi aspetti ancora insostituibile – è stato rieditato recentemente: P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento* (a cura di P. Barone e C. Palmieri), FrancoAngeli, Milano 2015. La dispensa è stata costruita attingendo abbondantemente e ripetutamente al pensiero di P. Bertolini (in bibliografia sono segnalati altre sue pubblicazioni importanti sul piano pedagogico), con continui richiami alle sue linee interpretative. Proprio per questa ragione si è preferito non esplicitare nella dispensa tali ricorrenti riferimenti.

# **PARTE PRIMA**

## ***UNA LETTURA PEDAGOGICO SOCIALE DEGLI ADOLESCENTI***

### **1. UNO SGUARDO DI INSIEME**

#### **1.1 Alcuni tratti dell'adolescenza**

Il punto di vista dal quale ci poniamo adotta un *approccio intenzionalmente pedagogico*, che rifugge dal segmentare le condizioni di vita dei minori di età, analizzandole in una logica di separatezza fra i mondi vitali di un adolescente: sia quelli interni (affetti, emozioni, sentimenti, capacità cognitive ecc.) che quelli esterni (familiare, scolastico, del tempo libero ecc.). Ancor meno l'approccio pedagogico fa propri paradigmi obsoleti quali quelli che hanno bisogno di categorizzare i ragazzi sulla base dei loro comportamenti, individuando soggetti normali, a rischio, devianti, disadattati, criminali ecc. e utilizzando spesso nei loro confronti le lenti di lettura della patologia, con il rischio di medicalizzare e magari di ricorrere a trattamenti farmacologici per affrontare i "casi" – altro termine inaccettabile – più difficili.

E' tipico invece di uno sguardo pedagogico sociale proporre una diversa prospettiva di lettura, che si declina nei seguenti modi:

- nell'assumere una visione globale dell'adolescente, all'interno della quale le dimensioni citate, interne ed esterne, vanno interpretate con un paradigma unitario, sono inscindibili l'una dall'altra;
- nel riconoscere che le difficoltà che un ragazzo incontra e i comportamenti socialmente e culturalmente dissonanti che egli può mettere in atto rappresentano sempre dei sintomi, degli indicatori di una soggettiva elaborazione, di un processo di significazione delle esperienze e dei vissuti che ha accumulato; ragione per cui se non facciamo insieme a lui un percorso di disvelamento e di consapevolizzazione di quanto costruito nel tempo, qualsivoglia progetto si rivelerà di corto respiro, capace di intervenire a valle delle cose, non certo di educare il soggetto a diventare più autonomo, più responsabile e in grado di avviare un cammino di cambiamento;
- nel dotarsi di chiavi di lettura frutto della messa in comune di più sguardi, oltre a quello pedagogico, poiché questioni complesse come quelle che riguardano i percorsi di costruzione dell'identità dei minori non possono che essere affrontate in una prospettiva interdisciplinare. Le lenti di uno sguardo adulto, maturo e positivo, devono essere capaci di cogliere gli aspetti di novità e di opportunità, di risorsa e di sfida presenti nei loro percorsi di maturazione dell'identità e nella ricerca spesso "carsica" di un senso per vivere; non sono lenti ingenuo perché sanno cogliere tutti i rischi di deriva che pur permangono nei percorsi di ricerca di senso "deboli". Il nostro tempo, cosiddetto postmoderno, anche dal punto di vista educativo può essere un'occasione che sprona e rivitalizza i percorsi di ricerca di senso, l'investimento educativo per le giovani generazioni, l'ascolto attento della novità di cui sono portatori.

Per far questo è urgente dotarsi di spazi di tempo ricorrenti e adeguati finalizzati a sviluppare una permanente conoscenza riflessiva che permetta al "vino nuovo", di cui in particolare gli adolescenti sono portatori, di scorrere e magari anche di spaccare gli "otri vecchi" che sono gli stereotipi, i pregiudizi, le paure e le rigidità che ancora permangono in uno sguardo adulto di tipo normativo, piuttosto che interpretativo e dialogante con i contesti e le persone. A chi si occupa di lavoro con gli adolescenti è a tal fine richiesta una accurata conoscenza delle caratteristiche di tale fase di vita, dei compiti evolutivi che la caratterizzano, per poter cogliere in tutta la sua pregnanza cosa significhi educare a dare significato alla vita.

Affrontare gli adolescenti (e l'adolescenza) in poche pagine risulta un compito particolarmente arduo. La complessità del tema ha coinvolto numerosi studiosi di diverse discipline; psicologi, psichiatri, sociologi, psicanalisti, pedagogisti hanno prodotto moltissimo materiale in merito e tale produzione è aumentata soprattutto negli ultimi vent'anni.

Un interesse così convergente e ampio è un fenomeno tuttavia relativamente recente; fino a qualche decennio fa si attendeva semplicemente che questo momento evolutivo critico si chiudesse quanto prima, dando vita a un adulto capace di assumersi le responsabilità che per convenzione gli appartengono. L'adolescenza veniva considerata un periodo di crisi che viene e va e l'adolescente un individuo alle prese con le proprie esplosioni pulsionali. La questione veniva liquidata spesso con l'etichetta "crisi adolescenziale", che non sempre rimandava a contenuti chiari ed espliciti.

La situazione attuale è diversa. L'adolescenza è descritta come una fase della vita in cui vengono affrontati compiti evolutivi specifici, determinati dai prepotenti cambiamenti della crescita. La rivoluzione adolescenziale tocca la sfera fisica, la sfera cognitiva e la sfera sociale; cambia il corpo, cambia la mente, cambia il modo di rapportarsi agli altri e questi cambiamenti vengono osservati con attenzione. Oggi l'adolescenza è un tempo dalla durata non chiara (Ammaniti, 2019); sempre più forte è il richiamo all'adolescenza prolungata, all'impossibilità, da parte di molti adolescenti, di entrare nell'età giovanile-adulta nei tempi previsti, con tutto ciò che ne consegue sul piano sociale. E così ci si occupa degli adolescenti, si predispongono dispositivi di avvicinamento e ascolto in diversissimi contesti (scuole, servizi sanitari, servizi sociali, centri di aggregazione giovanile, strada), si forniscono agli adulti a contatto con le nuove generazioni corsi di formazione e aggiornamento sulle strategie comunicative, convegni, seminari di approfondimento.

Pur riferendoci alla generalità del mondo adolescenziale, uno sguardo attento va rivolto ai minori stranieri. In Italia, all'interno del sistema scolastico, su 197 nazionalità censite dalle Nazioni Unite ne sono presenti ben 194! Ciò vuol dire che il mondo intero fa già parte della nostra quotidianità di vita, seppure con pesi percentuali differenziati da zona a zona. I "nuovi cittadini" sono in costante e considerevole aumento, al punto che in alcune aree essi rappresentano il 30-40% della popolazione scolastica. Bastano questi pochi dati per comprendere la portata di un fenomeno che per lungo tempo è stato sottovalutato e la cui soluzione è stata ed è affidata a leggi inadeguate e addirittura contrarie ai principi del diritto nazionale e internazionale. La politica delle "frontiere sicure" e dei respingimenti, praticata da diversi governi e ministri, si è rivelata e si rivela tuttora miope e pericolosa, ma la realtà è fortunatamente diversa, almeno in parte. Negli ultimi anni le classi scolastiche multiculturali sono diventate una realtà sempre più diffusa non soltanto nelle grandi città ma anche nei piccoli centri: ragazzi africani, asiatici, sudamericani e dell'est europeo parlano nelle nostre scuole almeno un centinaio di lingue diverse. Molti di loro sono nati nel nostro Paese e in prima elementare hanno già una buona padronanza dell'italiano. Per i mass media e per una parte dell'opinione pubblica (nonché per alcuni partiti) la loro presenza ha rappresentato e rappresenta invece una sorta di emergenza

nazionale, una minaccia alla qualità dell'apprendimento. Si dimentica così che molte scuole realizzano giorno per giorno, anche in quartieri difficili, esperienze positive e spesso egregie proprio sul piano dell'apprendimento. Dove si può lavorare con competenza e con risorse adeguate, si ottengono nelle classi multiculturali risultati apprenditivi superiori rispetto alle classi monoculturali, e questo a beneficio sia dei bambini "stranieri" che di quelli italiani. Le classi diventano così importanti laboratori di convivenza e di nuova cittadinanza.

## **1.2 Adolescenti "negati"**

Sembra proprio che il nostro Paese, sotto scacco da tempo per la crisi economica e finanziaria, con il più alto tasso di corruzione in Europa e con il macigno del debito pubblico che ne blocca le prospettive di crescita (quale?), non abbia tempo, energie, risorse da dedicare alle condizioni di vita, alle esigenze, ai problemi dei bambini e dei ragazzi. Neppure ora, con l'emergenza pandemia, non ci sono provvedimenti utili a intervenire in tante situazioni di difficoltà di bambini e ragazzi, che richiederebbero invece provvedimenti di grande urgenza. Eppure tale trascuratezza – forse sarebbe più corretto definirla indifferenza - non data da tempi recenti, in quanto attinge a fasi storiche più lontane nel tempo. E' quindi una questione più profonda, non contingente, che concerne proprio le lenti con cui le istituzioni, un Paese intero guarda alle proprie giovani generazioni.

Una figura non di parte sul piano pedagogico, il filosofo R. Mancini, ha scritto che nel nostro Paese manca da molto tempo una percezione lucida del valore della cura delle giovani generazioni (2008). Il rilievo dello studioso su tale diffusa incuria è talmente vero, da dover registrare da decenni una somma impressionante di carenze, di latitanze, di trascuratezze e di silenzi da parte del mondo adulto e di quelle istituzioni che ne dovrebbero invece promuovere e tutelare i diritti.

Vi è chi (M. Felicori, G. Franzoni, 1985) ha formulato un'ipotesi interpretativa di carattere storico indubbiamente suggestiva. I due autori affermano che la ritrosia dello Stato italiano a occuparsi di giovani generazioni risale alle scelte compiute nell'immediato secondo dopoguerra, allorché si stava ridefinendo l'organizzazione dello Stato e si decise di adottare una posizione di non coinvolgimento diretto nell'educazione di bambini, ragazzi e giovani, che venne di fatto affidata – oltre che alla famiglia e alla Scuola – alle organizzazioni giovanili dei partiti e alle associazioni giovanili, sia di matrice religiosa che laica. La motivazione di tale scelta, che ebbe nei decenni forti e decisive ripercussioni nei rapporti fra Stato e giovani, fu individuata nella tragica esperienza del ventennio, durante la quale i minori furono "irreggimentati" dalla dittatura fascista (si pensi ai "balilla"); ragione per cui la Repubblica non volle rischiare in alcun modo di ripetere questa esperienza di asservimento ideologico e militaresco delle giovani generazioni, rinunciando di fatto a occuparsene a livello istituzionale.

Le conseguenze sul piano culturale e operativo sono state rilevanti, se pensiamo – comprendendo in tale osservazione anche l'età giovanile – che le leggi che furono varate tra la fine degli anni '80 e l'inizio degli anni '90 risentivano di un approccio crisiologico alla condizione giovanile. Le normative che intervenivano nel settore delle dipendenze, delle attività criminose commesse da minori, della lotta contro l'Aids sottendevano di fatto l'idea che ragazzi e giovani fossero portatori di vissuti di disagio, di esperienze problematiche che richiedevano interventi di tipo contenitivo se non repressivo; con la conseguenza che i progetti finanziabili da parte dello Stato erano solo quelli che facevano propria tale impostazione. Fu necessario arrivare al 1997 con la legge 285 per disporre di un provvedimento normativo che guardasse alle giovani generazioni nella logica della promozione dei loro diritti, del riconoscimento di essere portatrici di competenze.

Al di là delle responsabilità storiche, dirette o indirette, ciò che colpisce è che nel nostro Paese si proclamano da tante parti attenzione e cura nei confronti dei ragazzi, ma il passaggio dalle dichiarazioni verbali e scritte alla messa a disposizione effettiva di strumenti normativi e di risorse non si verifica, inducendo a pensare che frequentemente tali asserzioni abbiano un carattere meramente strumentale, demagogico, retorico. L'intera società italiana manifesta un grave ritardo nella tutela dei diritti dei minori (di età) e si rischia un pericoloso arretramento di quei diritti faticosamente loro riconosciuti negli anni '80 e '90.

Un'altra voce che si è alzata per dichiarare il suo sdegno è quella di V. Belotti, che ha titolato un suo articolo in questo modo "Oblio della questione infanzia" (e della questione adolescenza, aggiungo io). Egli afferma che "L'Italia appare sempre agli ultimi posti rispetto al livello di investimento nei confronti della famiglia, dei bambini e nella lotta all'esclusione sociale (V. Belotti, 2013, p. 7). Il giudizio dello studioso è avvalorato da quanto ha scritto l'anno scorso, in un editoriale del *Corriere della Sera*, l'ex direttore del giornale F. De Bortoli. L'articolo, dedicato alle giovani generazioni, si concludeva con le seguenti testuali parole: "In Italia, politicamente, le giovani generazioni non contano nulla".

## MAURONE

(da *Storie e Strade*)

*Mauro, detto Maurone il gigante buono, è arrivato alla Mastropietro nel 1989. La sua è una storia simile a quella delle tante vittime di una psichiatria malata antecedente alla legge 180, meglio conosciuta con il nome di chi ha più combattuto per la sua approvazione, Franco Basaglia. Infatti Mauro fu internato all'età di 5 anni a Villa Azzurra, una sorta di manicomio infantile nel quale venivano inseriti i bambini, figli degli internati a Collegno. Si narrano cose incredibili di quel luogo, come ad esempio il fatto che venissero effettuati elettroshock a scopo punitivo ai genitali dei ragazzi più vivaci. Mauro rimarrà a Villa Azzurra fino a 10 anni, dopo di che verrà affidato a una famiglia. Prima dell'affidamento Mauro non fu inserito a scuola, per cui iniziò la prima elementare all'età di 10 anni. Anche con la famiglia affidataria la sua vita non fu facile, e appena compiuta la maggiore età venne di fatto abbandonato alla sua sorte. Seguirono inserimenti presso comunità religiose, lavori precari, pesanti, con paghe ridicole, poi egli si dotò di un piccolo alloggio autonomo a Rivarolo, grazie a qualche soldo messo da parte negli anni. Ma le traversie che lo perseguitano dalla nascita non finiscono, poiché qualcuno lo obbliga, ricattandolo, a dargli tutto il denaro che possiede. Questo fatto sembra avergli dato il colpo finale: lascia l'alloggio poiché faceva già tanta fatica a gestirlo e adesso, senza neanche più una lira.... Si segnala ai Carabinieri che un ragazzo vive per strada sotto i portici a Rivarolo. E' Mauro che mostra tutto il suo dolore e dice, in qualche modo, "datemi una mano perché così non posso andare avanti". Gigio e Tiziana lo incontrano nel servizio psichiatrico Diagnosi e cura, sembra vivere in un mondo parallelo e lontano, in un ritiro quasi autistico, che poi lui stesso definirà "vivere tra le nuvole"*

*Da vent'anni è con la Mastropietro, da quando cioè ha detto a se stesso e al mondo: " Basta, prendetevi un po' voi cura di me, datemi una casa, statemi vicino, io questa vita non la reggo, mi fa troppo male". Insieme abbiamo cercato la sua vera mamma (Mauro ci teneva molto) e l'abbiamo trovata; era stata internata a Collegno per molti anni, per problemi connessi all'abuso di alcol. Era una donna solitaria, che viveva in una casa senza acqua corrente, non voleva essere aiutata da nessuno, rifiutava il mondo, i suoi usi e le sue comodità. Non faceva trasparire le sue emozioni, manifestava sempre un atteggiamento difensivo e allo stesso tempo era pronta ad aggredire, come un piccolo*

*animale braccato. Lei e Mauro però si capivano e in qualche modo si volevano bene. E' morta per un tumore. Ma Mauro, nelle sue visite alla mamma, ha anche ritrovato un fratello con cui si vede di tanto in tanto. Ha recuperato le sue origini, le sue radici e un rapporto con le sue emozioni, di certo non facile. Vive nella casa di San Ponso, che per lui è veramente la sua casa, e non ne vorrebbe altre. Ha recuperato un suo modo di stare al mondo, senza patire traumi, senza soffrire troppo.*

*Memorabili sono i suoi discorsi in occasione della festa di Natale in associazione. Significativa è stata la sua collaborazione a un giornalino associativo, il Ponte, per il quale si occupava della rubrica "Mangiare in Canavese". E' nota a tutti la sua passione per le gite e i pellegrinaggi mariani: da Fatima a Lourdes, passando per San Giovanni Rotondo e Medjogorje. E' ancor più nota la sua passione per il cappuccino e il croissant.*

*Mauro, tu lo dici di noi ma noi te lo vogliamo restituire: sei importante per tutti noi, per il mondo, sei famosissimo.*

## **2 – OCCHIALI PER COMPRENDERE**

Quando ci poniamo di fronte ad un fenomeno sociale, alla situazione di una persona – che ne siamo consapevoli o meno – ciascuno di noi utilizza delle lenti per conoscere o, meglio, per comprendere ciò che ha davanti. Il nostro sguardo, in altre parole, non è mai neutrale, perché esso è influenzato dalle nostre convinzioni, dai nostri modi di vedere le cose e di sentirle.

La scelta operata – quella di privilegiare il mondo adolescenziale rispetto alla più ampia fascia di età dei cosiddetti minori -, richiede che di essa si dia ragione e si esplicitino da parte nostra le lenti che riteniamo necessario utilizzare osservando il mondo adolescenziale. Intendiamo evidenziare, in altre parole, le categorie interpretative che riteniamo più significative per aiutarci a comprendere meglio gli adolescenti e soprattutto coloro fra essi che incontrano difficoltà serie nella loro vita di tutti i giorni. Le chiamiamo categorie interpretative poiché non vogliamo limitarci ad uno sguardo superficiale, magari frettoloso, ma metterci come educatori in una posizione di reale ascolto, provando a cogliere le dimensioni più importanti che caratterizzano i cammini di crescita dei ragazzi. Va specificato che quanto segue non rappresenta un "bignami" del sapere psicologico, sociologico etc., quanto le messa in evidenza di alcuni apporti che diversi autori – appartenenti ai filoni di pensiero nominati nei titoli dei paragrafi – hanno fornito e che sono stati ritenuti utili in questo conteso di riflessione.

### **2.1 La categoria psicologica dei *compiti di sviluppo***

La categoria dei compiti di sviluppo non è di origine pedagogica ma psicologica (Zani, Palmonari, 1996) e si rivela particolarmente utile per comprendere i percorsi evolutivi dei preadolescenti e degli adolescenti. Infatti, seppure da diversi autori sia considerata una categoria obsoleta, essa ci fornisce un aiuto prezioso se consideriamo che ci stimola a comprendere che gli adolescenti (e i preadolescenti) si trovano ad affrontare una serie di impegni molto importanti per la loro crescita: basti pensare ai tanti e a volte tumultuosi processi di cambiamento (a livello fisico, cognitivo, relazionale, sociale) che caratterizzano la loro età. Il superamento positivo di tali compiti è essenziale per restituire ai ragazzi fiducia in sé e nelle proprie possibilità. Ripetuti fallimenti possono incidere negativamente sul rafforzamento di sé e possono suscitare nell'adolescente sentimenti di disistima, di incapacità di affrontare i problemi e le sfide che la vita gli presenta. E' possibile – va sottolineato - costruire un'identità positiva solo su una buona stima di sé, e questa dipende dalla competenza che

l'individuo dimostra in alcuni ambiti significativi e da come tutto ciò è valorizzato (o meno) dalle persone che gli stanno attorno. *Purtroppo non poche volte succede che l'adolescente che non riesce a ottenere risultati significativi in ambiti socialmente positivi e importanti, in modo da difendere la propria autostima, vada alla ricerca di altre possibilità di riuscita, talvolta assumendo condotte devianti e distruttive, ma riconosciute all'interno del proprio gruppo di appartenenza: anche un'identità negativa offre pur sempre una visibilità* (P. Gambini, 2005, pp. 481- 482).

È naturale, in quanto parte del cammino di crescita, incontrare ostacoli, problemi, opportunità positive e negative. Con ciò vogliamo affermare che il disagio, il rischio rappresentano una condizione quasi costitutiva dell'adolescente, con la differenza non da poco rispetto a un passato anche recente, nel senso che oggi le forme di malessere, di disadattamento si sono moltiplicate e rendono il percorso di un adolescente molto più complesso rispetto a un tempo, ricco di difficoltà, di compiti evolutivi inediti, ma anche di occasioni sul piano delle conoscenze e delle esperienze concrete che si possono fare. Stiamo parlando di cammini evolutivi caratterizzati dalla complessità del vivere, che rendono inevitabili per un ragazzo i vissuti di incertezza e di disorientamento. Tale complessità è acuita dalla peculiare vulnerabilità dell'adolescente, soggetto esposto più che in altri momenti della vita all'influenza dei fattori interni ed esterni.

Ne consegue che i conflitti e le crisi sono frequenti, ma non configurano aspetti patologici, in quanto si può e si devono interpretare tali turbamenti come sintomi di un disagio evolutivo, così definito perché componente naturale di un cammino di maturazione personale e di inserimento sociale. Si parla infatti di disagio evolutivo o di rischio evolutivo o, meglio, di comportamenti a rischio sul piano evolutivo (F. Neresini, C. Ranci, 1992). È proprio in queste situazioni delicate e transitorie che gli adolescenti dovrebbero disporre sul territorio di molte "porte aperte", cioè di luoghi dove potersi incontrare fra coetanei, stare insieme e discutere con adulti preparati (educatori), così che tali rischi si tramutino in opportunità di crescita, di maggior comprensione di sé, dei propri vissuti e dei propri agiti, si trasformino in progetti per il futuro. È proprio questo il terreno specifico del lavoro educativo: in una comunità, in una scuola, sulla strada, in un'associazione, in un gruppo sportivo, in un oratorio etc..

Il compito evolutivo di cui stiamo parlando in riferimento ai i comportamenti a rischio non esclude alcun adolescente, poiché tutti attraversano situazioni di "messa alla prova". Tale compito consiste nel costruire/costruirsi una serie di fattori protettivi, sotto forma di conoscenze e di consapevolezza che permettano loro di evitare comportamenti effettivamente pericolosi, in quanto mettono a repentaglio la loro salute psicofisica. I ragazzi, affiancati e supportati da adulti educatori, devono essere in grado di evitare che il disagio e il rischio da evolutivi si trasformino in patologici, che il comportamento deviante o la situazione di marginalità da occasionale diventi stabile, compromettendo l'equilibrio dell'adolescente, il suo diritto a stare bene e a crescere con serenità. Per quanto possibile.

Va ancora aggiunta una riflessione. Come hanno acutamente osservato i citati Neresini e Ranci, nella vita di tanti adolescenti è difficile distinguere la componente evolutiva da quella patologica nei loro percorsi esistenziali. Essi vivono in una sorta di terra di frontiera, in cui si sovrappongono normalità e devianza, si intrecciano normalità e rischio etc.. Ma l'adolescente dispone di potenzialità straordinarie per cavarsela, anche nelle situazioni molto intricate. Magari ne esce con qualche cerotto, ma non con ferite sanguinanti e permanenti. A una condizione: che gli adulti, che le istituzioni, che le realtà che si occupano di adolescenza, che le comunità locali crescano nella consapevolezza delle loro responsabilità. Anche gli educatori hanno importanti compiti evolutivi da affrontare e possibilmente da superare positivamente.

### **2.1.1 Un "nuovo" compito: costruire e rafforzare la propria doppia identità**

L'adolescente straniero – che giunge nel nostro Paese non accompagnato da alcun adulto -, oltre ad affrontare gli aspetti tipici del periodo adolescenziale deve fare i conti con la sua condizione di migrante. La migrazione determina un cambiamento profondo nella vita di questi ragazzi e la ridefinizione dei legami di appartenenza. La migrazione suscita infatti sentimenti ambivalenti di perdita del proprio mondo con le sue tradizioni e consuetudini, separazione dalla famiglia d'origine, che incidono in maniera profonda sulla propria storia e identità personale. Il minore immigrato solo vive un'esperienza di sradicamento. Crescere a contatto con una pluralità di modelli culturali può creare nell'adolescente straniero un conflitto interiore tra la voglia di preservare la propria cultura e la voglia di adattarla alla nuova realtà. Il desiderio e il bisogno di sentirsi uguali ai giovani italiani lo porta ad adottare uno stile di vita e di comportamento che non sempre coincide con quanto prescrive la cultura d'origine.

Questi ragazzi corrono il rischio di occupare spazi marginali in entrambe le culture e sistemi linguistici. I minori stranieri non accompagnati – che affrontano l'esperienza migratoria durante il periodo adolescenziale - rischiano di bruciare le tappe trasformandosi prematuramente in adulti, sobbarcandosi delle responsabilità troppo pesanti per la loro giovane età. Corrono il rischio di entrare nel mondo adulto senza aver vissuto le tappe adolescenziali fondamentali per la formazione della propria identità e personalità.

Nel momento infatti in cui un individuo, cresciuto in un determinato ambiente, emigra in un Paese molto diverso dal suo per lingua, cultura, valori, religione, stile di vita, mette in atto delle strategie identitarie adattative, ossia delle procedure più o meno consapevoli ed elaborate che sono utilizzate per far fronte alle richieste del nuovo ambiente, nel tentativo di farsi accettare, riconoscere, valorizzare. Mentre gli adulti soffrono meno la contraddittorietà tra i sistemi di riferimento delle due culture, quella d'appartenenza e quella d'accoglienza - grazie al fatto che la loro personalità è già formata e quindi il trauma dei nuovi ruoli e del conflitto è più superficiale o comunque facilmente superabile - ciò non accade per i giovani immigrati. Per gli individui della seconda generazione, cioè i figli degli immigrati, i processi d'identità e di riferimento culturale sono particolarmente diversi e complessi. Le strategie messe in atto per difendere il sentimento d'identità, per mantenere un'immagine di sé coerente e positiva, per attribuire senso al proprio vissuto, sono influenzate da vari fattori: l'eventuale scolarizzazione nel paese d'origine, il grado più o meno elevato d'accettazione dello "straniero" nel paese d'accoglienza, l'eventuale stigmatizzazione del gruppo minoritario, con la conseguente svalutazione del soggetto che di quel gruppo fa parte.

Per gli immigrati, la costruzione dell'identità è alquanto complessa e passa attraverso l'utilizzo di strategie che riducano o annullino lo scarto tra l'immagine di sé e l'immagine di sé nell'ambiente. Quando noi ci costruiamo, lo facciamo in un ambiente sociale in cui ci riconosciamo e dal quale siamo riconosciuti. Infatti ognuno tende a modellare la propria identità sulle richieste e sui valori dell'ambiente e della cultura in cui è immerso. Ma che cosa succede a chi, cresciuto in un dato ambiente, emigra in un paese molto diverso per lingua, cultura, religione, stile di vita? Quali strategie identitarie adattive può mettere in atto per far fronte alle richieste del nuovo ambiente, per evitare di sentirsi emarginato e svalorizzato? Quali risposte dà alle proprie domande di senso? Generalmente gli immigrati, una volta giunti nel paese d'accoglienza, si aggregano in gruppi spesso fondati su vincoli di parentela, in cui si ricreano le condizioni per produrre nel paese d'immigrazione un ambiente sociale noto per i migranti, ed è naturale che al loro interno alcuni fondamenti della cultura del paese d'origine siano mantenuti: l'espressione quotidiana nella propria lingua madre, l'appartenenza

religiosa, o le celebrazioni di feste tradizionali che costituiscono un'occasione di intensificazione dei contatti con le proprie comunità di provenienza. Se mancano contatti con i propri connazionali che garantiscano questi scopi si realizza una carenza, che direziona diversamente la scelta della strategia identitaria, rendendo difficoltosa una rivalorizzazione delle proprie origini senza per questo facilitare il meccanismo d'integrazione (M. Giusti, 2004).

La scelta del gruppo maggioritario, dei coetanei, più di ogni altra soddisfa le esigenze di socializzazione dei ragazzi che sempre, e soprattutto nella fase adolescenziale, tendono a trovare nel gruppo dei pari la conferma del proprio valore e delle proprie potenzialità nel processo di assunzione di una identità adulta. La frequentazione dei coetanei e l'assunzione dei loro modelli di vita garantisce l'integrazione nel paese d'immigrazione. Il gruppo dei pari si rivela lo strumento privilegiato della costruzione identitaria, soprattutto in fase adolescenziale. Quando manca si verifica l'isolamento, il ripiegamento su se stessi. Il grado d'accettazione e il riconoscimento che avvengono al suo interno, infatti, sono responsabili della gamma di strategie che vanno dalla più completa assimilazione alla cultura d'accoglienza, fino all'isolamento estremo.

L'esigenza di una valutazione in positivo può portare alla negazione di alcuni elementi d'identità acquisiti all'interno della propria famiglia e della propria cultura di origine. La famiglia, però, non permette mai all'adolescente di "costruirsi" un'identità adulta. Essa è il luogo delle contraddizioni: se spinge il ragazzo a impegnarsi nella riuscita sociale che gli stessi familiari desiderano, contemporaneamente impone al ragazzo di costituire un ponte tra il vecchio e il nuovo, tra le loro tradizioni e cultura e quelle del paese d'accoglienza. Questi adolescenti si fanno carico delle comunicazioni tra due mondi diversi, ma ciò va a discapito della loro stessa identità.

Che ne è, inoltre, della loro ricerca di senso? Con quale orizzonte di significato si confrontano, fino a scontrarsi o identificarsi? Non c'è il rischio che, se non accompagnati con autentica passione educativa, rimangano intrappolati in una zona franca di sospensione, in cui elaborano solo un senso di attesa che è distante sia dal mondo culturale lasciato, che da quello adottato? E ancora, che sguardo danno al loro futuro? Quale senso acquista il proprio passato e quello della famiglia? Domande queste che costituiscono una sfida per l'agire pedagogico che sempre più si dovrà confrontare con un mondo che ha le dimensioni del villaggio globale (D. Demetrio, G. Favaro, 2004).

## **2.2 La categoria della *ricerca di senso***

Molti autori si sono occupati dell'adolescente in riferimento alla sua identità, al rapporto con il corpo, allo sviluppo cognitivo, alla sessualità, alla famiglia, al gruppo di coetanei e al futuro. Non molti ricercatori hanno approfondito il dinamismo della costruzione dei significati durante la fase adolescenziale o cosa aiuti i ragazzi e le ragazze di oggi a percepire la propria vita come interessante, degna di essere pienamente vissuta. La costruzione dell'identità è intimamente legata alla ricerca del senso o, per dirla con Bertolini, alla capacità di significare la realtà, di intenzionarla. Con gli anni '60 si è sviluppata la ricerca sulla problematica del senso e del vuoto esistenziale secondo la prospettiva di V.E. Frankl (Vienna 1905-2005; psichiatra ebreo, che ha fondato la logoterapia, una terapia orientata alla ricerca del senso della vita). Frankl indica nella volontà di significato un nuovo modello teorico motivazionale. Logoterapia è la terapia che si fonda sul *logos* inteso come senso, significato, da cui deriva che la logoterapia è l'intervento psicologico volto al recupero del senso della vita, qualora la persona si trovi in uno stato di disagio, frustrazione, tedio, noia. La novità portata dall'autore sta nel vedere l'uomo come un essere guidato da una *volontà di senso*, che si manifesta in una continua tensione tra la realtà esistenziale in cui si trova a vivere e il mondo dei valori che gli si presenta come

appello e come sfida (Fizzotti, 2003). Frankl afferma che la ricerca di senso è uno dei compiti necessari e qualificanti l'esperienza umana.

La logoterapia insiste sulla necessità che la pedagogia, di fronte al disorientamento valoriale di oggi, ridefinisca degli orizzonti di senso entro i quali l'adolescente possa ricercare i propri significati. Il progresso del sapere, l'offerta del piacere e gli apparenti ampi spazi di libertà personale non hanno portato di per sé autenticità e felicità. L'esistenza di tanti giovani risuona di un grido inascoltato per un significato della vita. Per rispondere a questo bisogno di senso non basta nominare i valori attraverso enunciati di principio. C'è bisogno di educare attraverso itinerari di ricerca di senso, cammini esperienziali che aiutino i soggetti in età evolutiva a scoprire il proprio compito. Secondo la linea tracciata dal fondatore V. Frankl e percorsa a livello italiano da Fizzotti, occorre portare gli adolescenti dalla libertà intesa come mero arbitrio, al senso di responsabilità attraverso l'ascolto della propria coscienza: solo attraverso il dono di sé e l'apertura all'altro la persona può percepire come significativa e ricca la propria vita e può fare esperienza di appagamento e realizzazione.

Educare alla ricerca di senso significa facilitare tale processo attraverso cammini esperienziali che aiutino ad accogliere, acconsentire, assumere ogni frammento della vita per costruire con essi una strada, una meta, un compito. Per questo, anche dal punto di vista educativo, rimane indubbiamente prioritaria e insostituibile la ricerca di luoghi, spazi e momenti in cui sia effettivamente atualizzabile un minimo di autorealizzazione, di riconoscimento personale, di efficacia storica, di comunanza di intenti, di concretizzazioni partecipate di valore: pena la fuga nella devianza, nella malattia psicosomatica, nella sfiducia verso qualsiasi indicazione progettuale (C. Nanni, 1990).

## **2.3 La categoria psicoanalitica degli *adolescenti senza tempo***

Psicoanalisti e psichiatri si sono spesso cimentati sul tema dell'adolescenza e ancor più frequentemente sono chiamati a commentare sui quotidiani nazionali le vicende che riguardano comportamenti asociali, violenti e reati commessi da preadolescenti e adolescenti: basti pensare al fenomeno del bullismo e delle baby gang. Va anche ricordato che uno dei nomi più conosciuti, lo psichiatra P. Charmet, oltre ad essere autore affermato di molti testi sugli adolescenti, ha il merito di aver fondato a Milano e tuttora di dirigere l'associazione "Il Minotauro", punto di riferimento a livello nazionale di chi si occupa del fenomeno più grave riguardante gli adolescenti che di fanno male, vale a dire i tentati suicidi e i suicidi (i ragazzi che ogni anno si tolgono la vita nel nostro Paese sono mediamente 15-20).

Non essendo possibile riprendere il pensiero di tanti autori, si è optato per l'interpretazione che del mondo adolescenziale dà lo psicoanalista M. Ammaniti nel suo ultimo e recente libro "Adolescenti senza tempo" (2018). L'autore afferma che i modelli interpretativi finora elaborati sia dalla psicoanalisi che dalla psicologia risultano obsoleti, inadeguati a descrivere l'adolescenza. Ciò a causa delle profonde e tumultuose trasformazioni sociali, economiche, tecnologiche che hanno caratterizzato gli ultimi decenni; tali mutamenti hanno modificato le caratteristiche delle giovani generazioni con la conseguenza, fra le tante, che l'adolescenza sembra essere divenuta un'età tempo, che sembra non tramontare mai. Ammaniti afferma che l'adolescenza è divenuta una condizione esistenziale quasi permanente, legata a un presente che non facilita l'ingresso nell'età adulta. Tale situazione ovviamente non dipende solo dagli adolescenti e dai giovani, ma principalmente dall'assenza di politiche di sostegno alle giovani generazioni e dalle scarse offerte del mercato del lavoro. I percorsi verso l'autonomia sono quindi molto rallentati e di conseguenza è ostacolata l'acquisizione di

un'identità adulta personale e sociale. A parere dell'autore ci troviamo di fronte a una vera "mutazione antropologica" che riguarda soprattutto le generazioni dei nativi digitali e tale da condizionarne il modo in cui si apprende, si gioca, di interagisce.

Se così è, anche gli adulti sono/saranno costretti a cambiare marcia: ciò che valeva in passato ora non vale più. Serve una nuova identità professionale. *Anche per l'educatore?*

## **2.4 La categoria giuridica dei *diritti***

Il minore di età è un soggetto giuridico, titolare di diritti propri, riconosciuti dalla legge. Tali diritti rappresentano il riconoscimento giuridico dei bisogni specifici espressi dal minore di età, in quanto persona umana. La soggettività giuridica del bambino si è affermata gradualmente nel diritto internazionale dei diritti umani ed è, tutto sommato, una conquista relativamente recente. La *Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo del 1989* – che riconosce al minore una lunga serie di diritti – rappresenta di fatto un vero e proprio spartiacque e segna il passaggio alla moderna concezione giuridica dei bambini e degli adolescenti.

Se sul piano giuridico era già senza dubbio riconosciuta la capacità giuridica al minore in quanto persona, è stata la Convenzione a determinare l'effettivo superamento dell'idea che il bambino non fosse un soggetto giuridico a tutti gli effetti, ma partecipasse alla vita sociale solo indirettamente, come appendice dell'adulto, in ragione della sua "minorità", della sua incompiutezza, del suo essere persona in divenire o, meglio ancora, "in potenza". Il bambino/il ragazzo veniva quindi considerato essenzialmente come oggetto della protezione degli adulti ed era meritevole solo di una tutela riflessa, esito di un corretto adempimento degli obblighi imposti ai genitori o ai rappresentanti legali.

Benché sia indiscutibile che il minore necessiti di essere accompagnato, accudito, protetto, educato poiché, per ragioni di maturità, è incapace di prendersi cura e di tutelarsi da sé, non può però essere considerato solo come oggetto di tutela. Porre l'accento sulla sua soggettività giuridica consente allora di dare il giusto valore ai suoi specifici bisogni e diritti, di restituire al minore la sua individualità, svincolandolo da una posizione di appartenenza, spesso di subaltermità, ad altri soggetti adulti o a gruppi (la famiglia, innanzitutto, ma anche, ad esempio, il gruppo etnico), i cui interessi venivano fatti prevalere.

Con la *Convenzione internazionale* (di cui l'anno scorso, 2019, il 20 novembre, si è celebrato il trentesimo anniversario dell'approvazione da parte dell'Assemblea delle nazioni Unite) viene rovesciata la prospettiva e il minore è riconosciuto innanzitutto come un soggetto autonomamente titolare di diritti. Benché non sia ancora soggetto autonomo sul piano giuridico, poiché privo della capacità di agire, gli viene riconosciuta una sua autonomia sul piano degli interessi soggettivi. Questo ribaltamento rappresenta un cambiamento innanzitutto culturale, poiché l'adolescente non è più considerato come un soggetto "minore", in attesa di compiersi, di divenire adulto, ma acquista completa dignità di esistere. Ne consegue che l'infanzia, la preadolescenza e l'adolescenza con le loro peculiarità, cessano di essere la semplice anticamera dell'età adulta per diventare a pieno titolo età della vita umana, cui va dato il giusto spazio e valore.

Riconoscere soggettività giuridica al minore (di età) ha quindi sostanziali implicazioni non solo sul piano giuridico, ma più in generale sulla visione dell'adolescenza, della famiglia, dell'educazione, delle politiche di protezione e tutela. Il ragazzo non è proprietà indiscussa della sua famiglia. La sua tutela è attuata in forza di scelte compiute sulla base del suo *prevalente interesse* (art. 3 della Convenzione dell'89) e non di quello degli adulti che lo accompagnano o in nome della famiglia.

## **2.5 La categoria sociologica del *ricomporre la vita***

E' con un po' di invidia che l'attenzione va a un sociologo (V. Cesareo, 2005), coordinatore a suo tempo di una ricerca importante sul mondo adolescenziale e giovanile italiano. I risultati dell'indagine lo portano a coniare una categoria di lettura che indubbiamente colpisce chi si occupa di educazione: la categoria del "Ricomporre la vita", espressione che dà anche il titolo al lavoro del sociologo dell'Università Cattolica di Milano. Egli osserva le giovani generazioni sono fortemente esposte ai venti di trasformazioni profonde della società e degli stili di vita, al punto da dover far propri nuovi compiti sul piano dell'apprendimento, poiché si tratta di imparare a vivere in una situazione priva di certezze. Ragazzi e giovani fanno quindi una grande fatica a ricomporre – cioè a mettere insieme in un unico quadro di senso - i frammenti della propria identità personale e sociale, i frammenti di tante esperienze (relazionali, lavorative, affettive) che sembrano non avere delle connessioni utili. Sul piano educativo, ciò significa accompagnare i ragazzi a trovare nuove forme di ricomposizione dell'esperienza personale e collettiva, frutto delle ricerche di nuovi equilibri e di una nuova capacità di attribuzione di senso alle proprie esperienze di vita.

Tale categoria identifica quindi una funzione di grande rilevanza e complessità che oggi viene restituita a chi svolge una funzione educativa: consiste nell'accompagnare/aiutare le persone – nel nostro caso i ragazzi in difficoltà – a rimettere insieme i pezzi del puzzle che rappresenta la propria vita. Spesso, come detto, i percorsi pregressi di tali soggetti non sono affatto lineari, in quanto caratterizzati da interruzioni, da esperienze e rapporti frammentati, da relazioni deludenti...da un progetto di vita carente o assente. Ma anche dentro un itinerario evolutivo ricco di ostacoli e di difficoltà, è sempre possibile individuare delle tracce positive, dei frammenti di senso che permettono di intravedere una (nuova) direzione di vita, una diversa visione delle cose. E quindi riacquista l'indispensabile fiducia, innanzitutto in se stessi e uscire dalla pericolosa situazione in cui ci si trova se prevale la disistima, il ritenersi incapaci, l'impossibilità di scorgere un futuro possibile. Un ragazzo, un adolescente non ha in sé le risorse per svolgere questo delicato e complesso lavoro su di sé, necessita una o più figure che lo accompagnino con pazienza a rimettere insieme i pezzi del puzzle e a ricominciare il cammino.

## **2.6 Alcune categorie pedagogiche**

Come è facile intuire, la letteratura pedagogica ha elaborato una pluralità di categorie interpretative dell'adolescenza. Anche in tale ambito si è preferito mettere in evidenza quelle che risultano più coerenti con l'impostazione della dispensa.

### **2.6.1 La categoria dell'*erranza***

Va detto che la letteratura pedagogica in tema di adolescenza non è così copiosa, se consideriamo i testi che non presentano uno sguardo settoriale rivolto ad aspetti specifici di questa età ma fanno proprio uno sguardo complessivo sull'adolescenza (P. Barone, 2009) e/o sulla preadolescenza.

La pedagogista A. Augelli (2011) ha il merito di aver individuato nell'*erranza* una linea interpretativa inedita in riferimento alla preadolescenza (ma di certo, a mio parere, si tratta di una categoria trasferibile anche all'adolescenza). La ricercatrice sostiene che l'intera nostra esistenza è un "essere in cammino" e che alcuni passaggi si rivelano particolarmente importanti, come la preadolescenza, un tempo di crescita che richiede un'attenzione pedagogica particolare, delicata. Aggiungiamo che, a parere di chi scrive, tale categoria può essere applicata anche all'adolescenza vera e propria, periodo

anch'esso caratterizzato da itinerari erranti, flessibili, non sempre definiti, chiari e lineari; non sono cammini pianificati, con tabelle di marcia (di crescita) da rispettare rigidamente.

La lente interpretativa dell'*erranza* - nella valenza pedagogica ed educativa di cui è portatrice - può aiutare a guardare meglio la realtà pre-adolescenziale, le sue esperienze, le contraddizioni, i vissuti emotivi e promuovere azioni educative volte a orientare la naturale ricerca di senso dei ragazzi e delle ragazze. In tale prospettiva essi non possono non essere visti come "cercatori", protagonisti di una ricerca che per i soggetti in difficoltà si presenta spesso ardua, ricca di ostacoli, proprio perché appesantita dai problemi vissuti o che stanno vivendo.

Ma qui si gioca la capacità come educatori di aiutare i ragazzi a stare nel cambiamento, non nascondendo gli elementi di problematicità o di complessità, ma assumendoli come occasione di presa di consapevolezza e di discussione. L'*erranza* muove quindi dall'idea che l'essere in cammino sia - anche per il ragazzo in difficoltà - un'opportunità significativa per ripensare tempi, spazi, emozioni, sentimenti, per riguardare con occhiali nuovi se stessi e la propria storia. Non per indugiare pericolosamente in essa, ma per costruire itinerari inediti, ricchi di quella consapevolezza del passato e soprattutto di quelle speranze per il futuro di cui preadolescenti e adolescenti sono oltremodo ricchi.

## **2.6.2 La categoria della *domanda***

In una relazione educativa spesso il primo contatto si costruisce intorno ad una domanda circa un bisogno da soddisfare, quale espressione di qualcosa che è percepito come mancante (es. sostegno economico, orientamento nella ricerca del lavoro, strategie per superare un disagio ecc.); gli adolescenti ricercano i chiarimenti, le informazioni, le indicazioni di cui si sentono sprovvisti.

Il bisogno è l'espressione della necessità di ciò che manca ed è percepito come indispensabile. In una prospettiva psicopedagogica, il bisogno è un fattore di sviluppo fondamentale che consente all'individuo di ricercare e procedere nella ricerca della personale realizzazione e soddisfazione: è fondamentale pertanto distinguere fra i bisogni definiti come primari e quelli secondari. I bisogni primari sono l'insieme delle urgenze di carattere psicologico e fisiologico che garantiscono il benessere dell'individuo (il bisogno di sonno, di affetto, di sicurezza etc.) e che ogni singola persona cerca di riconoscersi, anche chiedendone la soddisfazione (si pensi ai neonati e ai bambini). I bisogni secondari sono invece tutti quelli che, pur essendo percepiti come desiderabili anche se non soddisfatti, non compromettono la crescita e lo sviluppo della persona.

La domanda è la forma comunicativa e verbale attraverso cui la persona chiede il soddisfacimento di un qualcosa che percepisce necessario per sé. Tale termine richiede delle chiarificazioni e dei distinguo rispetto alla voce bisogno. Va ricordato innanzitutto che gli educatori dispongono di una inesauribile risorsa: i ragazzi stessi, visti non solo come portatori di problemi, ma come attivi elaboratori di significati, come soggetti capaci di transitare (se accompagnati) dal bisogno alla domanda, come soggetti la cui visione del mondo che emerge dalla capacità intenzionale di ogni individuo, è sempre aperta e soggetta al cambiamento. Dalle loro attese vanno fatte emergere le domande, talora non del tutto esplicite e consapevoli, sempre ricche di sfide e di provocazioni, che leggiamo in chiave educativa in quanto tale processo pone al centro la presa di coscienza e l'elaborazione compiuta di uno o più bisogni soggettivi e oggettivi. In altre parole il bisogno segnala la presenza nei soggetti della tensione verso qualcosa che manca o che non è sufficientemente presente; in aggiunta, molti adolescenti evidenziano una percezione insufficiente dei propri bisogni, come pure una scarsa coscienza della loro importanza. Tali debolezze sono oggi ancora più evidenti, anche in

ragione del fatto che i bisogni si presentano come effetto di un intreccio di aspettative che hanno le più svariate origini e che mostrano una gamma molto differenziata di contenuti.

Questa parziale e inadeguata percezione dei bisogni rende più difficile per gli educatori accompagnare i ragazzi nel passaggio dal bisogno percepito alla domanda *educativa* (G: Milanesi, 1989), che richiede da parte loro l'utilizzo di processi di consapevolizzazione e di elaborazione. Si tratta di apprendimenti di elevata complessità sul piano cognitivo – ma la sfida che l'educazione lancia agli operatori è proprio quella della centralità della dimensione cognitiva all'interno del processo educativo -, che richiedono il supporto di una figura adulta capace di affiancarsi e non di sovrapporsi, capace di accompagnare e non di portare o di farsi carico delle persone, come fossero dei pesi.

L'atteggiamento di ascolto da parte degli educatori spesso porta a ritenere che ciò che il soggetto chiede è riferibile a qualcosa di materiale o riconoscibile; l'esperienza ci insegna invece che, nascosta dietro ad una richiesta d'aiuto, si cela una domanda di relazione e una richiesta di sostegno per raggiungere una condizione di maggiore benessere personale. Da questo punto di vista lavorare in area educativa può portare, talvolta, a sentirsi letteralmente soffocare dalle innumerevoli richieste/domande di aiuto: questo capita quando la relazione instaurata è funzionale e concentrata solo alla soddisfazione di quanto viene percepito come mancante, nel parossistico tentativo di essere in grado di dare delle risposte.

I bisogni e la loro "traduzione" in domande possono diventare invece un'ottima occasione per trasformare una relazione in una relazione educativa, dove il compito dell'educatore è porre in evidenza la ricerca delle reali esigenze emotive e relazionali che soggiacciono a una domanda, trasformandola in una richiesta di supporto, di accompagnamento dove l'educatore e il ragazzo partecipano al superamento della condizione di staticità, di passività, di delega all'adulto.

Non serve spazientirsi di fronte alla richiesta insistente di qualcosa, piuttosto accrescere la capacità d'ascolto, attivando un "ascolto attivo", con l'intento di far emergere dal minore la dimensione emotiva di ciò che sta vivendo. Dedicare tempo all'ascolto – momento in cui il soggetto si rappresenta e parla di sé – è il momento tipico di una relazione educativa dove l'adulto può misurare e comprendere le capacità della persona di motivarsi ad un cambiamento esistenziale o comportamentale.

### **2.6.3 La categoria della *soggettività***

E' questa la chiave interpretativa più significativa in relazione al mondo adolescenziale e decisiva in rapporto al lavoro educativo con i ragazzi in difficoltà. Soggettività è un termine chiave e, probabilmente, il termine centrale nell'ambito della riflessione pedagogica sui *ragazzi in difficoltà*; esso appartiene – come oramai ricordato più volte - al vocabolario della *pedagogia fenomenologica*. Il fatto di considerare un ragazzo un soggetto non significa soltanto – banalmente e superficialmente – che egli è un individuo, un essere umano. Vuol dire molto di più: va visto come colui che è portatore di capacità di pensiero, di riflessione, di elaborazione delle esperienze, di interpretazione della vita. Anche un bambino è portatore di intenzionalità, della capacità di attribuire un significato alle cose viste, alle esperienze fatte, alle emozioni vissute, alle relazioni che ha conosciuto e abitato. Ciò naturalmente è vero in relazione alla sua età e ai suoi livelli di maturazione ma, in ogni caso – sia un bambino che a maggior ragione un adolescente – esprimono la capacità di pensare, di introiettare schemi mentali e criteri di giudizio e di tradurre tutto ciò in comportamenti. È come dire, in altre parole, che l'agire di un soggetto non è mai casuale, poiché è connesso strettamente alla sua

personale elaborazione di quanto accaduto e vissuto precedentemente (si tratta, come è ovvio, di un processo elaborativo nella gran parte dei casi inconsapevole).

Il fatto, ad esempio, che un ragazzo decida di fare il bullo o che commetta un furto o che, più semplicemente, egli non abbia voglia di studiare, dipende molto raramente – per non dire quasi mai – da un capriccio del momento, da una svogliatezza colpevole, da indolenza o noncuranza; tantomeno da fattori riconducibili a una qualche tipologia. I suoi comportamenti sono sempre sintomi di un disagio pregresso, sono legati alla sua personale biografia, ai suoi attuali bisogni, alle sue delusioni e alle sue speranze e a molto altro. Il fatto quindi che un minore sia renitente allo studio dipende sempre dalla sua personale biografia per quanto riguarda il rapporto con l'apprendimento, con gli insegnanti incontrati, con il supporto che ha avuto o non avuto all'interno della famiglia etc.. Egli cioè ha immagazzinato e continua a recepire informazioni: ascolta, vede, si emoziona, vive relazioni con i coetanei e con gli adulti. Tutti ciò viene da lui elaborato (usando un proprio programma e un proprio *data base*) e, sulla base delle personali risonanze interne di tale processo, egli ritiene infine utile, oppure interessante, oppure rispondente ai suoi bisogni.....reagire mettendo in atto determinati comportamenti piuttosto che altri. I suoi agiti, va ribadito ancora una volta, non sono mai casuali, in quanto hanno sempre alle spalle quel lavoro interpretativo, seppure non cosciente, delle personali vicende di vita e delle sue esigenze.

Mettere al centro del lavoro educativo di un educatore la soggettività ha conseguenze fondamentali sul piano educativo. Vuol dire riconoscere che un adolescente non è una *tabula rasa* o un contenitore da riempire, ma un soggetto con una storia, con un patrimonio di emozioni, di sentimenti, di paure, di aspettative, di competenze, cui va data la possibilità di esprimersi e di essere ascoltato; vuol dire riconoscere la sua responsabilità.

Sul piano degli interventi educativi, consegue da quanto detto che l'agire dell'educatore non è mirato direttamente ai comportamenti (è ovvio che deve intervenire immediatamente per bloccare manifestazioni di violenza o di aggressività), quanto alla sua *coscienza intenzionale*, vale a dire alle sue convinzioni, ai suoi schemi mentali. L'adulto deve avviare un processo di accompagnamento e di supporto del minore, capace di favorire la sua presa di consapevolezza dei propri modi di pensare e di fare e del fatto che questi possano essere modificati. È proprio l'apertura alla soggettività – alla responsabilità dell'adolescente, alla sua potenzialità di cambiamento – che rende possibile il lavoro dell'educatore.

#### **2.6.4 Una categoria "imprevista": l'*adattamento***

Se G. Pietropolli Charmet qualche anno fa (2008) aveva titolato un suo libro sugli adolescenti "Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi", oggi (aprile 2020) tali chiavi di lettura sembrano superate o, detto meglio, sembrano essere affiancate da altre categorie che arricchiscono il lessico interpretativo sull'adolescenza. Ci riferiamo alla dimensione dell'adattamento che in questo periodo – insieme a quella della flessibilità – è utilizzata per descrivere i comportamenti, le reazioni del mondo adolescenziale costretto a vivere da "recluso" all'interno delle mura domestiche. È una chiave di lettura presente sulla stampa quotidiana, sui settimanali, in quanto una riflessione sistematica capace di interpretare i tempi che stiamo vivendo necessita di più tempo. Tuttavia, come vedremo, essa non è affatto estranea a un punto di vista psicopedagogico. Gli adolescenti sembrano aver reagito con assai più disciplina e senso delle regole rispetto a tanti adulti: sono proprio rimasti chiusi in casa nella stragrande maggioranza dei casi. La flessibilità dei ragazzi e delle ragazze è stata ed è indubbiamente facilitata dalla loro dimestichezza con il digitale e il virtuale, scaricando *app* che permettono loro di

comunicare, di giocare, di vedere insieme dei film, oltre ovviamente a seguire le lezioni scolastiche online. Certo, tale facilità di conformazione alla situazione contingente sembra cancellare la naturale attitudine dei ragazzi alla trasgressione ma, in compenso, diversi di loro affermano che in questo periodo hanno scoperto di poter contare maggiormente su se stessi e sugli altri, di sentirsi più capaci di far fronte ai cambiamenti e riconoscere nuove opportunità, di dare maggior valore alla vita. Ma non per tutti l'attuale incertezza si tramuta in una nuova opportunità....

Sul piano psicopedagogico l'adattamento è una dimensione di grande importanza in quanto si tratta di un meccanismo addirittura necessario alla vita. La persona umana – a tutte le età e compatibilmente con il suo grado di maturazione – deve essere in grado di organizzare un processo di adattamento all'ambiente (esterno o interno) molto più complesso di qualsiasi altro essere vivente. Proprio per questo la sua storia di vita è una storia di successivi e progressivi adattamenti di ordine sia biologico, sia psicologico, sia sociale. Come si può quindi ben capire, la categoria dell'adattamento va intesa non come uno stato che si raggiunge in un determinato momento dello sviluppo, ma come un processo continuo di trasformazione. Gli adolescenti – che vivono per definizione l'età della crescita, del cambiamento – sono evidentemente favoriti nel reagire con intelligenza allo tsunami che ha coinvolto tutti.

## **2.7 Due categorie "altre"**

*A conclusione dell'itinerario di ricognizione di alcune categorie di lettura dell'adolescenza, proponiamo due approcci che si differenziano da quanto abitualmente utilizzato dalle scienze sociali. Offrono un punto di vista "altro", crediamo interessante, ma per svariate ragioni sono poco utilizzate dagli educatori. Si prestano invece a un duplice uso:*

*- presentano chiavi di lettura diverse, divergenti dalle "solite" e sono in grado di arricchire il bagaglio di conoscenze e di strumenti che l'educatore può utilizzare, autonomamente o insieme ad altre figure professionali;*

*- possono essere utilizzate proficuamente nel lavoro con gli adolescenti e proprio con coloro che sono in difficoltà, con l'intento di aiutarli ad aprire la loro mente ad altri modi di intenzionare e di interpretare la vita, riconoscendosi in vicende di altri ragazzi raccontate sia attraverso la parola scritta che per mezzo delle immagini.*

### **2.7.1 Il punto di vista della letteratura**

Lo sguardo della letteratura (italiana e straniera), tra le diverse valenze che esprime, può rappresentare un ponte, una opportunità molto stimolante fra educazione e istruzione, fra educatore e insegnante. La letteratura del '900 è ricchissima di racconti e di romanzi di formazione che hanno come protagonisti gli adolescenti. Ne citiamo alcuni: fra i racconti *I rapporti umani* di Natalia Ginzburg, *La sposa bambina* di Beppe Fenoglio, *Eveline* di James Joyce, *Pranzo con un pastore* di Italo Calvino, *Tutti i bambini negri dovrebbero suonare l'armonica* di Ann Patchett, *La storia di Avrom* di Primo Levi. Il senso della proposta non sta solo nel valore letterario dei testi quanto nel criterio tematico: i protagonisti sono sempre adolescenti o giovani e la trama della narrazione coincide sempre con esperienze importanti, a volte molto difficili o dolorose, che rappresentano momenti nodali del percorso di crescita del ragazzo.

Quale idea di adolescente emerge dai racconti? Quale rapporto fra adolescenti e adulti si delinea? Quali sono i passaggi, i riti che connotano la transizione fra le diverse età? Quali strategie hanno

adottato i ragazzi protagonisti per superare le difficoltà incontrate? Quali le differenze più significative fra le situazioni descritte nei racconti e quelle di oggi?

I racconti si prestano molto a un utilizzo pedagogico-didattico, proprio perché tendono a suscitare l'interesse dei ragazzi, a coinvolgerli in prima persona, aiutandoli ad acquisire coscienza e consapevolezza di sé, proponendo loro situazioni in cui si possono riconoscere, in cui possono ritrovare qualche aspetto della loro esperienza, dei conflitti e delle aspirazioni tipiche dell'adolescenza.

I romanzi di formazione hanno un respiro narrativo molto più ampio dei racconti e permettono di esplorare in profondità come i grandi scrittori hanno saputo rappresentare il sentire degli adolescenti e dei giovani, attraverso personaggi impegnati nel loro cammino di maturazione ricco di esperienze le più variegate. Qualche titolo:  *Davide Copperfield* di Charles Dickens,  *Le confessioni di un italiano* di Ippolito Nievo,  *Ragazzo negro* di Richard Wright,  *Il giovane Holden* di Jerome David Salinger,  *Memorie di una ragazza per bene* di Simone Beauvoir.

### **2.7.2 Lo sguardo del cinema**

Il cinema che si è occupato di adolescenti ha rappresentato quasi sempre non tanto la condizione di normalità, quanto le situazioni problematiche di cui sono protagonisti i ragazzi. Sono i giovani devianti o meglio delinquenti ad avere un posto centrale nella rappresentazione cinematografica. Tra l'altro, va osservato che il mondo adolescenziale viene sempre collegato al contesto storico-sociale e quindi è possibile seguire l'evoluzione della società (e del cinema) basandosi sui film che hanno per protagonisti il disagio, la rabbia, la violenza, ma anche i sogni e le speranze dei ragazzi. Vi è/ può essere quindi un forte legame fra educazione e cinema, in quanto educare gli adolescenti a "leggere" il film, a capirne il significato, a cogliere il messaggio che esso dà, a confrontarlo con le proprie esperienze, emozioni, vissuti... li aiuta a maturare un atteggiamento critico che, tra l'altro, si riflette positivamente sul rapporto fra loro e le immagini, da qualsiasi fonte esse provengano. L'educazione all'immagine può trovare nei film un alleato alquanto prezioso. Il film diventa così uno strumento educativo che porta i ragazzi a riflettere, ad assumere un sguardo autonomo e critico verso la propria storia, il loro presente, ciò che li circonda.

Il ruolo dell'educatore non è tanto o solo quello di trasmettere una sterile cultura, un sapere fine a se stesso, quanto quello di accompagnare e di guidare i ragazzi a prendere confidenza con il linguaggio cinematografico, che ha la caratteristica importantissima di coinvolgerli, di attrarli con le vicende narrate attraverso le immagini e i dialoghi, di far provare loro delle emozioni che possono essere rispecchiamento dei loro vissuti e quindi esercizio educativamente fecondo per rivedere, per ripensare se stessi dotandosi di una consapevolezza nuova, completamente diversa.

Qualche titolo di film:  *Mery per sempre*,  *Il ladro di bambini*,  *Il grande cocomero*,  *Radiofreccia*.

## **2.8 La pedagogia come scienza pratico-progettuale**

Non l'abbiamo fatto prima, ma ora è giunto il momento di chiarire, seppure succintamente, il concetto di pedagogia cui facciamo costante riferimento nel testo.

La possiamo definire una scienza pratico-progettuale (M. Pellerey, 1999). L'espressione sta a significare che:

- in quanto scienza è dotata di un suo  *corpus* teorico, vale a dire di un insieme di teorie dotato di sistematicità, di saperi concettuali che – va detto con chiarezza – non vanno pensati come qualcosa di astruso, di sterile, di inconcludente (l'aggettivo teorico è

- purtroppo sinonimo di astrattezza, di vacuità) poiché, se ci pensiamo bene, ciascuno di noi utilizza nella sua quotidianità di vita delle "teorie", vale a dire dei punti di vista, delle interpretazioni e dei criteri per fare le sue scelte, per prendere decisioni e per agire;
- in quanto scienza pratico-progettuale, essa mira a comprendere i problemi posti dalla pratica educativa e a individuarne le modalità di soluzione; le vituperate teorie sono quindi fondamentali, servono a orientare il pensare e l'agire dell'educatore, rappresentano una bussola senza la quale l'adulto opererebbe solo sulla base del suo buon senso, delle sue intuizioni, ma queste molto raramente sono sufficienti e anzi portano seppure involontariamente a commettere errori grossolani e magari pericolosi (per gli adolescenti).

### **2.8.1 La pedagogia fenomenologica**

Apriamo un piccolo spiraglio di conoscenza per quanto riguarda un filone di studi e di pratiche educative che rappresenta tuttora il riferimento portante per coloro che operano con adolescenti in situazioni problematiche. Sono pochi cenni, utili semplicemente a comprendere come l'agire educativo – nel settore della rieducazione – ha alle spalle studi, ricerche, intuizioni che provengono da svariate discipline umanistiche (fra le quali ovviamente la filosofia), senza l'apporto delle quali anche il prof. Bertolini non avrebbe potuto concepire e trasmettere un sapere fondamentale per chi si occupa di educazione (non solo con ragazzi difficili). Sebbene ci sono stati dei precedenti nell'uso filosofico del termine *fenomenologia*, oggi esso è comunemente riferito alla teoria e alla metodologia del pensatore tedesco E. Husserl, sviluppate successivamente in varie direzioni da numerosi allievi ed estimatori. Tra tali direzioni si può citare anche quella pedagogica, pur se Husserl non si occupò mai esplicitamente di tematiche educative. Il punto di partenza del suo pensiero consiste in una sorta di rivendicazione della soggettività (il ruolo centrale del soggetto) nel costruire il senso del mondo e quindi anche ogni autentico processo conoscitivo.

P. Bertolini è stato l'iniziatore di una vera e propria corrente di pensiero in ambito pedagogico, la *pedagogia fenomenologica* appunto, che fin dai suoi inizi ha voluto essere critica, dinamica, complessa, problematica e al tempo stesso scientificamente rigorosa per il suo rifarsi al metodo fenomenologico husserliano. Dal pensiero husserliano e dai suoi successivi sviluppi, Bertolini ha fatto derivare alcune fondamentali conseguenze sul piano pedagogico, innanzitutto il fatto che è l'intervento del soggetto che dà significato alla realtà. La sua capacità di significazione ha una rilevanza indiscutibile, una dignità inconfutabile, nei cui confronti nessuno può assumere un atteggiamento di disinteresse, indifferenza o di disconferma. E ciò vale anche per un minore, in funzione della sua età e del suo livello di maturazione. Tutto ciò può avvenire attraverso uno sforzo da parte dell'educatore di comprensione del suo mondo, attraverso un movimento complessivo, cioè emotivo, affettivo e intellettuale della propria personalità, che Bertolini chiama *entropatia*, mutuando tale termine dallo stesso Husserl. Tale movimento ci consente di vedere nell'altro ciò che saremmo noi stessi se fossimo al suo posto, secondo una dinamica di reciprocità. Il suo passato, insieme alla sua specifica realtà corporea, situata, costituiscono la sua specifica *visione del mondo*, mai statica, sempre aperta a continue, possibili modificazioni.

## **2.9 L'importanza di uno sguardo interdisciplinare**

La comprensione autentica di un adolescente in difficoltà richiede la messa in prospettiva di più sguardi, in quanto l'educatore non può presumere di riuscire da solo a conoscere a fondo tutti gli

aspetti latenti o manifesti del ragazzo. L'educatore non può non fare riferimento ad altre figure professionali, ma ciò non significa essere un po' psicologi, un po' sociologi, un po' assistenti sociali e così via. Significa essere capaci di negoziare il proprio specifico punto di vista con quello delle altre figure professionali: il lavoro di equipe risulta quindi fondamentale e lo è a maggior ragione quando la comprensione della visione del mondo del ragazzo – la comprensione entropatica - va considerata la premessa necessaria di un intervento educativo efficace.

*Per un ulteriore approfondimento di tale importante passaggio, che chiama fortemente in causa la professionalità dell'educatore, in molteplici sue declinazioni, rimando al par. 10.4.*

## **DIVERSITA'**

*(da Storie e Strade)*

*Diversità non è la stranezza (comportarsi in modo fuori del normale, persino inverosimile). Ha a che fare con ciò che distingue, che fa differenti le persone. E allora la diversità è un dato di fatto, c'è e va riconosciuta, è la normalità e questa normalità ha una connotazione positiva.*

*Le diversità culturali (oltre a quelle biologiche o sessuali) fanno parte della nostra quotidianità, perché la differenza sul piano delle convinzioni personali, degli stili di vita, delle concezioni che ne stanno alla base compongono da sempre un puzzle variegato, un caleidoscopio di identità.*

*La diversità è quella che si incontra ogni giorno in comunità, (persone che provengono da storie e percorsi diversi da quelli "normali") e ogni giorno sulle strade del territorio. È infatti molto cresciuto in questi ultimi anni il fenomeno dell'immigrazione e dell'inserimento di persone provenienti da altri Paesi e continenti: Asia, Africa, America Latina.*

*Queste persone (sono tra l'altro sempre più numerose le famiglie, frutto di ricongiunzioni successivamente all'arrivo e all'insediamento dell'uomo) stanno cambiando il volto dei nostri paesi, ma stanno modificando anche la vita in comunità. Non è più così rara la richiesta di celebrare il ramadan o di non nutrirsi di carne di maiale o di poter pregare rivolti alla Mecca. Ciò comporta una ridefinizione degli assetti in comunità (ciò che avviene comunque ad ogni nuovo ingresso o uscita) con la "novità", in questo caso data dalla variabile "appartenenza religiosa", che entra nel sistema comunità con tutta la sua originalità. Dispiace, rattrista, fa arrabbiare il fatto che la diversità non sia colta e valorizzata nelle sue reali potenzialità, ma susciti atteggiamenti frequenti di incomprensione, di rifiuto, di emarginazione, motivati dal timore di perdere potere, privilegi e persino benessere personale.*

*Sembra quasi che la diversità intesa come vulnerabilità dia fastidio. È vulnerabile chi è ex tossicodipendente, chi ha un problema mentale, chi è senza lavoro, chi è solo, chi è senza permesso di soggiorno, chi non trova casa. Invece di costruire legami solidali con l'obiettivo (possibile) di star bene tutti (ciascuno a sua misura), si è lavorato – la politica ha enormi responsabilità in questo – per incattivire i rapporti tra le persone, fra i gruppi. In tal senso, senza presunzione alcuna, l'associazione Mastropietro si sente diversa e volutamente intende andare controcorrente.*

# 3 – LA CONVENZIONE DELL'ONU SUI DIRITTI DELL'INFANZIA E DELL'ADOLESCENZA

*(La stesura di tale capitolo si deve alla dott.ssa Chiara Drigo, che da molti anni opera all'interno dell'Ufficio del Garante dei minori della Regione Veneto.)*

## 3.1 Un documento su cui si è (quasi) tutti d'accordo

L'atto normativo che contiene il più completo riconoscimento dei diritti dei minori di età è la *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, approvata a New York dall'Assemblea delle Nazioni Unite il 20 novembre del 1989. Essendo stata ratificata da quasi tutti gli Stati (rimangono oggi ancora esclusi solo la Somalia e gli Stati Uniti d'America), la Convenzione è legge anche in tutti gli ordinamenti nazionali. Il suo valore è in realtà fortemente ridimensionato dalle numerose riserve e clausole poste da vari Stati, ad esempio dai Paesi islamici che hanno imposto il limite della compatibilità del trattato con la legge islamica. Tuttavia resta l'atto normativo internazionale più recepito, almeno formalmente.

La Convenzione ha visto la luce dopo un lungo processo di elaborazione e un'articolata negoziazione, durati un ventennio, che hanno influito sull'esito finale. Il testo approvato presenta, infatti, diverse soluzioni di compromesso, nate dai tentativi effettuati di mediare tra le diverse visioni culturali. Ciò nonostante, il trattato – grazie al contributo dei Paesi più innovativi e delle organizzazioni non governative che operano per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza - rappresenta un passo avanti importante, tanto da segnare, come sopra anticipato, uno spartiacque rispetto a due diverse concezioni sul minore e la sua tutela.

Il fatto che si trattasse di un atto vincolante per gli Stati – a differenza delle precedenti dichiarazioni della Società delle Nazioni nel 1924 e delle Nazioni Unite nel 1959 – aveva sollevato molte resistenze, soprattutto tra quegli Stati che nutrivano maggiori perplessità nell'abbandonare l'impostazione protezionistica, in favore della nuova visione del minore di età come autonomo centro di interessi e titolare di diritti. Nell'intera Convenzione si percepisce in realtà la ricerca del giusto equilibrio tra l'istanza di riconoscimento dell'autonomia dei bambini e del loro diritto di esprimersi e autodeterminarsi e il contrapposto dovere dei genitori di proteggerli e guidarli. La credibilità e la sostenibilità della Convenzione si giocano tutte sulla necessità di conciliare queste due legittime e contrapposte esigenze.

I diritti previsti dalla Convenzione sono riconosciuti alle persone che hanno un'età compresa tra gli 0 e i 18 anni, escludendo così il nascituro e individuando tale età per il conseguimento della maggiore età. Ovviamente l'effettivo godimento dei diritti riconosciuti è fortemente influenzato dalle oggettive condizioni del Paese di appartenenza del minore di età. La scarsità di risorse, il livello di sviluppo socioeconomico e di democrazia effettiva condizionano anche la vita delle nuove generazioni e il livello di garanzia dei diritti di cui sono titolari.

La *Convenzione* si suddivide in tre sezioni: la prima dedicata ai diritti riconosciuti, la seconda al sistema di garanzie, la terza contiene alcune norme attuative.

L'elenco dei diritti è piuttosto lungo e articolato (41 articoli su 54). Molti sono diritti già riconosciuti in altri atti internazionali con riferimento a tutte le persone e nella Convenzione vengono

ripresi e adattati alla condizione peculiare del minore di età; in altri casi, invece, si tratta di diritti specificatamente legati all'infanzia e all'adolescenza, come ad esempio il diritto alla famiglia, al gioco, all'educazione.

La *Convenzione* riporta diritti di prima e seconda generazione, cioè sia diritti civili che economici e sociali, mentre restano esclusi i più recenti diritti di terza generazione legati alla pace, allo sviluppo, all'ambiente e alla bioetica. Viene spesso utilizzata un'altra forma di classificazione dei diritti contenuti, quella delle tre P: *Protection*, gruppo contenente i diritti più espressamente orientati alla protezione del minore o di alcuni aspetti della sua vita (diritto all'identità, alla vita, allo sviluppo, alla privacy, alla tutela giuridica, alla protezione da abusi, violenze, maltrattamenti ...); *Provision*, categoria che raccoglie le disposizioni concernenti l'accesso ai servizi e alle forme di socializzazione (diritto alla salute, alle cure, alla famiglia...); *Participation*, che raggruppa i diritti civili e politici.

Queste classificazioni non segnano comunque una graduatoria di importanza tra i vari diritti o le varie categorie poiché la *Convenzione* del 1989 va letta e interpretata secondo un approccio olistico, considerando i diritti indivisibili e interdipendenti.

### **3.1.1 I cardini interpretativi della Convenzione**

Nella *Convenzione* vi sono alcuni principi cardine che ne orientano la lettura e l'interpretazione, ne sintetizzano lo spirito e ne rappresentano al tempo stesso gli aspetti più innovativi.

Vi è innanzitutto il *principio di non discriminazione* (art. 2), in base al quale i diritti sono riconosciuti a tutti i bambini e i ragazzi, "senza distinzione di sorta e a prescindere da ogni considerazione di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o altra del fanciullo o dei suoi genitori o rappresentanti legali, dalla loro origine nazionale, etnica o sociale, dalla loro situazione finanziaria, dalla loro incapacità, dalla loro nascita o da ogni altra circostanza". Richiamare alcune situazioni concrete, con riferimento non solo alle disparità tra nord e sud del mondo, ma alle stesse discriminazioni che si registrano nei Paesi economicamente più avanzati, può aiutare a comprendere pienamente il valore dell'art. 2 e la sua attualità, al di là delle dichiarazioni di principio. Si pensi ad esempio, con riferimento al nostro Paese, alla reale condizione di vita e di accesso ai servizi sociali, sanitari ed educativi da parte dei minori stranieri, compresi i minori non accompagnati e i minori richiedenti protezione internazionale; o alle reali possibilità di partecipazione e integrazione per i minori di etnia rom; alla tutela della libertà religiosa per i minori ospitati in comunità di accoglienza religiose, soprattutto per i molti bambini e ragazzi di fede musulmana; alla tutela del diritto ad avere una scuola laica e alle polemiche legate al crocifisso in aula; al diritto allo studio per minori diversamente abili e i tagli attuati al numero di insegnanti di sostegno.

Altro principio cardine è quello del *best interest*, in base al quale in tutte le decisioni relative ai minori di età, di competenza sia delle istituzioni pubbliche o private di assistenza sociale, dei tribunali, delle autorità amministrative o degli organi legislativi, *l'interesse prevalente del fanciullo deve essere una considerazione preminente* (art. 3). Il che non significa che le decisioni adottate debbano essere orientate ad attuare la volontà del minore. Anzi, a volte gli adolescenti (e i bambini) devono essere protetti proprio dalla loro volontà, che può essere significativamente lontana dal loro reale interesse.

Il merito fondamentale dell'art. 3 è l'aver dato una dignità autonoma all'interesse del minore, svincolandolo da quello espresso dagli adulti di riferimento, con il quale può invece trovarsi in conflitto. Si pensi ad esempio all'importanza della corretta valutazione dell'interesse del minore nelle situazioni di rischio di allontanamento dal nucleo familiare di origine, o nelle situazioni di separazione dei

genitori e conseguente decisione sull'affidamento dei figli minori. In alcuni casi l'interesse del minore può legittimare una deroga a disposizioni normative vigenti, come nel caso di autorizzazione al ricongiungimento del bambino malato con il genitore straniero non titolato all'ingresso in Italia, al fine di potergli garantire la necessaria assistenza affettiva.

La valutazione del migliore interesse del minore non può che passare attraverso l'ascolto dello stesso e, quindi, attraverso il riconoscimento del *diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa* (art. 12). Il diritto all'ascolto e alla partecipazione compongono quindi il terzo principio cardine, che riassume l'essenza stessa della Convenzione. La nuova personalità giuridica del minore è determinata non solo dal fatto che gli sono riconosciuti una serie di diritti soggettivi, ma anche dal prevedere un suo ruolo attivo, dinamico nel processo di protezione e tutela. Il minore di età deve essere messo nelle condizioni di poter partecipare, non come spettatore ma da protagonista, nelle situazioni che lo interessano direttamente, ovviamente compatibilmente ai limiti dettati dalla sua età e dal suo grado di maturità.

Ci soffermiamo quindi in particolare su queste due ultime dimensioni.

## **3.2 Il diritto all'ascolto**

Il diritto del minore ad essere ascoltato è sancito dall'art. 12 della *Convenzione* del 1989, che stabilisce anche il diritto del minore ad esprimere la sua opinione sulle questioni di suo interesse e a vederla presa nella dovuta considerazione. Si tratta di due facce complementari: una che vede il minore come parte attiva nell'esercizio del diritto riconosciuto, che si concretizza nella manifestazione di un pensiero, di una volontà, di un desiderio; l'altra che coglie il minore in una dimensione più passiva, in quanto destinatario dell'attenzione dell'adulto. Complessivamente considerati, i due aspetti costituiscono la modalità principale con la quale il minore partecipa ai contesti di vita in cui è inserito: la famiglia, la scuola, il mondo dell'associazionismo, la comunità locale (il paese, il quartiere...), la società di cui è riconosciuto cittadino a tutti gli effetti, etc.

La tutela di tutti i diritti riconosciuti al minore passa innanzitutto attraverso un'effettiva implementazione dell'art. 12 nei suoi due aspetti costitutivi, poiché è solo attraverso la garanzia al minore - da un lato di una piena libertà di espressione e dall'altro di un autentico ascolto - che i suoi bisogni reali, e non presunti, possono essere conosciuti da quanti detengono nei suoi confronti responsabilità educative, di cura e di rappresentanza. L'ascolto diventa così uno strumento essenziale per l'individuazione del miglior interesse del minore, che è sì frutto dell'interpretazione dell'adulto, ma a partire anche dal punto di vista del minore, del suo sentire, dai suoi bisogni concreti, specifici, legati al suo essere e alla sua storia.

La corretta pratica dell'ascolto consente perciò all'adulto educatore di instaurare con il minore una relazione feconda, generativa, nella quale le parti abbiano pari dignità, pur nel rispetto dei diversi ruoli e responsabilità. Solo in una relazione costitutivamente educativa potrà realizzarsi quel rapporto di giusta vicinanza che non vede il prevaricare di una delle due parti, ma il realizzarsi di un equilibrio - seppure in continua evoluzione - che consente all'adulto di accompagnare e non di sostituirsi, e al bambino/ragazzo di imparare gradualmente l'esercizio delle responsabilità che deriva dalla progressiva acquisizione di una reale autonomia.

### **3.2.1 L'ascolto del minore come valore sociale**

L'attuazione del diritto del minore di essere ascoltato passa in primo luogo attraverso l'affermazione di una cultura dei diritti dei minori di età, che promuova il rispetto della dignità del soggetto, la sua inclusione a tutti i livelli e una certa idea del prevalere del suo interesse. Vi è la necessità quindi di una reale condivisione sul piano dei valori, affinché le pratiche siano avvalorate e sostenute da una dimensione etica forte e non da riferimenti teorici a principi che hanno solo il sapore della retorica. Si tratta di creare una *forma mentis*, un atteggiamento verso l'infanzia fondato sui principi universali dei diritti umani e della democrazia. Diversamente, l'ascolto del minore non potrà che restare un momento/strumento occasionale, legato solo a contesti peculiari, concretizzandosi in pratiche che pongono l'attenzione sul contenuto della comunicazione e sui suoi effetti, ma perdono di vista il processo comunicativo e il soggetto che lo anima. Un ascolto prettamente tecnico che - anche se condotto con estrema professionalità e competenza - potrebbe, in ultima istanza, non essere rispettoso del minore e del suo reale interesse.

Si pensi, ad esempio, all'ascolto giudiziario del minore durante una testimonianza, un interrogatorio, una denuncia, o all'ascolto terapeutico di un minore che ha subito violenza, abuso o maltrattamento. Se l'interesse processuale o di cura dovessero prevalere sulle finalità etiche dell'art. 12, l'ascolto - benché condotto nel rispetto delle regole stabilite - potrebbe anche essere lesivo dei diritti del minore. E' necessario promuovere il più possibile la diffusione dello spirito e della logica dell'ascolto autentico, affinché diventi elemento centrale nella relazione con il minore, a tutti i livelli, penetrando nei diversi contesti di vita di bambini e ragazzi.

Questa azione di promozione culturale richiede l'attivazione da parte degli Stati e, più specificatamente, delle loro amministrazioni locali, per la predisposizione di un ampio piano di formazione rivolto a famiglie, insegnanti, educatori, operatori sociali e sanitari, funzionari e amministratori pubblici, magistrati, giornalisti, forze dell'ordine. Dovrà essere una formazione orientata alla trasformazione del pensiero sull'infanzia e, quindi, degli atteggiamenti, poiché solo cambiando la *visio* della società, a partire dalle categorie che svolgono in essa ruoli strategici, si potranno generare prassi nuove e sufficientemente condivise per potersi radicare.

### **3.2.2 Le condizioni per implementare il diritto di ascolto**

A seconda del contesto, delle finalità e della situazione del minore coinvolto, l'ascolto può presentare un diverso livello di complessità e richiedere specifiche e diverse competenze tecnico-professionali.

Proviamo a immaginare diverse situazioni: l'ascolto quotidiano del bambino da parte dei suoi genitori nell'ambito familiare; l'ascolto dell'alunno da parte dell'insegnante, l'ascolto di un adolescente allontanato da una famiglia maltrattante e per il quale è stato predisposto un percorso di protezione da parte dei servizi sociali; l'ascolto di un adolescente ospedalizzato per il quale si impongono terapie fortemente invasive; l'ascolto di un ragazzo che si trova in carcere, in comunità; l'ascolto di un minore straniero, appartenente a una minoranza etnica o diversamente abile, etc. Situazioni diverse, storie diverse, diversa età e grado di maturità, diverse problematiche. Tutte meritevoli della stessa attenzione. Le specifiche competenze professionali consentono non solo di affinare attitudini e curare il *setting*, ma anche di trattare correttamente i contenuti raccolti, di interpretarli adeguatamente.

Tuttavia, vi sono alcuni elementi che dovrebbero caratterizzare ogni processo di ascolto, attraversando le diverse pratiche. Si tratta di alcune condizioni e caratteristiche dell'ascolto finalizzate a fornire alcuni orientamenti interpretativi dell'art. 12 della Convenzione. Il procedimento di ascolto è

articolato in cinque passi, che – debitamente adattati – sono suscettibili di essere applicati a tutti i contesti di vita del bambino.

Dovrebbe esserci innanzitutto una *fase preparatoria*, dedicata a fornire al minore tutte le informazioni fondamentali: come si svolgerà l'ascolto, cosa succederà e chi sarà coinvolto.

La fase seguente è quella dell'*ascolto vero e proprio*, che dovrebbe svolgersi possibilmente in forma riservata ed essere quanto più possibile autentico, garantendo al minore una piena libertà di espressione, senza condizionamenti esterni.

Solo successivamente, alla luce del grado di maturità appurato proprio attraverso l'ascolto, verranno *valutate le opinioni del minore* e verrà deciso quale peso attribuirvi.

Alla valutazione dovrebbe seguire una *restituzione al minore* rispetto all'interpretazione e al peso attribuiti alle sue opinioni. Al minore dovrebbe quindi essere riconosciuta la possibilità di contestare sia l'interpretazione che le implicazioni pratiche derivare.

Infine, dovrebbe essere prevista la possibilità di un *reclamo a un'istanza esterna*, qualora si ravvisi che il minore non è stato affatto ascoltato o che la sua opinione non è stata tenuta in nessuna considerazione.

Al crescere della formalità del contesto e della complessità e delicatezza della situazione, il processo si farà più articolato e maggiormente definito nelle prassi e richiederà l'impiego di competenze elevate sotto il profilo professionale. Ma nei suoi passaggi fondamentali e, dunque, in forma semplificata potrà essere applicato anche in contesti informali e in situazioni abituali, adattandolo ovviamente anche alle caratteristiche del singolo soggetto.

Il Comitato individua anche una serie di caratteristiche che dovrebbero avere ascolto e sulla base delle quali poterne valutare il grado di effettività. L'ascolto deve essere: trasparente, nel senso che al minore deve essere chiaro il come e perché viene coinvolto; volontario, perché il minore non deve essere obbligato ad esprimersi; rispettoso del punto di vista del bambino; significativo ai suoi occhi, perché riguarda questioni che lui ritiene importanti; condotto con modalità appropriate all'età del bambino e non discriminatorie; sostenuto da adulti adeguatamente preparati; sicuro, cioè non suscettibile di esporre il minore a rischi e conseguenze negative; infine valutabile, non tanto in termini di efficienza con cui è stato condotto, ma di efficacia per i risultati che ha prodotto.

### **3.3 Il diritto alla partecipazione**

Con la *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia* si afferma una nuova visione del minore di età, che acquista un ruolo dinamico, passando da oggetto di tutela a soggetto attivo e protagonista nell'attuazione dei propri diritti.

Questo cambio epocale di prospettiva, assunto nelle sue più complete conseguenze, determina una vera e propria rivoluzione culturale, spostando l'attenzione dai doveri degli adulti ai diritti esercitati dai minori, secondo le loro possibilità, vale a dire in base all'età e al grado di maturità.

La Convenzione disegna il profilo di un minore dotato di autonomia, non in quanto soggetto *che fa da sé*, in una logica di contrapposizione e rivendicazione nei confronti dell'adulto, ma come soggetto *che fa parte a sé*, centro di specifici interessi e di un sentire e pensare individuali e distinti. È un minore che partecipa del mondo e degli altri, in forme e gradi che variano a seconda del contesto, dell'oggetto in questione, della sua personalità. Questo minore "nuovo" necessita di essere affiancato da un adulto che, mantenendo le proprie responsabilità, è capace di dargli, "in maniera corrispondente allo sviluppo delle sue capacità, l'orientamento e i consigli adeguati all'esercizio dei diritti" (art. 5). Si tratta di un accompagnamento che segue, passo passo, la crescita del bambino e lo incoraggia a

essere protagonista, partecipando delle valutazioni e delle scelte che lo riguardano. Man mano che il ragazzo acquisterà capacità di agire per la promozione e tutela dei propri interessi/diritti, l'adulto si farà sempre più marginale, fino a ritirarsi completamente al momento del compimento della maggiore età e della formale acquisizione della capacità di agire. Solo se l'agire dell'adulto sarà stato autenticamente educativo, il neo maggiorenne sarà in grado di svolgere pienamente il proprio ruolo sociale e di assumere adeguatamente le corrispondenti responsabilità.

La *Convenzione* dunque, nel suo spirito più autentico, non auspica un ridimensionamento della figura dell'adulto ma, al contrario, ne rafforza il ruolo educativo, la sua capacità di fare spazio al minore di età, nella consapevolezza che la vera crescita della persona avviene attraverso la concreta sperimentazione di sé. Se lo spirito della Convenzione viene colto correttamente, si comprende come sia del tutto infondato il timore, sollevato da più parti, che il riconoscimento al minore del diritto di partecipare implichi l'attribuzione ai bambini e ragazzi di un potere eccessivo, che minerebbe l'autorità degli adulti, compromettendo le loro concrete possibilità di educare.

### **3.3.1 La partecipazione espressa nell'art. 12**

Il riconoscimento del diritto dei minori di partecipare attraversa tutta la Convenzione, anche se in alcuni articoli è più evidente, ad esempio laddove si parla di libertà di espressione (art. 13) e di associazione (art. 15). Il concetto di partecipazione, in alcuni casi, è esplicitamente richiamato, ad esempio con riferimento alla vita culturale e alle arti (art. 31), ai soggetti disabili (art. 23), ai bambini appartenenti a minoranze o popolazioni indigene (art. 30), ai minori coinvolti in procedimenti giudiziari (art. 40).

Ma è senza dubbio l'art. 12 quello che meglio riassume il diritto di partecipazione riconosciuto al minore di età, tanto da essere considerato uno dei cardini interpretativi dell'intero trattato. La norma, in realtà, non parla di partecipazione ma di diritto del bambino/ragazzo, capace di discernimento, di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa e di vederla presa in considerazione, alla luce della sua età e del suo grado di maturità. Si tratta di due aspetti che non possono che andare insieme, poiché se le opinioni dei soggetti non venissero poi accolte e seriamente prese in considerazione, la libertà di espressione verrebbe immediatamente svuotata del suo significato e il diritto riconosciuto si dissolverebbe nella dimensione della pura retorica.

Per questo è corretto ritenere tale articolo il più rappresentativo del principio della partecipazione, intesa come possibilità che l'adulto dà al bambino di interagire, di essere coinvolto, di svolgere un ruolo da protagonista, che non si esaurisce nell'espressione del proprio sentire o pensiero, ma chiede che l'opinione espressa produca degli effetti.

Per comprendere pienamente il significato e la portata dell'art. 12 è necessario richiamare all'attenzione gli articoli della Convenzione 2 e 3, in quanto contengono due criteri cardine per l'interpretazione del testo.

Come già osservato alla luce dell'art. 2, *tutti* i ragazzi hanno il diritto di esprimere la loro opinione e di essere ascoltati. Sta all'adulto attivarsi per creare le condizioni affinché questo possa avvenire. La situazione del minore o dei suoi genitori o rappresentanti legali non può essere addotta come causa ostativa dell'esercizio del diritto alla partecipazione. Tra gli elementi di discriminazione che l'art. 2 richiama vi è anche l'età. La possibilità di esprimere la propria opinione, dunque, non è legata al raggiungimento di una certa età. E questo è un elemento fortemente innovativo che, se pienamente applicato, può avere effetti molto significativi, in tutti i campi, anche in quello giudiziario. Il nostro

ordinamento, ad esempio, prevede che il minore possa essere sentito solo con riferimento a specifiche situazioni (l'adozione, la scelta del tutore, l'affidamento e altre) e a partire da una certa età. In base all'art. 12 della Convenzione, recepita anche dall'ordinamento italiano, può essere riconosciuta anche a minori di età inferiore la possibilità di esprimere la propria opinione.

Ovviamente, l'espressione non dovrà necessariamente essere verbale, ma potrà assumere altre forme, a seconda dell'età del bambino. Facciamo l'esempio di un bambino molto piccolo, incapace di parlare o anche di articolare chiaramente il proprio pensiero, che viene accolto da una famiglia disponibile all'adozione. Quel bambino potrebbe non trovarsi bene con i nuovi genitori e, anche se non verbalmente, esprimere il suo dissenso, ad esempio attraverso il pianto o altre manifestazioni di disagio.

L'età, invece, va tenuta in considerazione – insieme al grado di maturità del bambino – nel momento in cui l'adulto deve prendere in considerazione l'opinione espressa dal minore e valutare quale significato e quale peso attribuirle. Molti bambini maltrattati o trascurati dai loro genitori e, per questo, allontanati dalla loro famiglia di origine, chiedono comunque di farvi ritorno, per ragioni affettive o per la loro incapacità di comprendere i comportamenti disfunzionanti degli adulti, di attribuirvi il corretto significato. Il fatto che sia data loro la possibilità di esprimere la loro opinione non implica che si debba esaudire la loro volontà. Rendere il minore partecipe non significa attribuirgli potere decisionale.

A fungere da "criterio di accesso" all'esercizio del diritto è quindi la sola capacità di discernimento, cioè la capacità del minore di comprendere la specifica situazione sulla quale egli vuole o è chiamato ad esprimersi, nel senso di saper cogliere la natura del problema e che cosa vi sia in gioco. Si tratta perciò di un fattore che varia a seconda del soggetto e della sua personalità. Ne consegue che l'art. 12 potrà essere ritenuto inapplicabile solo in presenza di una valutazione che escluda il possesso da parte del minore coinvolto di una sufficiente capacità di discernimento. Come a dire che l'esercizio del diritto di esprimere la propria opinione può trovare il suo unico limite nel minore stesso che ne detiene pur sempre la titolarità, non nell'adulto potenziale uditore, né tantomeno nella questione oggetto di interesse.

Entra quindi in gioco a questo punto l'art. 3 della Convenzione che, per essere pienamente realizzato, impone un'attenta valutazione dell'esistenza delle condizioni per l'esercizio dell'art. 12: l'esercizio del diritto di esprimere la propria opinione potrà dunque essere negato al minore solo se ciò risultasse contrario al suo interesse e quindi, in ultima istanza, dannoso. Si tratta di operare per un equo bilanciamento tra l'esigenza di protezione e quella di riconoscimento, che restano le due anime fondamentali della Convenzione.

Altro elemento che caratterizza l'art. 12 – e ne rappresenta l'aspetto peculiare rispetto alla più generale libertà di espressione e di associazione (artt. 13 e 15) – è il ruolo attivo che viene definito anche per l'adulto. Questi, infatti, è chiamato sia a prendere in considerazione l'opinione espressa dal minore e a tenerne conto nel processo decisionale, che rimane di sua responsabilità, sia ad attivarsi per creare le condizioni che consentano l'effettivo ascolto del minore, con riferimento in particolare alle procedure giudiziarie e amministrative (art. 12, comma 2).

Quella del minore è dunque una partecipazione che si configura come processo circolare: vi è un'azione di *input* del minore cui deve corrispondere un'azione di *output* dell'adulto, che è tenuto a dare un riscontro, una restituzione al parere espresso dal minore. In sostanza, il minore partecipa con l'intenzione di produrre degli effetti; questi effetti possono essere anche diversi da quelli che lui si attende, ma è compito dell'adulto darne motivazione, accompagnare il minore a comprendere come la sua opinione sia stata considerata e, quindi, come abbia influito sulla decisione adottata. Il vero esito

del processo partecipativo è questo riconoscimento al minore di una sua autonomia e di un ruolo nei processi decisionali sulle questioni di suo interesse.

### **3.3.2 Implementare la partecipazione**

Dall'art. 12 si evince che per il minore partecipare significa essenzialmente poter portare all'attenzione degli adulti il proprio punto di vista sulle questioni che egli giudica di suo interesse e vedere tale opinione presa debitamente in considerazione.

Se il significato del diritto è tutto sommato chiaro, la trasposizione del concetto nella realtà e la concreta realizzazione della partecipazione non sono però così semplici (F. Santamaria, C. Drigo, 2005).

Il bambino, fin dalla nascita, entra in relazione con il mondo e con gli altri ed è naturalmente predisposto a portare il suo punto di vista all'attenzione degli adulti, manifestando bisogni, emozioni, sentimenti. Più attenzione e incoraggiamento riceverà, tanto più sentita, desiderata, rivendicata sarà la sua *partecipazione agli altri e alle cose*.

Ovviamente tale partecipazione si farà nel tempo più articolata e il ruolo esercitato dal minore diverrà più complesso, man mano che egli acquisterà competenze e autonomia. Dalla partecipazione come condivisione di emozioni ed esperienze, si passerà a una partecipazione da protagonista con la possibilità di avere – da adulti - un ruolo nei processi decisionali e, ad un livello ancora successivo, alla partecipazione come assunzione di responsabilità. Parallelamente anche il contesto si allargherà e dalla partecipazione in famiglia si passerà a quella nel gruppo dei pari, nelle organizzazioni scolastiche, nelle associazioni ricreative e sportive, fino agli organismi di rappresentanza, anche politica.

Tutti i bambini e i ragazzi attraversano percorsi di socializzazione che li portano a entrare in contatto con diversi contesti, benché vi siano ancora significative differenze di opportunità determinate dall'ambiente di origine e da quello di vita. Nei Paesi occidentali, ad esempio, i ragazzi (e i bambini) crescono sempre più in contesti chiusi e strutturati non secondo le loro esigenze, ma in base alle attività. Il fare per acquisire competenze tecniche (leggere, scrivere, suonare, praticare uno sport) prevale sulle relazioni e sullo sviluppo del pensiero critico e della vita affettiva.

Benché, dunque, le varie esperienze possano rappresentare tante possibilità di partecipazione, di fatto spesso rimangono tali sono in potenza. Non è di fatto il numero di esperienze vissute che determina il livello di partecipazione del minore, quanto la qualità di tali esperienze, ossia la loro capacità di generare un reale coinvolgimento del minore e di offrirgli concrete situazioni per esercitare i suoi diritti e sperimentarsi come cittadino in crescita.

Tali esperienze devono allora essere per il minore appaganti, in termini di significatività per la sua vita e la sua crescita. Solo così saranno ai suoi occhi desiderabili. Partecipare, nelle forme più articolate di protagonismo e assunzione di responsabilità, richiede anche fatica, impegno, investimento emotivo, esposizione personale e necessita di fiducia e stima in se stessi e negli altri.

E' compito dell'adulto creare le condizioni generative – sul piano dei valori, degli obiettivi, dell'organizzazione – capaci di dare ai ragazzi la necessaria spinta motivazionale.

Se le esperienze specifiche (come un'associazione ricreativa, una squadra sportiva, un centro giovani, fino al consiglio comunale dei ragazzi) possono indubbiamente rappresentare delle opportunità importanti di partecipazione, purché costruite con intento educativo, è comunque nella quotidianità che devono essere create le condizioni per un apprendimento delle modalità partecipative e della cittadinanza attiva e responsabile. Una famiglia che si organizza e relaziona democraticamente, coinvolgendo tutti i suoi membri con pari dignità, pur nel rispetto dei diversi gradi di responsabilità;

una scuola che pone realmente al centro i bambini e i ragazzi, riconoscendo loro un legittimo ruolo nella costruzione delle regole di vita, dell'offerta didattica e formativa, dei processi di valutazione; un'amministrazione che riconosce i minori come risorsa e li coinvolge nella definizione delle priorità, progettando spazi, tempi, opportunità anche per i suoi cittadini più giovani; un allenatore che si proponga non solo di insegnare il calcio, ma soprattutto il gioco di squadra: sono solo alcuni esempi di come una comunità possa essere realmente educativa e agire in modo partecipativo per insegnare ai minori di età il corretto protagonismo, che è esercizio dei diritti finalizzato non alla pretesa di affermazione dei propri interessi, ma al vivere democratico e alla corresponsabilità.

La tutela del diritto alla partecipazione dei minori di età passa innanzitutto attraverso il riconoscimento da parte della società civile, che deve essere disponibile – non solo a parole – a far loro spazio, a riconoscerne il ruolo, a interagire con loro e a coinvolgerli a vari livelli.

Non potrebbe esserci maggiore danno del tradimento delle giovani generazioni, coinvolte in una spirale partecipativa sulla base non di reali convincimenti, di un maturato e consapevole cambiamento culturale, ma di una retorica dei diritti.

Il primo rischio è quindi quello di una resistenza da parte della società, spaventata dal troppo "potere" che potrebbero avere i minori se messi nelle condizioni di partecipare. Questa è la logica della contrapposizione tra adulti e minori, come se rivendicassero interessi opposti; è la logica dell'adulto che teme la ribellione alla sua autorità e la messa in discussione del suo ruolo di guida.

Sul fronte opposto vi è un rischio altrettanto insidioso, quello di un'eccessiva responsabilizzazione dei bambini e dei ragazzi, chiamati ad assumersi compiti per i quali non sono ancora adeguatamente preparati. Se l'adulto, confondendo l'autonomia del minore-persona con una sua prematura indipendenza, lo abbandona, abdicando di fatto al suo ruolo di accompagnatore e facilitatore, anche per una sua incapacità ad agirlo, il bambino/il ragazzo potrà sperimentare solo la propria inadeguatezza, rischiando di rimanere schiacciato dall'insostenibilità della situazione o delle sue conseguenze.

*Il solo antidoto possibile è la messa in campo di un forte investimento formativo, a cominciare dagli educatori, per promuovere la diffusione di una cultura dell'infanzia e dell'adolescenza rispettosa dei bisogni e dei diritti delle nuove generazioni e di nuove figure di adulti: autorevoli, credibili, esempio dei valori che si propongono di trasmettere, disponibili all'ascolto, a farsi piccoli per trattare le cose dei piccoli in modo grande, capaci insomma di un reale agire pedagogico.*

# **PARTE SECONDA**

## **ADOLESCENTI**

### **CON CEROTTI E FERITE APERTE**

#### **4 – PERCORSI IRTI DI DIFFICOLTA'**

##### **4.1 Stereotipi e stigmi: adolescenti criminali, delinquenti, bulli...**

Basta prendere in mano i testi che affrontano le problematiche dell'adolescenza dal punto di vista delle dimensioni della marginalità e della devianza, per cogliere quanto sono ancora diffusi gli sguardi diffidenti o addirittura patologizzanti nei confronti degli adolescenti. Ne citiamo alcuni (ovviamente ripresi nella bibliografia finale):

- *Bulli e prepotenti nella scuola*
- *Trattare con adolescenti devianti*
- *Adolescenti trasgressivi*
- *Adolescenti delinquenti*
- *Teppisti per noia? La nuova violenza delle baby gang*
- *Adolescenti a rischio*
- *Adolescenti criminali*
- *Ragazzi violenti*
- *Ragazzi al limite*
- *Adolescenti da brivido*
- *Senza paura, senza pietà*
- *Comportamenti a rischio negli adolescenti*

I titoli dei testi suggeriscono inequivocabilmente un'immagine degli adolescenti in difficoltà molto negativa: i ragazzi sono sinonimo di violenza, di criminalità, di rischio etc.. Certamente, come risaputo, le case editrici tendono a proporre titoli ad effetto, così da colpire l'attenzione e la curiosità del potenziale acquirente. Ma, detto ciò, colpisce il fatto che l'elenco sia così nutrito, pur rappresentando solo una parte dei volumi disponibili. Seppure involontariamente – o almeno così preferiamo immaginare – essi contribuiscono a creare un'identificazione fra adolescenti e devianza, fra adolescenti e delinquenza. Ciò non è accettabile, neppure nei titoli, poiché si corre il rischio di essere complici di un approccio generalizzante, che estende a tutta la figura e alla personalità degli adolescenti alcune caratteristiche dei loro comportamenti. Un conto è affermare correttamente che ci sono dei "comportamenti a rischio negli adolescenti" (è l'ultima citazione dell'elenco), un conto è parlare di adolescenti a rischio, oppure di ragazzi violenti, oppure ancora di adolescenti criminali. Così dimostrando, anche da parte degli addetti ai lavori, quanto sia facile cadere in stereotipi e stigmi.

Lo stereotipo è sinonimo di pregiudizio, cioè di un'opinione preconstituita su singoli soggetti o su determinati gruppi di persone. Qui parliamo di adolescenti, ma la riflessione può essere estesa agli

immigrati, ai disabili, ai "diversi". Esprimere un'opinione stereotipata significa quindi esprimere un giudizio secondo i criteri di un personale *pregiudizio*.

Lo stigma indica un segno caratteristico di una persona o di un gruppo di persone. È una sorta di marchio che viene appiccicato ed è di segno negativo, nel senso che facilmente e superficialmente si attribuiscono ad alcuni ragazzi delle caratteristiche negative che li marchiano: il bullo, l'incapace ecc.. Lo stigma, come il termine etichetta, richiama la definizione sommaria di una persona, incasellandola in uno schema interpretativo rigido. La stigmatizzazione e l'etichettamento sono processi pericolosi, perché possono impedire come educatori di avere uno sguardo reale e comprendente nei confronti dell'adolescente, che di certo non può sentirsi identificato in giudizi ingiustificati. Con il rischio che i ragazzi, oggetto di stereotipi e di stigmi, finiscano per comportarsi in modo conforme alle attese esterne: se vengo giudicato da tanti un violento, finirò per credere che la mia unica e vera identità è proprio questa.

L'uso di pregiudizi o etichette rappresenta purtroppo frequentemente una facile scorciatoia per non affrontare le complesse e problematiche situazioni in cui si trovano diversi ragazzi. Cercare di comprendere (che non vuol dire affatto giustificare!) le ragioni che portano un adolescente a mettere in atto comportamenti autolesivi o antisociali e, da qui, aiutarlo a capire che può modificare il suo modo di pensare e di agire, che ce la può fare, che può uscire dal *cul de sac* in cui si è cacciato.... tutto ciò è sicuramente arduo, richiede tempo, capacità di resistenza e una pazienza infinita, richiede doti di perseveranza, chiede all'educatore di rinnovare ripetutamente la sua fiducia nei confronti di quel soggetto. Per tante ragioni risulta più semplice, sicuramente "risolutivo" e forse rassicurante, cavarsela come adulti attribuendo solo all'adolescente la responsabilità della situazione in cui si trova. È la "mela marcia" (L. Ciotti, 1992) che va espulsa dal gruppo per non contaminare gli altri. Ma, come ha scritto l'autore citato, egli non ha mai incontrato problemi ma persone.

Oggi purtroppo tanti stereotipi sono culturalmente dominanti, si sprecano facili giudizi e pregiudizi sui più deboli, si usano e si abusano atteggiamenti semplificatori nei confronti degli adolescenti in difficoltà (italiani e "stranieri"), facendosi schermo con le regole e ricorrendo a forme varie di punizione per contenere e correggere i comportamenti dissonanti.

L'approccio educativo non disconosce la gravità dei comportamenti di alcuni ragazzi e soprattutto non disconosce la loro parte di responsabilità, ma parte dal presupposto che nessun adolescente è mela marcia, che nessuno va espulso (per esempio dalla scuola), che tutti hanno diritto di essere aiutati (1, 2, 3...volte). Certo – lo ribadiamo intenzionalmente ancora una volta – ciò richiede una formazione di elevato livello degli educatori (e delle figure a valenza educativa) e investimenti adeguati nell'educazione..

## **4.2 Tante e serie difficoltà per molti ragazzi**

Non ci proponiamo di certo di tracciare un quadro esaustivo delle condizioni degli adolescenti che nel nostro Paese devono affrontare situazioni problematiche spesso gravi nei loro percorsi evolutivi, in quanto ciò costituirebbe un obiettivo non solo ambizioso ma presuntuoso per . Tale obiettivo andrebbe altresì inserito in una disamina più ampia della società italiana, all'interno della quale è emersa da tempo una diffusa crisi di socialità: i legami interpersonali si sono allentati, impoveriti, predomina un'identità autoreferenziale che rischia di tradursi in un tribalismo autoprotettivo. Le relazioni si sono frammentate, a partire da quelle più significative interne al nucleo familiare; l'esito sono situazioni di *solitarietà* che possono lasciare ferite difficili da rimarginare, sia per

i bambini che gli adolescenti che per gli adulti. La frantumazione riguarda anche la vita e l'appartenenza sociale: ne sono indicatori fra gli altri la debolezza o addirittura lo sgretolarsi delle relazioni tra pari nei gruppi adolescenziali, l'affievolirsi del rapporto con gli adulti nei legami intergenerazionali, le difficoltà ad affrontare la vita sociale, a mettere in pratica le regole della convivenza, a sentirsi attori nella costruzione del bene comune. Per una disamina approfondita, rimando alla bibliografia e alla sitografia.

I ragazzi *che fanno male, che si fanno male* (E. Rosci, 2003), a cui "viene fatto del male" o che "stanno male" sono molti. Basti pensare, a titolo esemplificativo:

- a coloro che vivono all'interno di famiglie in crisi, con situazioni di conflitto, di separazione, di violenza che si ripercuotono sui minori in termini di carenze affettive, culturali, economiche, di trascuratezze, di maltrattamenti, con la conseguenza di dovere essere collocati fuori dal contesto familiare per un periodo a volte molto lungo (anche anni) della loro esistenza;
- ai comportamenti legati alle dipendenze, come il sempre più diffuso e abitudinario consumo di alcol da parte di tanti adolescenti, così come la sempre più precoce iniziazione alle bevande alcoliche da parte di molti preadolescenti;
- ai rischi, fino ad arrivare a nuove forme di dipendenza, connessi al gioco d'azzardo, ai videogiochi, all'uso eccessivo di internet ecc., senza dimenticare in proposito il ruolo attivo e promozionale da parte dello Stato, che probabilmente ritiene di potersi cavare di imbarazzo rispetto alle sue responsabilità dirette nell'incentivare l'azzardo come abitudine di vita di tanti cittadini, minori e adulti - con lo slogan "gioca il giusto", oppure "gioca responsabile" (!?);
- alle esperienze di violenza e di sfruttamento, sia quello sessuale (dalla prostituzione minorile alla pedopornografia e alla pedofilia) che quello relativo al precoce impegno nel mondo del lavoro;
- agli episodi di violenza individuale e di gruppo, dal bullismo in ambito scolastico al *cyber bullismo* alle cosiddette *baby gang*, che sono spesso all'onore delle cronache e altrettanto spesso sono oggetto di esagerazioni e di speculazioni;
- ai problemi di tanti ragazzi provenienti da altri Paesi o nati in Italia da genitori immigrati, ai minori nomadi;
- ai comportamenti penalmente rilevanti, vale a dire i reati commessi da ragazzi italiani e di altra provenienza geografica, fino al coinvolgimento in attività criminali e nei circuiti mafiosi.

E' un elenco parziale e sommario, che tuttavia aiuta a comprendere la vastità e la gravità di situazioni in cui molti adolescenti si trovano a vivere nel nostro Paese, con elevati rischi e pericoli per la loro salute psicofisica e la loro crescita serena, poiché violenze e trascuratezze possono mettere a repentaglio delle identità vulnerabili, che hanno bisogno e diritto a forme variegata ed efficaci di tutela. La consapevolezza della parzialità della disamina di seguito presentata nel testo non indebolisce ma rafforza l'intenzionalità di *denuncia* che esso fa propria. Intendiamo denunciare il silenzio, l'inerzia, l'indifferenza che connota tanti comportamenti nei confronti sia dei bambini e dei ragazzi italiani che degli stranieri. *Denunciare* significa rendere note delle vicende, delle situazioni che altrimenti rimarrebbero nell'ombra; vuol dire informare sullo stato di difficoltà, di insufficienza, di degrado in cui si trovano tanti soggetti minorenni.

### 4.3 Le storie dei ragazzi in difficoltà

*Eseguiva il suo rituale di furto oramai quasi per istinto. A volte pensava che davvero sarebbe stato meglio lasciarsi prendere dalla polizia e andarsene a riposare in carcere come suo fratello.*

*Quell'uomo aveva adocchiato Felipe e, diventato amico del padre, riuscì a convincerlo a "cedergli" il ragazzo. Dietro pagamento s'intende.*

*Dopo essersi lavata, vestita e ricomposta, disse solo che da quel momento non le sarebbe importato del proprio corpo. Avrebbe potuto cederlo a pagamento quasi senza occuparsene.*

In questi cenni non c'è nulla di inventato: sono tutte dolorosamente vere. Quelli riportati sono alcuni passaggi delle storie pubblicate da L. Pomodoro nel testo "A quattordici smetto". L'autrice a quel tempo (2005) era presidente del Tribunale dei minorenni di Milano. Si tratta di 12 racconti di immigrazione e di solitudine. Di giustizia e di ingiustizia. Di violenza tale da togliere il fiato. Alcune sono finite male, altre con il riscatto dei ragazzi protagonisti.

Le loro narrazioni ci colpiscono e ci commuovono. Ma fino a un po' di tempo fa la biografia di una persona era considerata pertinenza di discipline quali la storia e la letteratura. Poi l'approccio biografico ha acquisito importanza nelle scienze umane e in particolare nella pedagogia. Ciò è avvenuto quando si è sentita l'esigenza di accostarsi al "caso concreto", di approfondire le situazioni individuali. Si è capito che è fondamentale ricostruire la biografia dell'adolescente perché il ripercorrere le sue concrete vicende formative, i suoi vissuti; ricostruire le sue attribuzioni di significato e le elaborazioni che ne ha fatto costituiscono un elemento imprescindibile di un percorso educativo o rieducativo (E. Biffi, 2010). Comprendere in profondità le dinamiche personali, interpersonali e di gruppo, nonché quelle familiari, scolastiche è essenziale per cogliere il punto di vista del ragazzo, la sua intenzionalità. Solo operando in questo modo comprenderemo come educatori che i percorsi dei ragazzi in difficoltà – come afferma P. Bertolini – sono tutti caratterizzati da interruzioni, da insuccessi, da assenze adulte, da indifferenze delle istituzioni. Un comportamento dissonante o deviante non scaturisce all'improvviso, non è privo di spiegazioni, ha sempre dietro una sequenza di vicende problematiche, attraversando le quali l'adolescente non ha trovato un ancoraggio sicuro e affidabile cui potersi appoggiare. Tale ancoraggio è necessario, proprio perché le difficoltà incontrate sono tali da non poter essere superate con le sue sole forze. Ciò che gli adolescenti possono mettere in gioco è sempre la loro voglia di vivere, un desiderio di futuro, un bisogno di essere stimati e di ricevere fiducia, anche se a volte espresso con modalità di sfida e di provocazione. Ma hanno diritto di farlo per capire se di quell'adulto possono effettivamente fidarsi. Allora, se così avviene, l'adolescente comprende che il suo passato non è uno stigma né una zavorra al piede. Nessuno può cancellare quel passato difficile, ma esso può essere collocato da qualche parte della sua memoria, in un posto in cui non faccia più male e soprattutto non ostacoli la sua voglia di costruire un futuro diverso.

### 4.4 Adolescenti che *fanno male*

Ci riferiamo ai soggetti che mettono in atto comportamenti violenti verso gli altri. E' necessario precisare che quando parliamo di violenza *dei* minori, ci riferiamo al fenomeno della *criminalità*. Per criminalità minorile si intende "quella tendenza di una persona in età ancora minorile ad assumere una condotta o a compiere delle azioni espressamente vietate dalla legge penale in vigore nel Paese di

appartenenza; in questo senso, criminalità equivarrebbe al termine tradizionale e giuridico di delinquenza” (Bertolini P., 1996, p. 119).

Ricordiamo che la legislazione minorile italiana esclude la responsabilità penale dei soggetti di età inferiore ai 14 anni, mentre sono perseguibili penalmente coloro che appartengono alla fascia d'età dai 14 ai 18 anni solo in determinati casi. Secondo l'ordinamento vigente il minore è punibile solo se è stata constatata e provata la sua capacità di intendere e di volere e comunque la pena commutata viene sempre scontata di un terzo.

Statisticamente i reati sono suddivisi in diverse categorie in base all'oggetto cui si riferiscono (Dipartimento di Giustizia Minorile del Ministero di Giustizia):

- i reati *contro la persona* comprendono tutti i delitti che ledono la sfera personale di un individuo, come l'omicidio volontario, le lesioni personali, le violenze sessuali ecc.;
- i reati *contro la famiglia, la moralità pubblica e il buon costume* si riferiscono a delitti quali l'istigazione, lo sfruttamento ed il favoreggiamento alla prostituzione;
- i reati *contro il patrimonio* indicano delitti come il furto, la rapina e l'estorsione, la ricettazione, ecc.;
- i reati *contro l'incolumità, l'economia e la fede pubblica* riguardano delitti come la produzione, detenzione e spaccio di sostanze stupefacenti;
- i reati *contro lo Stato, altre istituzioni sociali e l'ordine pubblico* sono per esempio l'oltraggio o la resistenza ad un pubblico ufficiale.

#### **4.4.1 Adolescenti autori di reati**

Sono mediamente 2000 gli adolescenti che ogni anno entrano nei circuiti della giustizia minorile e circa 500 coloro che sono stati giudicati colpevoli di reato e che sono ospiti dei 17 Istituti Penali Minorili esistenti nel nostro Paese. Ricordiamo che l'ordinamento penale minorile italiano prevede che fino ai 14 anni compiuti il soggetto non è punibile.

Quali sono le caratteristiche dei ragazzi che commettono un reato e i motivi per cui giungono a compierli?. Essi sono ritenuti dall'opinione pubblica, incoraggiata dai mezzi di comunicazione di massa e dalla sensazione di insicurezza e instabilità che la contraddistingue oggi, come dei soggetti che pongono in essere atti di violenza gratuita e da cui, quindi, esigono protezione. Sostanzialmente una simile idea dei soggetti minorenni deriva dalla particolare prospettiva che la società assume su di essi, ovvero adultocentrica: l'immagine dei ragazzi autori di reato non presenta alcuna differenza rispetto a quella degli adulti nella stessa condizione.

Il luogo comune più diffuso sulla delinquenza minorile è quello per cui si tende a inserire automaticamente nella categoria "ragazzi autori di reato" i giovani provenienti da zone geografiche, sociali, culturali, familiari di degrado, arretratezza e povertà; perciò, deterministicamente, si è portati a considerare tutti i minorenni - i cui ambienti di vita sono contraddistinti dai tratti appena messi in evidenza -, dei soggetti a rischio di devianza e di delinquenza, aspettandosi da loro soltanto comportamenti antisociali. Il ragazzo che delinque è rappresentato da un soggetto che non è più in grado di individuare delle persone e dei valori che possano fungergli da guida nel difficile e imprescindibile processo di identificazione personale, di costruzione della propria personalità. Ma la società in cui viviamo oggi è interessata da un processo di indebolimento dei valori portanti, dei punti di riferimento che possano sostenere gli individui nel difficile processo di affermazione e realizzazione personale; Z. Bauman definisce la nostra società *liquida*, ovvero priva di riferimenti valoriali solidi, su cui basarsi e fondare la propria esistenza, non riuscendo a darle la stabilità che costitutivamente

ricerchiamo. A risentire maggiormente di questo stato di cose sono gli adolescenti perché, essendo nel pieno del processo di costruzione della propria identità, costellato di cambiamenti radicali e improvvisi, necessitano più che mai di punti di riferimento valoriali, di significazione della realtà su cui basarsi, con cui confrontarsi per poi elaborarne di propri. Ma, mancando uno sfondo unitario e stabile che funga da punto di partenza, il disagio dei giovani si ingigantisce facendoli sentire ai margini della società perché non hanno la possibilità di partecipare attivamente ad essa, mancando i presupposti per farlo. Intendiamo alludere all'impossibilità per i soggetti minorenni di identificarsi nella propria società d'appartenenza per il fatto che essa, attraverso le sue dinamiche individualistiche e consumistiche, non fa che escluderli, ignorarli nelle loro aspirazioni e necessità di soggetti in crescita, perciò essi si ritrovano a dover affrontare le vicende della propria crescita in solitudine, senza poter beneficiare di un sostegno. Appare quasi inevitabile che alcuni di loro, nel loro percorso, giungano a identificarsi nei comportamenti che con maggiore facilità e immediatezza permettono loro di ottenere ciò che desiderano, i quali possono coincidere, ad esempio, con i modelli di comportamento devianti.

#### **4.4.2 Adolescenti in stato di detenzione**

"La giustizia penale minorile continua a essere un modello che punta non sul carcere e questa è una buona notizia". A dirlo è "Guarire i ciliegi", il quinto rapporto dell'associazione Antigone sugli Istituti Penali per Minorenni (2020).

Non a caso il titolo del rapporto ha rappresentato un omaggio alla canzone "Un medico" di Fabrizio De André, dove il protagonista da bambino aveva il sogno di guarire i ciliegi. Compito del sistema della giustizia minorile è infatti quello di proteggere i sogni dei ragazzi, promuovere per loro ogni possibilità futura, facendo sì che il giovane percepisca di avere davanti a sé tutte le alternative di vita aperte e non si senta stigmatizzato e costretto dall'esperienza penale.

Un obiettivo che il sistema della giustizia minorile italiano ha fatto in gran parte suo. A testimoniare ci sono i numeri. Al 15 gennaio 2020 i minori e giovani adulti detenuti nei 17 IPM italiani erano 375. Raramente le presenze sono scese sotto le 400 unità (dunque il dato attuale è un dato quasi eccezionale) ma, altrettanto raramente, sono salite sopra le 500. Rispetto ai suoi vicini di dimensioni rilevanti l'Italia ricorre alla detenzione in maniera residuale. In Francia e Germania, nel 2017, gli istituti di pena per minori ospitavano 794 persone detenute; nel Regno Unito 895. In Italia 452.

Numeri bassi che sono una buona notizia e che si accompagnano ad una diminuzione anche dei numeri della criminalità minorile". Fra il 2014 e il 2018 le segnalazioni da parte delle forze di polizia all'autorità giudiziaria riguardanti i delitti commessi da minori sono infatti diminuite dell'8,3%, passando da oltre 33.300 nel 2014 a 30.600 nel 2018. Fra i delitti calano gli omicidi volontari (-46,6%) e colposi (-45,4%), i sequestri di persona (-17,2%), i furti (-14,03%), le rapine (-3,9%) e l'associazione per delinquere (-82,5%). Preoccupa invece la crescita, rispetto al 2014, dei minori segnalati per associazione di tipo mafioso (+93,8%: erano 49 nel 2014, sono diventati 95 nel 2018). A fronte di queste segnalazioni gli imputati minorenni sono per il 70% italiani (tra questi il 40% è nato nel Nord Italia) e per il 30% stranieri. Tuttavia si registra una presenza percentualmente inversa di questi ultimi negli IPM: gli stranieri rappresentano infatti il 57,1% dei ragazzi e delle ragazze reclusi.

A fronte di questo scarso utilizzo della detenzione negli Istituti Penali per Minori, un ruolo rilevante è quello costituito dalle comunità di accoglienza nell'ambito delle quali oggi sono inseriti 1.104 ragazzi provenienti dall'area penale. La loro presenza è quasi raddoppiata negli ultimi 10 anni, e questi numeri hanno fatto del sistema delle comunità un asse portante del sistema della giustizia minorile nel nostro paese.

La maggioranza dei ragazzi entra in comunità in misura cautelare. Un gruppo più ristretto arriva invece in comunità provenendo dagli IPM. Circa il 20% del totale dei ragazzi che entra in comunità lo fa nell'ambito di un progetto di messa alla prova. Tuttavia, anche in caso di reclusione in IPM, la vita detentiva è spesso ricca di attività che aiutano i giovani a guardare al futuro con maggiore speranza.

“Per grande parte la prassi dentro gli IPM non ha dovuto aspettare 43 anni per avere un ordinamento penitenziario specifico per le carceri minorili. Durante gli anni passati, con il nostro Osservatorio abbiamo riscontrato pratiche avanzate. Però oggi si può e si deve fare un salto in avanti, verso un modello di detenzione, fino a quando questa continuerà ad esistere nel sistema minorile, che ha davvero le potenzialità per affermarsi come rivoluzionario e per allargarsi un domani anche al di fuori degli istituti per minori. Come molte volte è successo in passato, la giustizia minorile può costituire il cuneo dal quale allargare le maglie del sistema penitenziario italiano, sperimentando forme diverse di sanzione a causa di un reato, che non siano esclusivamente la detenzione carceraria.

*Per coloro che volessero acquisire le conoscenze indispensabili nel campo penale minorile, testo di riferimento è A. C. Moro, Manuale di diritto minorile, Zanichelli, Bologna 2008.*

## CARCERE

(da *Storie e Strade*)

*È un tema spinoso. Non ci si riferisce alla situazione terribile delle carceri e soprattutto dei detenuti nel nostro Paese, costretti a condizioni di vita insostenibili: il numero di persone che si tolgono la vita (4-5 volte tanto la media delle persone non incarcerate) è indicatore gravissimo della situazione esistente.*

*Va invece considerato un altro aspetto, quello che riguarda la cultura della punizione e di una punizione a senso unico qual è la privazione della libertà personale all'interno della struttura carceraria. Come associazione si intende dire subito, a scanso di equivoci, che la critica forte non è al fatto cioè che una persona che ha arrecato danni ad altri, alle cose, non debba assumersene la responsabilità e pagare una sanzione (caso mai si può discutere del tipo e della finalità della sanzione), quanto alla cultura oggi dominante della punizione, accompagnata da slogan quali "tolleranza zero" (così è definito l'atteggiamento da avere nei confronti di persone provenienti da altri Paesi che non hanno i documenti in regola, da qui la tolleranza zero verso i "clandestini": che cosa è questa se non profonda intolleranza?) verso persone che non hanno commesso alcun reato prima che a qualcuno venisse in mente di definirlo tale.*

*Quella della punizione e delle altre parole d'ordine oggi in voga è in realtà una cultura ipocrita, perché la proclamata fermezza nei confronti di tante persone in condizioni di difficoltà corrisponde a vera e propria complicità nel malaffare da parte di tante persone che si ergono a tutori dell'ordine e della sicurezza pubblica. Le cronache di questi mesi riempiono i giornali (non tutti) e i telegiornali di vicende criminali che fanno pensare a una vera e propria metastasi che ha colpito larghi settori del nostro Paese, soprattutto chi ricopre cariche di responsabilità a livello politico.*

*La cultura della punizione sottende due tipi di riferimenti:*

*- da una parte l'idea che la punizione debba coincidere col carcere, che l'unica sanzione possibile sia la privazione della libertà, atto gravissimo cui la società dovrebbe ricorrere solo in casi estremi di conclamata pericolosità della persona; così come già previsto per i*

*minori per i quali il ricorso alla carcerazione rappresenta una scelta residuale, per delitti particolarmente gravi;*

*- dall'altra la convinzione che il colpevole sia qualcuno che non può cambiare, che quanto commesso lo confini al ruolo di reo per tutta la vita; è una mela marcia che va messa da parte (nelle cosiddette case circondariali) affinché non contaminino gli altri cittadini e la società ritenute le parti sane.*

*Il carcere invece nel nostro Paese è ancora una vera e propria istituzione totale (così come l'ha definita lo studioso Foucault) e non rappresenta in alcun modo un'opportunità rieducativa, come afferma la Costituzione. Lo sono invece le misure alternative al carcere, quali l'affido ai servizi sociali e, come nel nostro caso, a una comunità.*

*Nel carcere purtroppo le persone peggiorano, per tante ragioni: la mancanza di risorse, l'affollamento, la mancanza di spazi, di attività lavorative, il contatto con il personale spesso non preparato e comunque decisamente insufficiente sul piano numerico per far fronte alle attuali esigenze, la mancanza di figure come educatori, psicologi, assistenti sociali. A volte il trattamento è pesante e punitivo anche nei confronti dei familiari, costretti a ore e ore di attesa per un incontro, per far avere al detenuto un oggetto che gli serve. A volte i comportamenti del personale penitenziario – pur anch'esso per molti aspetti vittima dell'attuale disastrosa situazione del sistema carcerario – sembrano impreparati a cinismo, a ricatto, ad atteggiamenti ingiustificatamente punitivi. Ma, si sa, purtroppo questo tema non è particolarmente sentito dalla cosiddetta opinione pubblica e da una classe politica in tutt'altre faccende affaccendata. Anzi, quando il problema viene posto la reazione è di fastidio, di insofferenza: "sono persone che hanno sbagliato e che ora devono pagare. Punto! Non vogliamo saperne nulla". Basta poco invece – e l'esperienza della Mastropietro lo attesta ampiamente – per comprendere che una risposta diversa al "reato" genera percorsi virtuosi.*

*Un dato per tutti: nelle persone in affidamento la recidiva – il fenomeno cioè di ritorno in carcere a causa della reiterazione del reato – è bassissima; è quindi una misura che funziona, perché non punisce in maniera pesante e ingiustificata chi ha commesso reati lievi e perché dà loro la possibilità di uscirne. L'uscita in realtà è il più delle volte limitata all'ingresso in comunità perché il passo necessario, quello decisivo, è il reinserimento nella società, in primis il raggiungimento di un lavoro, riallacciare delle relazioni. Ma è facile immaginare che – se tali obiettivi sono di difficile realizzazione per una persona "normale" – essi risultano praticamente improponibili per un ex detenuto. E allora?*

*Allora, ne siamo certi, la direzione verso la quale andare è necessariamente quella di ripensare "dalle fondamenta" il problema del carcere, dei suoi obiettivi (a partire da quanto sancito dalla Costituzione) e, più in generale, la questione del rapporto fra reato e sanzione. Se non vogliamo continuare, come società, a produrre "vuoti a perdere" e ad aumentare conseguentemente le spese per tutelarci dalle mele marce, senza risolvere nulla, come stiamo osservando.*

## **4.5 Adolescenti che stanno male**

Sono i soggetti che vivono condizioni di deprivazione economica, culturale, sociale. Questa, come le altre categorie utilizzate nel capitolo 4 sono distinzioni a mero scopo chiarificatore di situazioni alquanto complesse, che si intrecciano e si sovrappongono continuamente.

### **4.5.1 Difficoltà in famiglia: pressioni indebite e povertà**

Non si può non rilevare – suscitando un ennesimo moto di indignazione – che il cosiddetto perno della società italiana, la famiglia, è esaltato nei proclami pubblici delle istituzioni pubbliche, dei governi e dei parlamenti e non ultimi dei partiti, mentre in realtà si trova in grosso affanno a causa dei pesi che gravano su di essa, a effetti di stress con forti e negative ricadute sui figli. Le politiche di sostegno della famiglia sono come risaputo sostanzialmente inesistenti; relativamente alla latitanza delle istituzioni è sufficiente citare il dato relativo agli asili nido, servizio essenziale per le famiglie e per le madri, soprattutto se svolgono un'attività lavorativa. Se in Germania la copertura della domanda di asili è totale, l'Italia registra tutt'ora un'offerta tra le più basse d'Europa, pari al 12% delle richieste: vuol dire che poco più di 1 genitore su 10 è in grado di fruirne e gli altri 9 devono ricorrere alle forme più varie di aiuto quale quello parentale, quello dei vicini di casa, oppure affrontare spese consistenti per il mantenimento di una babysitter e comunque costruire quasi sempre veri e propri capolavori sul piano organizzativo personale e familiare, pur di assicurare una presenza e un accompagnamento ai figli.

E' evidente che la famiglia funziona (suo malgrado) come bacino di raccolta di tutte le carenze e le inadempienze che connotano le politiche nei suoi confronti: ma *fino a quando potrà resistere alle molteplici pressioni cui è sottoposta?*

La *pressione economica*, derivante dalle situazioni di povertà e di rischio povertà, si traduce nella necessità per tanti genitori di lavorare di più e senza certezze, dovendo così necessariamente diminuire il tempo da trascorrere con il partner e con i figli, oltre a dover selezionare i consumi e a rinunciare forzatamente ad opportunità importanti per i figli quali ad esempio lo sport, l'educazione musicale, i campus estivi a causa delle rette che molti non sono in grado di sostenere.

Un breve cenno va perciò fatto in tale contesto al tema e alle conseguenze della povertà economica, fenomeno che da alcuni anni si sta riproponendo a livello nazionale e che purtroppo è in grande espansione. Dalle cosiddette nuove povertà, individuate *illo tempore* nelle carenze culturali, relazionali, nell'analfabetismo informatico, si è ritornati a porre l'accento nelle povertà materiali - pur non avendo ancora né affrontato né tantomeno risolto le prime - in considerazione del peso che queste ultime sono tornate ad assumere.

Stiamo parlando di centinaia di migliaia di famiglie e di soggetti in età evolutiva cui mancano o cominciano a mancare alcuni fattori di base ai fini di una crescita sostenibile: da una sana e corretta alimentazione a un alloggio dignitoso, da cure mediche appropriate a strumenti e opportunità sul piano dell'istruzione e della cultura, alla possibilità di ampliare il loro campo esperienziale, sperimentando opportunità di tempo libero essenziali ai fini di un armonico sviluppo, rispettoso dei loro diritti. Purtroppo i minori contributi dallo Stato e dalle Regioni, uniti alle regole sempre più stringenti del patto di stabilità, impongono tagli e sacrifici sempre più pesanti ai Comuni in materia di spesa corrente. L'impoverimento economico si traduce o rischia di tradursi in impoverimento sociale, in restringimento e indebolimento della rete relazionale della famiglia e quindi di quella dei figli, ma anche in mancate frequenze della Scuola e in abbandoni prematuri degli studi, nonché in un ingresso prematuro nel mondo del lavoro.

La *pressione demografica* è legata al progressivo ridursi del numero medio di membri in famiglia (il 53% delle famiglie italiane con figli ne ha uno solo), per cui sono in gran parte scomparsi i fratelli e, insieme con loro, sono stati messi da parte anche gli anziani e i loro saperi, oramai considerati un peso sociale e nulla più.

Le aumentate difficoltà della vita, non solo quelle economiche, costringono poi le famiglie a subire un aumento della *pressione relazionale*, poiché si accrescono i livelli di gravità e si ampliano quantitativamente le conflittualità interne (fra partner, fra genitori e figli, fra fratelli), con esiti di

separazioni fra genitori che, in 7 casi su 10, si esprimono con litigi e con violenze, dovendo così ricorrere a giudici e avvocati, con la conseguenza che sono attualmente circa 10.000 i figli "contesi", in quanto oggetto di causa civile fra i due genitori.

Secondo varie indagini sono 500.000 i bambini e i ragazzi toccati dalla tragedia delle violenze domestiche, le cosiddette *violenze assistite*: sono bambini e ragazzi che assistono a maltrattamenti e a forme di violenza anche fisica dalle quali restano segnati a vita. Il Coordinamento italiano dei servizi contro il maltrattamento e l'abuso dell'infanzia (Cismai) propone un'impressionante lista di cosa si intenda per violenza assistita in ambito familiare: "dal fare esperienza di qualsiasi forma di maltrattamento compiuto attraverso atti di violenza fisica come percosse con mani oppure oggetti, a impedire di mangiare, bere e dormire, segregare in casa, impedire l'assistenza e le cure in caso di malattia, assistere a violenza verbale, psicologica, svalutare, insultare, isolare dalle relazioni parentali e amicali, minacciare di picchiare, di abbandonare, uccidere, suicidarsi o fare stragi". Un elenco a cui si aggiunge la violenza sessuale e le violenze messe in atto da minori su altri minori o su altri membri della famiglia. Di questi abusi il minore può fare esperienza direttamente e indirettamente, percependone gli effetti come il sentire percosse, rotture di oggetti, grida, insulti, minacce, pianti: tutti atti che hanno un impatto devastante sul minore che percepisce la disperazione e il terrore della vittima. Nella legge italiana purtroppo non è ancora riconosciuto questo specifico reato, per cui i giudici sono soliti applicare gli articoli 330 e 333 del codice civile – in cui si parla di "grave pregiudizio e violenza psicologica sui bambini" – e l'art. 572 del codice penale riferito al "maltrattamento". A. Marazzani Visconti, psicologa, afferma che "il disturbo post-traumatico da stress di violenza reiterata è uguale sia che il bambino sia stato vittima, sia che sia stato soltanto spettatore (violenza assistita) e ciò significa sviluppare la sindrome di tutti i bambini violati: la paura di tutto e di tutti" (Corriere della Sera, 14.06.2012).

Fra i problemi (almeno in parte) inediti che le famiglie si trovano ad affrontare vi sono quelli derivanti dalla *pressione culturale*. La dominanza nella nostra cultura della logica del mercato e della centralità dell'impresa che deve produrre profitto (molto e subito) si è inevitabilmente estesa alla vita in famiglia, facendola diventare – o spingendo affinché lo divenga – un'impresa che produce o dovrebbe produrre persone, istruzione, cura e distribuzione del reddito. A questo proposito ricordiamo che siamo il Paese d'Europa con il trasferimento massimo di ricchezza a livello intrafamiliare, allo scopo di contrastare da parte dei genitori e dei nonni la rapida perdita di reddito subita dai figli, o addirittura la sua assenza. Anche l'impegno della famiglia nel campo dell'istruzione risente di tale clima culturale. Se essa, l'istruzione, è definita un capitale, se ha come obiettivo principale l'individuazione e la premiazione dei più bravi e se viene a perdere la sua finalità precipua che è la formazione del cittadino, allora l'istruzione dei figli, l'accompagnare la loro crescita non solo sul piano delle conoscenze ma anche su quello della maturazione morale e della sperimentazione di variegata esperienze, tutto ciò non è più motivo di trepidazione e di gioia, ma di preoccupazione, riferita agli ingenti capitali necessari alla formazione dei figli.

Numerose famiglie – che già si devono impegnare molto per supplire alle tante lacune del nostro welfare – incontrano ulteriori e seri problemi per far fronte alle gravi carenze determinate dalla prolungata chiusura in estate delle strutture scolastiche, senza che le istituzioni si impegnino a mettere a disposizione dei servizi atti ad accogliere bambini e ragazzi nei lunghi mesi di sosta dalla frequenza della scuola. E' una vera e propria *pressione organizzativa* (e non solo), determinata dal fatto che molti genitori non dispongono di quell'aiuto fondamentale rappresentato dai nonni vivi, in salute e magari residenti nella stessa città, per cui debbono farsi carico di notevoli sforzi sul piano organizzativo familiare e su quello economico. Nel primo caso si tratta di coordinare disponibilità

diverse, orari, impegni di lavoro e quant'altro; nel secondo si tratta di far fronte a spese rilevanti, per molte famiglie insostenibili, al fine di poter utilizzare una baby sitter o per collocare i figli in un centro estivo, in un campo scuola, sobbarcandosi i costi di rette non alla portata di tutti. E tre mesi sono lunghi...

Da ultimo, ma non certo per rilevanza, va considerata la *pressione educativa*, che per certi versi si configura come l'aspetto più vulnerabile nella vita delle famiglie e nella relazione genitori-figli. Se il prendersi cura di un figlio – garantendogli una condizione soddisfacente di vita sul piano economico o quantomeno sostenibile – si rivela impresa ardua, la carenza o assenza di aiuti, di servizi, di supporti fa sì che molti genitori si sentano soli (o si sentano lasciati soli) nel fronteggiare le accresciute difficoltà legate all'educazione, anche a causa della competizione che di fatto da qualche anno si trovano a vivere nel rapporto con la televisione, con internet, con i cellulari e con gli altri nuovi media. L'insieme delle tensioni cui la famiglia è sottoposta non può non riverberarsi sui rapporti che essa intrattiene con i servizi sociali e sociosanitari e con la scuola. In questi ultimi anni si sono moltiplicate le richieste da parte dei genitori, sottoforma soprattutto di domande di prestazioni; si registra un mutamento della tipologia e delle modalità delle richieste, che spesso assumono la forma della rivendicazione (di un aiuto, di un diritto reale o presunto, ecc.), accompagnata a volte da atteggiamenti aggressivi, di aperta contestazione dell'operato del servizio o della scuola. Si aggiunga il fatto che una parte dei genitori è più attrezzata rispetto al passato rispetto alle conoscenze di cui dispone e non esita a ricorrere a strumenti legali per far valere il proprio punto di vista. La logica collaborativa cui dovrebbero essere improntati i rapporti tra cittadini e servizi rischia di essere sostituita da un paradigma di conflittualità, esacerbata dalle reciproche accuse sul piano della responsabilità e dell'incompetenza. I problemi da affrontare sono invero tanti e, se non vengono assunti come oggetti di lavoro capaci di avviare percorsi virtuosi di risoluzione, rischiano di aggravarsi ulteriormente configurando il pericolo di collassamento dell'intero sistema. Molte famiglie si sono chiuse e allo stesso modo molte figure professionali e servizi si sono da tempo collocati in una posizione difensiva. Nel primo caso un impulso decisivo è stato indubbiamente fornito dal martellamento operato e in atto da alcuni governi (e dai social) a proposito del tema della sicurezza, assunto a bandiera e vessillo di una politica nuova, con le conseguenze disastrose che conosciamo come la diffusa paura dell'altro e la perdita del senso di comunità. D'altra parte professionisti e servizi in diversi casi sono maggiormente preoccupati della tutela di sé, avvertono la paura di fare scelte o di compiere atti che si possono rivelare controproducenti, piuttosto che accrescere le capacità di ascolto, di mediazione con le famiglie, di far propria come bussola l'etica delle responsabilità, che prevede la tutela irrinunciabile del *prevalente interesse del bambino e dell'adolescente*.

#### **4.5.2 Le conseguenze della povertà economica**

Si sta riproponendo a livello nazionale un fenomeno sicuramente trascurato, ma che purtroppo è in grande espansione quale è la *povertà economica*. Dalle cosiddette nuove povertà, individuate *illo tempore* nelle carenze culturali, relazionali, nell'analfabetismo informatico, si è ritornati a porre l'accento nelle povertà materiali - pur non avendo ancora né affrontato né tantomeno risolto le prime - in considerazione del peso che queste ultime sono tornate ad assumere.

Riteniamo siano sufficienti, per giustificare tali asserzioni, i seguenti succinti dati ([www.savethechildren.it](http://www.savethechildren.it)). L'Italia registra, fra i 35 Paesi dell'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), il tasso più elevato di povertà relativa: nel 15% delle famiglie italiane vi è un reddito inferiore a quello medio nazionale. Si tratta di un valore percentuale enorme, pur

scontando il fatto che come risaputo i dati riguardanti i redditi percepiti andrebbero depurati delle dichiarazioni non veritiere. La cifra desta ancora più stupore se dai valori percentuali si passa a quelli assoluti: risultano essere oltre 2 milioni i bambini e i ragazzi che vivono in famiglie povere e, di questi, circa 750.000 fanno parte di nuclei familiari in condizioni di povertà assoluta, in quanto non dispongono dei beni essenziali per il conseguimento di uno standard di vita minimamente accettabile.

Se ampliamo lo sguardo alle famiglie *a rischio povertà*: le stime riguardano il fatto che ben il 22,6% dei bambini (più di 1 su 5!) è collocato in nuclei familiari che vivono tale situazione con grande preoccupazione; se figli di madre single, la probabilità sale a 50%. In Europa solo la Romania registra un dato peggiore del nostro rispetto al rapporto fra minorenni a rischio povertà e adulti nelle stesse condizioni, pari al 6,5%. Stiamo parlando di centinaia di migliaia di famiglie e di soggetti in età evolutiva cui mancano o cominciano a mancare alcuni fattori di base ai fini di una crescita sostenibile: da una sana e corretta alimentazione a un alloggio dignitoso, da cure mediche appropriate a strumenti e opportunità sul piano dell'istruzione e della cultura, alla possibilità di ampliare il loro campo esperienziale, sperimentando opportunità di tempo libero essenziali ai fini di un armonico sviluppo, rispettoso dei loro diritti. Purtroppo i minori contributi dallo Stato e dalle Regioni, uniti alle regole sempre più stringenti del patto di stabilità, impongono tagli e sacrifici sempre più pesanti ai Comuni in materia di spesa corrente. L'impoverimento economico si traduce o rischia di tradursi in impoverimento sociale, in restringimento e indebolimento della rete relazionale della famiglia e quindi di quella dei figli, ma anche in mancate frequenze della Scuola e in abbandoni prematuri degli studi, nonché in un ingresso prematuro nel mondo del lavoro.

#### **4.5.3 Le conseguenze della povertà: il web**

Circa il 30% delle famiglie italiane (nel sud sono il 40% le famiglie prive di computer o di tablet – dati ISTAT) non dispone del collegamento internet e ciò comporta diverse conseguenze per tantissimi ragazzi. Già parecchi anni fa era stato individuato il problema dell'analfabetismo informatico, dovuto al fatto che tante persone – prima ancora della diffusione della rete web – non erano in grado di acquistare un computer, oggetto che per anni ha avuto un costo elevato e tantomeno erano in grado di acquisire le competenze per fruire nelle nuove tecnologie. Ciò comportava l'esclusione di milioni di persone dalla rivoluzione digitale. Oggi la povertà economica continua a escludere di fatto moltissime famiglie e i loro figli dalla comunicazione on line, fondamentale in tempi di scuole chiuse. Le ricadute negative sono molteplici: basti pensare all'esclusione dalla didattica digitale (lezioni e compiti per casa) e, insieme, da una rete di contatti importanti che i propri compagni di classe e con gli insegnanti. E' vero che si tratta di contatti virtuali, ma è altrettanto vero che ciò permette ai ragazzi di mantenere i rapporti con quel mondo irrinunciabile che si chiama Scuola. Poiché tale esclusione riguarda ragazzi che già si trovano a vivere rilevanti difficoltà – quelle personali e quelle derivanti dall'appartenere a nuclei familiari in situazione di deprivazione e economica e culturale – ciò rischia di accentuare condizioni di marginalità sociale. Forse a tale grave lacuna si potrebbe ovviare in parte se la Rai – servizio pubblico – decidesse da dedicare una delle sue reti esclusivamente alla didattica, coprendo nelle diverse fasce orarie le esigenze dei bambini e dei ragazzi, proponendo lezioni, documentari, esercizi, film, cartoni animati e quant'altro utile alla loro crescita. Non si tratterebbe di una iniziativa inedita: molti anni fa (se non ricordo male accadde negli anni'60), la Rai mise in onda una trasmissione di grandissimo successo grazie alla bravura di un maestro elementare, Alberto Manzi, le cui lezioni televisive aiutarono milioni di cittadini italiani ancora analfabeti a imparare a leggere e a scrivere. *Mutatis mutandis* la Rai potrebbe rivitalizzare la sua funzione di servizio pubblico riassumendo

un ruolo "educativo", inteso come promozione delle conoscenze da parte delle giovani generazioni, in collegamento con l'istituzione scolastica.

Un report recentissimo di Save the Children ("Non da soli", aprile 2020) conferma l'ipotesi che la crisi causata dalla pandemia accentuerà gravemente il disagio fra i bambini e i ragazzi che dispongono (le cui famiglie dispongono) delle risorse necessarie e coloro cui mancano mezzi economici e istruzione. Con la conseguenza, gravissima, che molti lasceranno la scuola, incrementando il numero già elevatissimo di ragazzi che abbandonano prematuramente gli studi. La povertà economica delle famiglie – è in grande aumento il numero di nuclei familiari sia in povertà assoluta che relativa -, l'impossibile accesso a internet perché troppo costoso o per mancanza di strumenti con i quali connettersi, fa sì che molti bambini e adolescenti si stiano ulteriormente distanziando dall'esperienza scolastica, poiché i propri insegnanti non riescono ad agganciarli online. Ma ciò purtroppo lo stanno verificando anche varie realtà i cui servizi affiancano la scuola, come il cosiddetto doposcuola; o che sostituiscono la scuola, come le scuole di seconda opportunità. Non agganciati, impossibilitati a uscire di casa e a mantenere i rapporti con i compagni e con gli adulti, i ragazzi rischiano fortemente di demotivarsi, di non ritrovare in sé un domani le ragioni per riprogettare i propri itinerari di vita.

#### **4.5.4 Difficoltà nella Scuola**

L'attuale classe politica - ma andrebbe coinvolta anche la classe imprenditoriale e altri importanti mondi – si dimostra da tempo "tetramente sorda" (T. De Mauro) alle esigenze dell'educazione, della scuola, della ricerca e della cultura. Sembra che i precedenti e gli attuali ceti dirigenti di questo Paese, con non molte eccezioni, abbiano deciso di rimuovere o sconfessare tutto ciò che ha a che fare con il sapere, con la cultura nelle sue varie espressioni; a ciò ha dato un contributo non irrilevante l'uso strumentale e demagogico di slogan all'insegna del cambiamento e del rinnovamento dell'istituzione scolastica quale, per ricordarne una di una decina di anni fa, quello delle tre "i" (inglese, informatica, internet). L'istituzione scolastica è da tempo al centro di enormi cambiamenti: nuove aspettative delle famiglie e della società, multiculturalità, internet e conoscenza, processi evolutivi e apprenditivi dei bambini e dei ragazzi. Tali mutamenti hanno portato la scuola a non essere più attore unico delle offerte formative del territorio, a dover confrontarsi con nuovi concorrenti nel terreno dell'acquisizione di conoscenze e dei percorsi di maturazione degli adolescenti. Allo stesso tempo il disagio scolastico ha cambiato forma, si presenta diffuso, meno visibile e riconoscibile, difficilmente eliminabile; è rispecchiamento di un disagio più esteso, di origine sociale (P. Triani, 2011).

Ma la risposta del Paese e di chi lo rappresenta è stata spesso all'insegna di latitanze e di demagogie varie; di conseguenza la scuola, luogo principe per l'educazione, versa da tempo in condizioni preoccupanti, si sente abbandonata, non riconosciuta sul piano sociale e, accanto a lodevoli e non rare eccezioni, si constata un panorama di situazioni affaticate e inadeguate, continuamente castigate dalla mancanza di risorse. Già nel 2011 il *Rapporto* della Fondazione Agnelli sullo stato della scuola media affermava nelle conclusioni che "le zone d'ombra sono assai più numerose di quelle luminose" e che "la scuola media è l'epicentro della crisi dell'intero sistema scolastico italiano", al punto che il suo stato di salute (di malattia) dovrebbe essere motivo di fortissima preoccupazione per tutti. La scuola media – continua la ricerca - dovrebbe far proprio l'obiettivo di una maggiore giustizia sociale, garantendo a tutti i ragazzi l'accesso a un'istruzione di qualità, eliminando i divari di rendimento legati all'origine sociale. Quanto lontana è la nostra scuola da tale "missione"? Quanto è distante il nostro Paese dal collocare la scuola al primo posto dell'agenda della politica, quella nazionale e quelle locali? Quanto siamo ancora lontani dall'interpretare l'intero itinerario scolastico – dalla scuola dell'infanzia alla scuola

superiore – come un percorso caratterizzato da una esplicita e consapevole intenzionalità educativa, riguardante la maturazione globale delle persone oltre che la loro crescita come soggetti in apprendimento?

Vogliamo soffermarci su un fenomeno conosciuto ma negletto o rimosso qual è il fenomeno degli *abbandoni scolastici*, vale a dire il ritiro anticipato dal percorso di studi, prima cioè di aver conseguito un diploma, compreso quello dei centri di formazione professionale. Considerate le ben note difficoltà di quantificare in modo attendibile il fenomeno, si ricorre a un indicatore indiretto della sua consistenza, costituito dai giovani che sono in possesso del solo titolo di licenza media (scuola primaria di secondo grado), ma in alcuni casi neppure di quello. Secondo l'ISTAT nel 2016 sono 134.000 (centotrentaquattromila!) i ragazzi che hanno interrotto prematuramente i percorsi dell'istruzione e della formazione professionale. E' un dato drammatico, ancor più se lo rapportiamo agli abbandoni registrati nell'ultimo decennio: sono 1.744.142 (dati MIUR) gli adolescenti che negli anni precedenti hanno lasciato gli studi prima di aver portato a termine l'obbligo scolastico. Sono cifre che suscitano profondi timori e preoccupazioni: *con quali competenze questi giovani espulsi dal nostro sistema scolastico e formativo si apprestano a cercare un'occupazione? quale progetto di vita sono/saranno in grado di costruire? quali esperienze potranno fare?*

In realtà l'abbandono andrebbe inserito nel più ampio insieme di fenomeni che vanno sotto la denominazione di *dispersione scolastica*, che non si esaurisce nell'interruzione definitiva della frequenza delle lezioni e neppure nella bocciatura, ma che comprende le difficoltà di rendimento scolastico e la scarsa rilevanza che ha l'esperienza scolastica nella vita di tanti ragazzi. La dispersione costituisce infatti, da molto tempo, uno dei nodi principali dei processi di istruzione e di formazione nel nostro Paese e, più ampiamente, una questione che riguarda la democratizzazione della scuola e dell'intera società. Ricordiamo in proposito che la sociologia dell'educazione ha messo in luce fin dagli anni '60 il ruolo "attivo" (oggettivamente parlando, e non soggettivamente) sostenuto dalla scuola, assieme alla società, nell'emarginare gli studenti (che secondo tale prospettiva dovrebbero essere definiti *abbandonati* invece che *abbandonanti*..), legando i processi di esclusione alle loro caratteristiche di sesso, di classe sociale o di provenienza territoriale, operando per l'appunto con gli strumenti dello scarso apprendimento, della bocciatura, dell'abbandono.

Le conseguenze dell'abbandono scolastico non sono facilmente delineabili. Individuare l'influenza di tale evento nei processi evolutivi e di inserimento sociale dei giovani è complesso e spesso le prove empiriche portate si rivelano inadeguate (E. J. McCaul, 1999). Non si può certo affermare aprioristicamente, o deterministicamente, che tali soggetti siano portatori di disabilità che poi condurranno a esperienze negative e a conseguenze sfavorevoli sia per gli individui che per la società; ma è altrettanto certo che un'esperienza di insuccesso così dolorosa non può non lasciare tracce, anche profonde, a vari livelli, che possono riguardare aspetti quali la relazione con se stessi in ordine al ritenersi (in)capaci di affrontare positivamente le inevitabili difficoltà della vita; possono riguardare anche i livelli di partecipazione sociale e politica, quali la partecipazione al voto, gli impegni in organizzazioni sociali, di volontariato e altre; nonché il rischio che l'abbandono possa concorrere a una crescente alienazione dalle regole della società, a un possibile rifiuto dei valori sociali condivisi e dei valori della democrazia. Il problema più grande – sottolinea l'autore citato – non è se gli studenti possano essere tratti in un ambiente scolastico, così da diminuire i tassi di abbandono, ma di stabilire se la scuola è in grado di preparare i giovani a un futuro di istruzione permanente e di aggiornamento continuo, così come a una partecipazione costruttiva nella comunità e nella società.

In conclusione, un Paese come il nostro che si permette di lasciare per strada tanti ragazzi, da una parte si priva di risorse fondamentali per il suo presente e per il suo futuro, dall'altra contribuisce ad accrescere il numero di quei *vuoti a perdere* di cui ha parlato il rapporto della *Caritas nazionale* e della *Fondazione Zancan* del 2001 a proposito delle tante vite fragili, vulnerabili, non tutelate che esistono nel nostro Paese e che vanno aumentando rapidamente di numero.

#### **4.5.5 Ragazzi "prigionieri": il sequestro del tempo libero e la mancanza di contatto con la natura**

I minori in età 6-14 anni che trascorrono abitualmente il tempo libero nelle modalità ricordate sono circa il 10% (ISTAT): solo 1 ragazzo su 10 nel nostro Paese ha il privilegio (?) di poter correre su un prato, di arrampicarsi su un albero (magari per rubare della frutta appetitosa...), di far volare un aquilone, di rotolarsi su un pendio, di giocare a rincorrersi e a nascondino, con esiti frequenti di ginocchia sbucciate e di punture d'ortica...; gli altri sono rinchiusi nelle mura domestiche o in quelle altrettanto ristrette delle case degli amici e solo il 25% degli alunni di tutti i livelli scolastici si reca a scuola a piedi o in bicicletta. Dice P. Mottana (2011) che "L'infanzia è stata scippata. Sequestrata... intrappolata nella famiglia prima e nella scuola dopo... rapita dalle strade, dai cortili e dai giardini, non più in bicicletta, sui pattini o semplicemente in corsa. Niente più infanzia sporca, sanguinante, fangosa... non più bambini in cerca d'aria, di odori, di terra nuda e melmosa, di vegetazione ruvida e di alberi da arrampicare... bambini sporchi, incrostati di fango e di contusioni rapinate al cemento."

Non intendiamo passare per *laudatores temporis acti*, utilizzando il pamphlet di P. Mottana per rimpiangere i tempi passati. Vogliamo invece esprimere la consapevolezza di quanto importanti siano tali esperienze all'aria aperta nel rapporto diretto con la natura e quanto gravi siano gli impoverimenti per i bambini e i ragazzi che derivano dalla loro diffusa scomparsa. Il rapporto con la natura infatti è *terapeutico*. "I bambini e i preadolescenti hanno bisogno di vedere, ma anche di udire e di toccare, di sfiorare e di annusare, di afferrare e di muoversi, di avvicinarsi e di allontanarsi, di correre e di esplorare, di sentirsi parte di un tutto che li contiene... è facendo che si impara veramente", così argomentano A. Oliverio e A. Oliverio Ferraris (2011), richiamando anche in proposito le intuizioni di tre grandi studiosi dell'infanzia quali J. J. Rousseau, F. Froebel e M. Montessori. Scoprire la natura è attività più complessa (e forse più attraente) di un videogioco, poiché coinvolge tutti i sensi, permette di esplorare i limiti. Un numero crescente di ricerche collega direttamente e in maniera positiva il nostro stato di salute mentale, fisica e spirituale al rapporto con la natura. Diversi studi indicano che il disturbo da deficit di attenzione e altre alterazioni dei bambini e dei ragazzi – quali per esempio l'obesità, la disattenzione, la svogliatezza, la noia, la depressione, l'ansia – possono essere trattate favorendo il loro rapporto con la natura. Essi non hanno bisogno solo di una corretta alimentazione e di un buon sonno, ma anche del contatto con il verde. I fanciulli che giocano all'aperto hanno migliori capacità motorie, di coordinazione, di agilità e di equilibrio. In generale, rispetto ai coetanei che restano chiusi in casa, magari davanti a tv, smart e playstation, hanno maggiori capacità di osservazione, di ragionamento e di consapevolezza, sono meno inclini al bullismo e meno vulnerabili a malattia e stress.

Le risonanze di tali radicali cambiamenti sono di enorme portata, in quanto non solo vengono a mancare esperienze essenziali per la crescita, ma in loro sostituzione non è stato congegnato alcunché di significativo; i giochi con la natura e nella natura sono stati sostituiti dai giocattoli, la maggior parte dei quali – soprattutto quelli elettronici – mettono i ragazzi in una posizione di passività e di solitudine, non sperimentando le valenze che il gioco spontaneo, il gruppo, l'aria aperta rivestono e i molti

vantaggi che esprimono sul piano evolutivo. Molte sono le forme di malessere che possono derivare dalla "reclusione" dei minori nelle mura domestiche: una cronica irrequietezza, un'alimentazione disordinata ed eccessiva, come detto precedentemente, un surplus di energie psicofisiche che non trova spazi di sfogo, fino al "disturbo da deficit di natura" che il pedagogista americano R. Louv (2006) ha evidenziato per primo denotandolo come quella forma di "disagio psicologico e fisico che può causare difetti percettivi, durata ridotta dell'attenzione in rapporto al livello di sviluppo, iperattività e altri inconvenienti fisici ed emotivi".

#### **4.5.6 Il ruolo della pratica motoria/sportiva**

Si potrebbe pensare che un ruolo di sostituzione o di supplenza alle esigenze di socialità e di movimento fisico sia fornito nell'età della pre-adolescenza e dell'adolescenza (oltre che dell'infanzia) dalla *pratica sportiva*. Ciò è vero solo in parte, anche per il fatto che tanti ragazzi, caricati di troppi impegni scolastici e non, iper e malnutriti e frequentemente soli all'interno delle pareti domestiche, si presentano agli allenatori privi di abilità motorie di base come correre, camminare in modo corretto, per non dire l'incapacità di salire su una corda, di fare una capriola; così come risultano "analfabeti" rispetto ai tradizionali giochi del rincorrersi, del giocare a nascondino. Un altro impoverimento importante è anche quello legato all'essere parte di un gruppo, al giocare in gruppo. Non pochi allenatori hanno dichiarato in proposito di aver modificato il loro modo di allenare, decidendo ad esempio che le prime settimane dell'attività siano dedicati al restituire ai bambini le competenze perdute, dando spazio quasi esclusivamente al gioco, per poi proporre gradualmente un impegno organizzato e finalizzato all'apprendimento della disciplina sportiva.

A livello nazionale solo 6 minori su 10, fra i 6 e i 14 anni, praticano una disciplina sportiva; in altri termini sono ben 4 soggetti su 10 che non svolgono alcuna pratica motoria. Dette percentuali calano poi rapidamente e il rapporto fra praticanti e non diventa quasi irrisorio nel caso della popolazione minorile immigrata. Nella scuola italiana sono ancora praticate soltanto 2 ore alla settimanali di educazione fisica, nonostante si sia da tempo individuato in un minimo di sei ore l'attività fisica necessaria nei sei giorni di scuola. Un ruolo non positivo esercitano anche quelle società sportive emanazioni di federazioni che da tempo hanno fatto del risultato e della prestazione la loro filosofia, snaturando così il significato educativo della pratica sportiva, in aperta e palese contraddizione con i documenti internazionali, i quali esplicitano con chiarezza l'insieme dei diritti dei minori in ambito sportivo.

Tanti genitori, allenatori e dirigenti sportivi addebitano a una larga parte del mondo adulto che gestisce lo sport per bambini e ragazzi la responsabilità di una vera e propria devastazione dei diritti dei fanciulli al gioco, al divertimento, al gruppo, all'educazione, all'incontrare adulti che si occupino di loro prima di tutto come persone e poi come atleti. Diritti che invece nelle situazioni citate vengono messi da parte perché le esigenze di bilancio, lo sponsor, la Federazione ecc. chiedono risultati, pretendono la vittoria, esigono che emerga il campioncino dimenticando, fra gli altri, il *diritto a non essere campioni*, così come recita l'art. 10 della "Carta dei diritti dei ragazzi allo sport". La *Carta*, varata nel 1992 dalla *Commissione Tempo Libero* dell'O.N.U. e fatta propria da numerose Federazioni sportive, contempla 10 diritti dei bambini e degli adolescenti: *praticare attività motoria, giocare e divertirsi, praticare sport in un ambiente sicuro e sano, essere allenato da personale adatto a quella fascia di età e qualificato, essere trattato con rispetto, del giusto riposo, controllo della salute, competere con giovani di pari capacità, pari opportunità, non essere sempre un campione.*

È giunto il tempo di inserire la pratica sportiva educativa nelle politiche di *welfare*, anche nella direzione di ripensare gli spazi sportivi come luoghi polivalenti, a dimensione familiare, per intercettare quelle domande di relazioni sociali che non trovano altri ambiti di accoglienza e di espressione.

L'esito di queste distorsioni, carenze, inadempienze nei percorsi di educazione alla socialità è il "sequestro" dell'infanzia e dell'adolescenza, sotto pressione per mancanza di spazi, di luoghi in cui inventare e organizzare giochi, scaricare energie e tensioni. Riprendendo P. Mottana (2011) "Occorre rifondare la forma delle città, ripensarne i flussi, l'impero del traffico, i ritmi, i calendari. Aprire vuoti, scavare fossati, infittire la vegetazione. Lasciare spazio ai campetti incolti, mandare a maggese le strade, coltivare ruderi e rovine..., mandare le macchine sottoterra, fare scuola all'aperto, riempire di nuovo la strada di botteghe e di venditori ambulanti. Pedonalizzare a tutto spiano, fare spazio al paidoalfiere, il bambino che schizza a zig-zag. Liberare torme di ragazzi nei vicoli e nelle piazze in cerca di guai".

#### **4.5.7 La privazione di tante espressioni della bellezza**

La costante e reiterata riduzione delle risorse economiche a disposizione dell'istruzione si intreccia in molti casi – non in tutti, poiché i fenomeni di cui ci stiamo occupando non nascono e non evolvono sulla base di paradigmi deterministici – in aspetti di impoverimento sul piano culturale. Non possiamo fare se non un fugace riferimento alle scelte esiziali fatte a suo tempo per quanto concerne sia lo studio dell'arte, ridotto drasticamente in termini orari dalle scuole superiori con l'eccezione dei licei artistici (con quale consapevolezza della nostra eredità architettonica, paesaggistica, storica usciranno dal percorso di studi, ad esempio, i futuri geometri?); sia l'insegnamento della musica, confinata sostanzialmente ai pochissimi licei musicali istituiti in questo Paese, patria tra l'altro della musica operistica.

Quali opportunità educative – nelle istituzioni formative e nell'extrascuola - sono offerte oggi alle giovani generazioni per appropriarsi della musica, dell'arte pittorica, del teatro, del linguaggio dell'immagine, di quello dei film e cioè della bellezza (V. Iori, 2012)? L'educazione al bello rappresenta, tra l'altro, una delle strategie pedagogiche indirette utili ad ampliare il campo delle esperienze a disposizione degli adolescenti in difficoltà per facilitare il loro cammino educativo. Nella letteratura pedagogica sulla transizione adolescenziale ricorrono infatti alcune apicalità esperienziali – essenziali nei processi di crescita - che si trasformano in pedagogiche nel momento in cui il ragazzo le scopre come luoghi coscienziali e il suo interlocutore, l'educatore, ha una parte significativa in questo processo (D. Demetrio, 1994). *L'eccezione* (come esperienza dello straordinario, del sorprendente), *le regole* (come ripetizione, costanza, routinarietà), *l'esemplarità* (i modelli di riferimento), *il sogno*, *la trasgressione*, *l'ostacolo*, *il successo...* tutto questo è tipico della ricerca adolescenziale, del bisogno dei ragazzi di scoprire la vita. Questo è possibile a due condizioni: che qualcuno accompagni i soggetti con intenzionalità educativa e che essi possano acquisire la competenza relativa all'elaborazione delle esperienze fatte. Ci soffermiamo brevemente su quest'ultimo aspetto, in attesa di riprenderlo più ampiamente nel cap. 6. Ciò che viene chiamato da P. Bertolini "linguaggio delle cose concrete" è un elemento centrale del lavoro educativo, ma esso richiede che l'attività che si sta per svolgere, che è in atto e che è stata realizzata, per diventare esperienza - cioè apprendimento consapevole – debba essere interrogata in modo riflessivo. Agli adolescenti va perciò data l'opportunità di appropriarsi della "disciplina della riflessione" (L. Mortari, 2003), quale capacità di interpellare consapevolmente l'agito per elaborare e costruire orientamenti di significato.

Questo riguarda anche quelle dimensioni della vita che sono state sostanzialmente espulse dalla quotidianità del vivere - non solo dei bambini e degli adolescenti - come *il dolore e la sofferenza* (I. Lizzola, 2002; R. Mantegazza, 2004). Eppure per un ragazzo o una ragazza non è infrequente che esse siano entrate nella loro vita, magari per un accadimento esterno ad essa, seppure vicino, come la malattia di un amico o l'incidente subito da un compagno di classe. Il tema della sofferenza e quello della morte hanno molto a che fare con l'educazione e tanti ragazzi hanno bisogno di incontrare degli adulti che si fermino con loro quando tali eventi attraversano le loro vite, non di fare operazioni di rimozione o di mettere in atto fughe; hanno bisogno di trovare adulti disposti a parlarne, a raccontare, a partecipare a riti e a momenti che li aiutino a sentire vicinanza e a elaborare il senso di quanto accaduto. E' ovvio che tale elaborazione sarà consona ai loro livelli di maturazione, ma il bisogno di dare significato a quanto accade è vitale. Si ha infatti educazione quando si è data la possibilità all'adolescente di scoprirsi più autonomo mentalmente, socialmente, cognitivamente, di innalzare il proprio livello di consapevolezza di sé nel mondo, di manifestare concretamente quanto appreso attraverso atti o decisioni; oppure non è educazione e si rischia di promuovere acquiescenza, acritica accettazione dello status quo, superficiale consapevolezza.

Quali sono oggi i luoghi educativi di ricerca e di produzione di significati? Quali i contesti educativi in cui gli adolescenti si possono preparare a conoscere la vita e ad affrontare l'esistenza con le sue bellezze e le sue difficoltà anche grandi? Con quali modalità, all'interno di quali cammini essi possono riappropriarsi delle tematiche fondative della vita come la sofferenza, la felicità, la perdita, l'amore, la spiritualità? Fare esperienza di vissuti di solitudine, rabbia, smarrimento, distacco, malattia, abbandono ma anche di amicizia, amore, solidarietà..., quali contesti educativi trovano i ragazzi per "riappropriarsi" delle dimensioni costitutive dell'esistenza?

## **BELLEZZA**

(da *Storie e Strade*)

*É una dimensione familiare dell'associazione, più evidente forse nelle comunità di San Ponso e di Valperga che nella sede storica di via Marconi. Ma dappertutto essa può essere colta innanzitutto nella qualità interiore delle persone, perché bellezza è ciò che suscita emozioni, sentimenti, vissuti, modi di essere e di agire, commozione.*

*Ma vogliamo dare spazio anche alla bellezza come sguardo estetico, come contemplazione di ambienti caratterizzati da armonia, da gradevolezza.*

*Basti pensare al contesto in cui si colloca la comunità di San Ponso: il bosco, i prati, le montagne sullo sfondo, le passeggiate che l'ambiente favorisce. Se si entra nel cortile della comunità si osservano fiori di diversa varietà (gerani, glicini), il verde del prato, gli alberi da frutta (ci sono un pero, un fico, un ciliegio che sta crescendo che speriamo porti frutti abbondanti..., un nespolo). C'è anche spazio per un orto in cui si coltivano pomodori, patate, melanzane, vari tipi di insalate, fra le quali girovagano un gatto e un cane.*

*Tuttavia le belle sorprese non sono finite. Varcata la soglia di casa si entra in una struttura la cui architettura offre una visione tranquillizzante, positiva, dà una sensazione di pace e di serenità: una grande cucina, una sala per riunioni con degli affreschi sul soffitto che, seppur rovinati, nella loro semplicità sono in grado di abbellire la stanza e di far sentire bene chi la abita.*

*Non va infine dimenticato quanto è all'esterno del muro di cinta: i resti di un'antica pieve e di un Battistero, le cui prime notizie risalgono addirittura al XIII secolo.*

*Ci si è dilungati nella descrizione dell'ambiente di San Ponso (per quello di Valperga rimandiamo alla voce medesima) non tanto per ragioni estetiche, quanto per cogliere il valore alto di tutto ciò e la sua influenza positiva sulle persone che ne sono ospiti. È questo l'elemento straordinariamente importante: una struttura (un sito si direbbe oggi) - che è parte integrante dell'ambiente in cui si trova, che suscita immediatamente sensazioni di armonia e di pace -, induce nelle persone che la frequentano sentimenti come la calma, la pacatezza, allenta le tensioni e le preoccupazioni, rende puliti gli sguardi, suscita tenerezza. Potremmo parlare di un vero e proprio effetto terapeutico (c'è anche, fra gli ospiti, chi ha scoperto la bellezza della notte e del cielo stellato, perché intorno non vi è alcuna altra sorgente di luce che ne disturbi la visione), poiché in questo posto (e negli altri simili) le persone sono aiutate a cambiare, sono "naturalmente" indotte, ad esempio, a stabilizzare i propri comportamenti aggressivi, a contenerli. Questo contesto di vita facilita di conseguenza le relazioni, poiché crea un clima di tranquillità, di belle vibrazioni dell'animo.*

*Anche qui le fatiche, i problemi, le contraddizioni non mancano ma, appunto, il viverli a San Ponso permette di affrontarli con uno stato d'animo diverso.*

*Forse aveva veramente ragione lo scrittore russo F. Dostojevskij, quando scrisse che "la bellezza salverà il mondo", forse è proprio questa la strada e tanti guai terribili che oggi affliggono le persone e il mondo intero derivano (anche) dal fatto di esserci riempiti di brutture e di aver danneggiato, a volte irreparabilmente, le bellezze di cui la terra (anche quella canavesana!) è ricca.*

## **4.6 Adolescenti che *si fanno male***

Sono coloro che mettono in atto comportamenti che si rivelano ad alto rischio per la propria salute psicofisica: basti pensare all'abuso e dipendenza da sostanze psicoattive, alle cosiddette nuove dipendenze come il gioco d'azzardo, i videogiochi, internet, al consumo di alcool, alle tentazioni gravi di internet (il cosiddetto dark web), alle sfide estreme come i selfie pericolosi. In questa sede accenniamo a comportamenti poco conosciuti, di cui il più grave sono i suicidi e i tentati suicidi.

### **4.6.1 Adolescenti "ritirati"**

Vanno almeno nominate quelle forme di solitudine degli adolescenti tipiche di una generazione iperconnessa. Tali comportamenti vengono ricondotti a forme diversificate di "ritiro sociale" (M. Lancini, 2019). Con tale espressione si definiscono diversi fenomeni e comportamenti adolescenziali:

- la vita virtuale dei ragazzi: internet, videogiochi, social network;
- i processi evolutivi nell'epoca di internet: la gestione della sessualità (sexting), il cyberbullismo, il gioco d'azzardo, i gruppi a favore dell'anoressia o del suicidio;
- forme di autoreclusione in una stanza: gli hikikomori italiani (le stime parlano di oltre 100.000 fra adolescenti e giovani).

Occorre ovviamente distinguere un uso adattivo dei social e dei videogiochi da comportamenti che esprimono malessere o vere e proprie forme di dipendenza. La rivoluzione digitale ha di certo creato nuove e straordinarie opportunità e possibilità di comunicazione, di conoscenza, di lavoro, ma le tecnologie possono anche rappresentare una sorta di rifugio in occasione di profonde crisi in un'età delicatissima sul piano evolutivo com'è l'adolescenza; possono indurre a forme di autoreclusione che

esprimono in genere una sofferenza che risulta difficile alleviare e superare. Tali forme di ritiro sono giudicate come la manifestazione più significativa del disagio adolescenziale e giovanile.

#### **4.6.2 Suicidi e tentati suicidi**

Ogni anno in Italia si tolgono la vita una ventina di ragazzi, il che significa che in un decennio sono circa 200 i preadolescenti e soprattutto gli adolescenti che decidono di non vivere più. I tentati suicidi sono moltissimi e, nell'insieme, ci parlano di un fenomeno alquanto trascurato, punta dell'iceberg si una sofferenza diffusa che tanti ragazzi non riescono più a trattenere e a gestire, spesso perché non hanno incontrato alcuna figura adulta capace di mettersi in reale ascolto dei loro turbamenti. Per quali motivi un adolescente può desiderare la morte? La chiave di lettura proposta da alcuni studiosi (G. Pietropolli Charmet, A. Piotti, 2009) è di impronta psicoanalitica (psicologia, psicoanalisi e psichiatria sono le discipline che maggiormente si occupano di tale problema). E' necessario infatti – nel caso dei tentativi di porre fine all'esistenza - individuare i fattori che facilitano l'intenzione suicidaria (come la fragilità narcisistica, la percezione di un ostacolo insormontabile...), per poi attuare dei modelli di intervento basati sul coinvolgimento, sulla presa in carico anche del contesto di vita dell'adolescente, in particolare del padre e della madre.

## **DIPENDENZE**

(da *Storie e Strade*)

*È da molti anni (anzi decenni) che si parla di dipendenze associando il problema al consumo di sostanze "proibite", attribuito nella gran parte dei casi al mondo giovanile. In realtà il fenomeno è molto complesso, legato a una pluralità di fattori che gli studi e le conoscenze dirette di chi opera sul campo ha ampiamente messo in evidenza.*

*Nel tempo molte cose sono cambiate: i soggetti consumatori, le sostanze, le modalità di consumo, le norme, il giudizio sociale: non basterebbe un libro per raccontare tale evoluzione.*

*La prima osservazione che l'associazione ritiene di fare concerne l'importanza di riconoscere che tutti (ciascuno di noi) è "dipendente" da qualcosa: da una bevanda come il caffè, dalle sigarette, da un oggetto, da una persona ecc.; magari lo è solo parzialmente, ma lo è. Fa parte infatti della vita la dinamica fa autonomia e dipendenza: per un verso ciascuno cerca, costruisce, rivendica la propria indipendenza (sul piano economico, dello stile di vita, delle convinzioni personali ecc.); dall'altra ci si accorge presto che si ha bisogno di tante cose, che inevitabilmente ci si lega a oggetti, ad abitudini, a persone....senza le quali si fa una gran fatica a vivere. Tale dinamica – fra autonomia e legami – è un aspetto costitutivo del vivere ed irrisolvibile: non siamo mai completamente indipendenti e neppure inestricabilmente legati a qualcosa o a qualcuno. Va ricordato, in proposito, che si viene al mondo come soggetti "di fatto" condizionati: dal proprio corpo, dalle caratteristiche di personalità, da chi ci educa ecc.. Sappiamo anche – per buon senso, per esperienza personale – che tali legami possono diventare in certi momenti un problema, un problema serio connesso alle variegate e imprevedibili vicende della vita: personali, familiari, di coppia, di salute, di lavoro che mettono la persona in una situazione di fragilità e quindi di rischio. A volte la situazione di vulnerabilità si protrae, il più delle volte causata da problemi relazionali complessi, da rottura traumatica dei rapporti, di fronte ai quali la persona non dispone degli strumenti utili per affrontarli e tantomeno per risolverli. Non solo. È consapevolezza di tutti che in tali situazioni risulta alquanto difficile chiedere aiuto ad altri (sia le*

persone vicine che l'aiuto specialistico). Tale "incapacità" può creare a poco a poco nella persona la convinzione che l'unica risposta possibile alla sua sofferenza (l'unica che ha a disposizione, l'unica magari che offre l'ambiente di vita) è data dal legame "patologico" con una sostanza, con il gioco, con il consumo ecc..

Nell'esperienza di lavoro della Mastropietro con le persone che hanno problemi di dipendenza da sostanza si è compreso che l'idea di malattia (o di patologia) non è per nulla sufficiente per spiegare l'origine e il consolidarsi della dipendenza. Essa rappresenta anzi una spiegazione molto superficiale, spesso di comodo, in quanto induce a ritenere che la dipendenza riguardi solo persone malate e che l'unica terapia debba essere quella farmacologica. La realtà è invece che, a creare dipendenza, contribuiscono sempre una pluralità di fattori e che fra questi e il comportamento delle persone non c'è mai un rapporto deterministico, ma solo probabilistico: non è detto cioè che una persona che ha alle spalle una storia difficile decida che l'unica soluzione è la dipendenza. Fra i tanti fattori che possono contribuire a tale esito tuttavia si riscontra una "costante": è la storia familiare, è il contesto di vita in cui il soggetto è cresciuto come bambino, ragazzo, giovane. Tale elemento è sempre presente nelle storie di difficoltà, ne è una delle cause principali. La dipendenza da sostanze ha quindi origine nelle esperienze normali di vita, che diventano "critiche" in occasione di determinati problemi e difficoltà che la persona si ritrova a vivere e che spesso si tramutano in vissuti e in una vita di solitudine. Gli operatori aggiungono, sempre sulla base delle conoscenze acquisite nella quotidianità di lavoro, che la relazione con la sostanza – perché di una relazione si tratta, intorno alla quale nei casi più problematici ruota tutta la vita della persona – è l'unica relazione che la persona riesce a sostenere, in quanto funzionale a quell'equilibrio che le consente di vivere.

In conclusione, va fatta una considerazione molto importante. All'interno dell'associazione Mastropietro non c'è, fra operatori e responsabili, una posizione unica rispetto al problema-sostanza. C'è chi, per credo personale e/o professionale, esprime una posizione vicina ai cosiddetti "proibizionisti", coloro che ritengono che qualunque tipo di sostanza vada proibita; c'è chi, per analoghe ragioni, è vicino alla posizione dei cosiddetti "legalizzatori", coloro che ritengono che proprio la proibizione d'uso facilita la diffusione, lo spaccio, il commercio mafioso delle sostanze. Riteniamo che tale pluralità di punti di vista non sia una deficienza e tanto meno una "colpa", ma che essa esprime quella pluralità di convinzioni che è sempre stata una caratteristica fondativa della storia della Mastropietro. Una peculiarità irrinunciabile, coerente con la complessità del problema, rispetto al quale occorre cercare sempre mediazioni possibili, spazi di convergenza, perché non si accettano forme autoritarie di pensiero o costrizioni nei comportamenti. C'è tuttavia un aspetto della questione su cui vi è unanimità: è il totale e convinto dissenso verso la cosiddetta "tolleranza zero", in altri termini l'intolleranza verso chi fa fatica nella vita come un tossicodipendente, fino alla "soluzione" del carcere. La persona va aiutata, va educata, non punita.

## **4.7 Adolescenti cui viene fatto del male**

Il 3 ottobre del 2002, durante la presentazione del *Primo Rapporto mondiale su violenza e salute* a Bruxelles, l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha formulato la seguente definizione del concetto di violenza: "Per violenza deve intendersi l'uso intenzionale della forza fisica o del potere, minacciato o effettivo, contro se stessi, un'altra persona, o contro un gruppo o comunità, da cui ne derivi o sia altamente probabile che derivi un danno fisico, psicologico, la morte, un deficit nello sviluppo o situazioni di deprivazione".

La definizione adottata dal Consiglio d'Europa, che adotta il termine *abuso* all'infanzia per designare la violenza sui minori, così la intende: "gli atti e le carenze che turbano gravemente il minore, attentano alla sua integrità corporea, al suo sviluppo fisico, affettivo, intellettuale e morale, le cui manifestazioni sono la trascuratezza, e/o le lesioni di ordine fisico e/o psichico e/o sessuale da parte di un familiare o di altri che hanno cura del bambino" (VI Seminario Criminologico – Strasburgo, 1978).

Nel dizionario di pedagogia di Bertolini la violenza è definita come "un uso immoderato e scorretto della forza contro una cosa, una persona o anche contro un'istituzione" (Bertolini P., 1996, p. 699).

Tante definizioni per indicare un fenomeno che, come confermano le ricerche, purtroppo è in triste aumento. Una definizione esaustiva della violenza è difficile da trovare, in quanto rappresenta un fenomeno composito e multiforme, le cui diverse manifestazioni non si presentano quasi mai separate o scindibili. Tuttavia, da un punto di vista descrittivo, è possibile fare una distinzione in due grandi tipologie: violenza fisica e violenza psicologica. Con l'espressione *violenza fisica* si intende un insieme di atti lesivi concreti inferti al minore, che a seconda della pericolosità, possono causargli delle disabilità o persino la morte (percosse, abuso dei mezzi di correzione, abuso sessuale, ecc.). Con l'espressione *violenza psicologica* si fa riferimento a tutto un ventaglio di atti lesivi l'integrità psichica del minore, che non implicano quindi un contatto fisico concreto (denigrazioni, umiliazioni, violenza assistita, ecc.).

I fenomeni che semplicemente elenchiamo sono i seguenti:

- il lavoro minorile, la prostituzione, la tratta, la pedofilia, le minoranze etniche.

Ciascuno di essi occuperebbe un capitolo, soltanto per fornire alcuni dati e fare alcune considerazioni non superficiali. I siti a fine dispensa offrono ampie opportunità di informazione in merito.

## 4.8 Un'amara conclusione?

Probabilmente va considerata una forzatura l'espressione *Attacco all'infanzia* che dà titolo a un recente lavoro dello studioso americano J. Bakan (2012); egli lo riferisce all'enorme e incontrastata forza d'urto rappresentata dalla società dei consumi e soprattutto da chi la promuove e la sostiene con enormi investimenti pubblicitari capaci non solo di modificare alle radici le abitudini di vita dei ragazzi, ma di snaturare il senso stesso della loro infanzia e dell'adolescenza. Ma se il titolo citato può essere considerato frutto di un eccesso polemico, non rappresenta di certo un'esagerazione l'appellativo di *cittadini invisibili* che la Caritas italiana ha dato come titolo a un rapporto su "Minori in situazione di disagio" (2009), in riferimento a quelle situazioni in cui il malessere dei bambini e degli adolescenti, le esperienze di sfruttamento e le carenze degli interventi pubblici rappresentano aspetti gravi e diffusi della condizione minorile.

Con la modifica del Titolo V della Costituzione, la materia dei servizi sociali è divenuta competenza esclusiva delle Regioni, le quali quindi possono autonomamente legiferare con il risultato di non garantire più in modo eguale su tutto il territorio nazionale i diritti dei minori, pur sanciti con la legge nazionale 176/91 che ha ratificato la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. I minori contribuiti ai Comuni dello Stato e delle Regioni, uniti alle regole sempre più stringenti del patto di stabilità, impongono agli Enti locali pesanti sacrifici in materia di spesa corrente. Basti pensare, per fare un unico esempio, alla ridotta disponibilità dei Comuni rispetto al pagamento delle rette dei minori collocati in comunità di accoglienza. E ciò a fronte dell'aumento dei fenomeni di

conflittualità di coppia, di rotture traumatiche delle relazioni, di abuso di alcol (poliassunzioni), di scarse capacità genitoriali che si riflettono sui bambini e sui ragazzi, sulle loro esigenze di accudimento che, non soddisfatte, richiedendo il collocamento in situazioni protette.

Se le risorse destinate ai minori sono quindi divenute ostaggio delle politiche di stabilità finanziaria (con i relativi drastici tagli), *come si può parlare di welfare dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza nel nostro Paese?* Per cogliere lo iato tra le indicazioni e gli orientamenti contenuti nei documenti internazionali che mettono al centro il *prevalente interesse del fanciullo* e la concreta situazione di tanti minori nel nostro Paese, è sufficiente riportare le valutazioni indirizzate al nostro Paese dal Comitato ONU e riportate nella relazione al Parlamento nell'anno 2012 a cura del Garante nazionale dell'infanzia e dell'adolescenza:

- un quadro normativo lacunoso,
- la mancanza di un sistema organico di protezione dei minori,
- le gravi sperequazioni da regione a regione,
- il piano di azione nazionale per l'infanzia e l'adolescenza privo di finanziamenti adeguati,
- l'insufficiente sostegno alla genitorialità,
- la mancanza di un sistema di formazione e aggiornamento obbligatorio per tutti gli operatori che lavorano con e per i bambini e gli adolescenti,
- le perduranti discriminazioni normative o di trattamento
- la mancanza di una normativa generale sul diritto all'ascolto e alla partecipazione.

Sono, quelle segnalate, inadeguatezze e lacune gravi che il Comitato ONU ha rimprovera al nostro Paese, raccomandandoci ancora una volta di colmarle al più presto. Ma così non è avvenuto nel frattempo.

In questa fase così difficile per il nostro Paese, rasenta la categoria delle illusioni pensare che governi, istituzioni, associazioni, cittadini avvertano d'acchito la responsabilità e abbiano la possibilità di sostenere con risorse e mezzi adeguati i diritti dei bambini e dei ragazzi e di renderli esigibili, così che l'impegno a loro favore sia letto finalmente come un investimento e non come una spesa. *Concilium*, rivista internazionale di teologia, così titolava un numero di parecchi anni fa: *Dove stanno i nostri bambini?* (1996). Nell'editoriale ci si chiedeva se lo stato delle nostre società fosse/è tale che in essa i bambini (e gli adolescenti) possano veramente sentirsi accolti e stare bene; oppure se essi in molti casi non debbano fare l'esperienza, in termini più o meno crudi, che per loro in fondo non è previsto alcuno spazio e che, se lo è, nel migliore dei casi è al margine. La rivista afferma che può essere visto come un paradosso della storia più recente il fatto che al sorgere della modernità si accompagna la scoperta dell'infanzia e dell'adolescenza, ma che sono proprio i bambini e i ragazzi a dover subire nel modo più persistente e doloroso le conseguenze del processo di modernizzazione, che prosegue con un ritmo sempre più veloce nell'epoca del postmoderno.

*E ora, come evolverà la situazione?*

## **SOFFERENZA**

(da *Storie e Strade*)

*Nella cultura della comunità non c'è una definizione scientifica da dare. O meglio, si potrebbe attingere alla formazione di base di molti operatori, psicologi ed educatori in particolare, ma è*

*preferibile trarre spunto ancora una volta a quell'inesauribile serbatoio di saperi che è la quotidianità di rapporti con gli ospiti.*

*Da questo punto di vista la questione principale non è più quella definitoria (cosa significa il termine sofferenza), ma è fortemente relazionale: in che modo è possibile stare accanto a chi sta male? come affrontare la sofferenza, quando si sa che essa non è risolvibile?*

*La prima "risposta" è accogliere il dolore: non è qualcosa di scontato, oggi si tende ad allontanare tutto ciò che è sofferenza in una sorta di rimozione collettiva di ciò che è male, di ciò che è dolore. Esso invece è una delle esperienze ineliminabili per l'uomo ma, nella nostra cultura, è vissuto e considerato come un evento assolutamente negativo da evitare o da sconfiggere. È la posizione tipica di una cultura centrata sul piacere fisico e psichico, in funzione del quale si ricorre frequentemente a strumenti farmacologici e chirurgici. Questo a parere degli operatori è il motivo per cui oggi tante persone (tanti giovani) si ritrovano sprovveduti di fronte alla sofferenza, incapaci di sopportarla e di darle un senso.*

*Altri sono invece indifferenti e transitano accanto a chi patisce senza farsi toccare, senza volgere uno sguardo compassionevole.*

*Ma, è un dato di fatto, se siamo capaci di ascoltare e non siamo disattenti, il dolore (la sua elaborazione) aiuta a comprendere la vita, a ridarle delle priorità, a comprendere ciò per cui è effettivamente importante vivere.*

*E' risaputo anche che non c'è risposta alcuna al perché del male (delle sofferenze come la rottura di una relazione, la dipendenza da una sostanza): nessuna narrazione della vita (religiosa, filosofica, psicologica, ecc.) è in grado di argomentare in modo convincente sul perché la dimensione del dolore (e infine della morte) siano una componente ineludibile della vita.*

*Spesso si è colpiti dalle sofferenze altrui, soprattutto da quella di fronte alle quali ci si ritrova impotenti, senza parole; così, magari, si ricorre al linguaggio e allo strumento dell'ironia per sdrammatizzare, per rasserenare un po'.*

*In altri casi l'esperienza di dolore e fatica diventa oggetto di rielaborazione, viene aperta la strada a un percorso di ricerca e di attribuzione di senso a quanto vissuto, non certo in chiave autoconsolatoria (la sofferenza va guardata in faccia, non taciuta), ma come opportunità per riprendere un cammino interrotto.*

*In questa prospettiva gesti di conforto, parole veritiere di consolazione, battute sdrammatizzanti hanno la funzione importante di sostegno, di incoraggiamento, di sollievo psicologico di chi si trova in uno stato di avvillimento, di prostrazione, di tristezza.*

## **5. UNA MAPPA CONCETTUALE**

Molti sono i termini finora utilizzati per parlare degli adolescenti che incontrano problemi seri nella costruzione della propria identità personale e sociale: difficoltà, devianza, criminalità, disagio, rischio e tante altre espressioni che evidentemente non sono dei sinonimi e che non sono un patrimonio esclusivo degli studiosi, in quanto fanno parte del linguaggio quotidiano di tutti. E' quindi opportuno dedicare uno spazio a tali concetti, così da chiarirne il significato, per poi approdare all'approfondimento di quello che è l'approccio fondamentale per un educatore di interpretazione dei problemi di tanti ragazzi, quello pedagogico.

*Marginalità* e *devianza* – parole che stanno nel titolo del corso – non sono infatti gli unici termini utilizzati da chi si occupa di ragazzi in difficoltà. Quali sono questi altri termini? Quali i loro significati?

Si è ritenuto opportuno accorpate in un'unica mappa concettuale quei termini che, anche ad un occhio non esperto, presentano indubbiamente delle correlazioni sul piano dei significati. Fanno cioè parte di un'unica area semantica, pur richiedendo specifici approfondimenti. Si tratta di primi cenni a tematiche degne di approfondimenti molto più ampi rispetto allo spazio effettivamente dedicato ad essi. Analizziamo per primi i due termini che compaiono nel titolo del corso.

## FRANCHINO

(da *Storie e Strade*)

*Mi chiamo Franco, però quasi tutti mi chiamano Franchino, sono rimasto solo quando ero molto giovane. Prima è mancata la mamma dopo parecchi anni di malattia: il ricordo di lei è quasi sempre a letto, sofferente, e io con una forte sensazione d'impotenza che quasi mi paralizzava. Ad un anno di distanza è morto mio padre, avevo poco più di 15 anni e mi sentivo solo senza più un riferimento. Per quanto possano essere stati "assenti" e per motivi diversi, essi prima c'erano, erano vivi, erano i miei genitori. E dopo...mi ha invaso l'assenza di desiderio, di un progetto di vita, la ricerca dell'annientamento, del non esserci. Decine di blister di roipnol e qualche alcolico che ingurgitavo con un leggero disgusto, ma che accelerava la corsa al nulla.*

*Gli amici più grandi, alcuni dei quali dipendenti da eroina, sembravano preoccuparsi per me, sempre più spesso mi trovavano barcollante tra Valperga e Cuoragnè, in stato confusionale e la mattina dopo non ricordavo assolutamente come avevo passato il giorno precedente. Ero in carico ai servizi sociali e affidato a mia nonna che, ovviamente, aveva enormi difficoltà a gestirmi. Gigliana, la mia assistente sociale, provò qualche inserimento qua e là, ma fallirono tutti, rimanevo qualche giorno e poi scappavo.*

*Come ultima chance conobbi la Mastropietro. Fui inserito in una forma un po' anomala, ero ancora minorenne e l'associazione non si occupava di ragazzi della mia età, comunque iniziai a frequentare il centro diurno. Correva l'anno 1990. Gigio e Tiziana nel centro erano gli operatori, agli esordi non fu una relazione facile, soprattutto con Tiziana. Non tolleravo nessuno che mi dicesse cosa dovevo fare, che cercasse d'indirizzarmi, ero indisponente, a volte un po' arrogante. E spesso Tiziana era il mio bersaglio preferito. Negli anni quanto si è modificato quel rapporto! Lei è diventata la persona per me più significativa, la chiamavo maman e credo che a Tizi non dispiacesse. Anche lei con il tempo aveva messo da parte il suo ruolo di operatore con me e so, lo so per certo, si era affezionata tanto e mi ha voluto molto bene.*

*Ma nel frattempo il mio desiderio di soffocare le angosce con le sostanze aveva preso direzioni diverse da quella degli ipnotici e avevo iniziato a farmi. Ho fatto una serie di inserimenti di durata variabile nella cascina di Valperga, sono stato in carcere, agli arresti domiciliari, ma la Mastro non mi ha abbandonato. Oltre Gigio e Tiziana ricordo Mauro, Katia, Stefania, Adriana, Claudio, Sara e chissà quanti altri sono un po' offuscati nella mia memoria e non riesco più a vederne i lineamenti. Ogni tanto il SerT, Rita in particolare insieme a Tiziana, decidevano che forse era meglio inserirmi in altre strutture, ed io acconsentivo. E così mi sono ritrovato a Roletto, a Santa Maria della Rotonda, a Verbania, a Lessolo in vari centri crisi, ma in quei ruoli non riuscivo a stare: casa mia era la Mastro. Penserete: ma come si fa a percepire un'associazione, una comunità, come la propria casa? Di certo avete ragione, ma io per tanti e tanti anni della mia vita solo questa ho avuto di casa. Una casa che mi riaccoglieva dopo le overdose, dopo l'incidente nel quale ho perso la vista da un occhio e per il quale ho passato un lungo periodo al CTO di Torino.*

*In tutte le traversie della mia vita, i miei alti e i miei bassi, mi ha accompagnato il desiderio di esprimermi attraverso lo scrivere di me e delle mie vicende personali, attraverso la poesia. Non so se sono un bravo poeta, certo so che esprimere i miei malesseri, le mie angosce e i miei attimi di gioia attraverso questo tipo di forma espressiva è stato un modo per esorcizzare cattivi pensieri e dare voce al mio modo di amare e alla mia sensibilità.*

*Poi è arrivato il lavoro, la cooperativa, la casa alloggio per il reinserimento. Il mio rapporto con la sostanza si è da prima allentato, poi l'ho abbandonato e ho vissuto giorni felici con una ragazza che mi piaceva e molto, ma .....un altro incidente, perdo il controllo del furgone, batto la testa, la prendo con forza tra le mie mani, mi sento tanto confuso, i pensieri corrono, non riesco a fermarli...ancora un attimo di lucidità, le mie mani cingono in una morsa sempre più stretta il mio capo, per riuscire a fermare qualche ricordo...uno sguardo indietro.....addio Gigi, addio mamam.*

(Il testo l'ho scritto io, Tiziana, coordinatrice delle équipes degli operatori. Franchino mi ha scritto molte lettere e questa è quella che non ha mai potuto mandarmi.)

## **5.1 La devianza**

Nel linguaggio scientifico, il termine *devianza* si riferisce ad un insieme molto ampio di comportamenti che prevedono la violazione delle norme sociali in una direzione disapprovata dalla comunità e con una intensità tale da superare il limite di tolleranza approvato dalla comunità stessa.

Il concetto di devianza è oggetto di studio delle scienze umane da molto tempo; nel passato sono state soprattutto la psichiatria e la sociologia, basandosi su linee interpretative diverse, a dimostrare un certo interesse nei confronti delle persone che deviano; poi anche la pedagogia ha affrontato questa tematica fornendo contributi di notevole rilievo. Il termine è stato utilizzato per indicare quell'insieme di comportamenti che infrangono il complesso dei valori riconosciuti come validi e fondanti, ma che ancora non violano il codice penale; in seguito si è incominciato a comprendere con essa anche quelle infrazioni che violano una norma del codice penale, cioè i reati per i quali è prevista una pena.

Poiché, come sottolinea Bertolini, si parla di comportamento deviante non solo quando esso si oppone alle norme del codice vero e proprio, ma anche quando esce dal quadro di riferimento culturale, il concetto di devianza è relativo, poiché va correlato non solo con le leggi ufficialmente codificate dalla società ma anche con il complesso di convincimenti morali, costumi, idealità, valori che caratterizzano l'orientamento esistenziale di quella medesima società e che nel tempo sono destinate a mutare, così come idee diverse di ciò che è deviante variano da società a società, pur nel medesimo momento temporale.

Per questo motivo la devianza non è un comportamento definibile in modo assoluto, ma in funzione del contrasto tra determinati comportamenti e le regole sociali vigenti in una comunità. La condotta deviante varia quindi nel tempo e nello spazio, perché dipende dal momento storico e dal contesto sociale in cui viene osservato il fenomeno; basta pensare per esempio al fatto che l'incesto, normale o tollerato in determinate epoche storiche, sia diventato in altre un reato gravissimo, o al fatto che il consumo di droga, punito in alcuni Paesi, sia consentito in altri. E' *relativo* non solo alle leggi ufficialmente codificate dalla società, ma anche al complesso di convincimenti morali, costumi, idealità, valori che caratterizzano gli orientamenti di vita di quella medesima società. Cambia nel tempo, nello spazio. Cambia in relazione alle ideologie e al credo religioso. Andrebbe correlato al concetto di "normalità", che a sua volta necessiterebbe di definizione: *cosa è normale e chi lo definisce tale?*

Molti sono stati gli studi sul tema della devianza (minorile e non), che hanno dato luogo a diversi approcci interpretativi. Essi tentano di interpretare i comportamenti devianti, di trovare una spiegazione, allo scopo poi di individuare azioni e modalità di intervento. Basti citare:

- l'approccio biologico: individua come spiegazione i tratti somatici, le configurazioni cromosomiche del soggetto deviante;
- l'approccio psichiatrico e psicoanalitico: mette in luce i tratti della personalità, del carattere;
- l'approccio psicologico-sociale: evidenzia l'importanza delle condizioni ambientali;
- l'approccio ecologico: coglie l'intreccio fra fattori individuali e sociali, culturali, economici, politici;
- l'approccio sociologico: considera l'influenza dei rapporti di potere esistenti, le contraddizioni della società.

Le caratteristiche principali di tali paradigmi sono le seguenti:

- sono caratterizzati dalla ricerca di una spiegazione causale, completa, rigorosa e predittiva della devianza: c'è sempre un nesso causa-effetto fra i fattori personali, o familiari, o ambientali, o sociali e gli agiti del soggetto;
- sono figli di un approccio deterministico (dottrina filosofica secondo la quale per tutti i fenomeni vi è una causa precisa, rispetto alla quale la volontà del soggetto non ha alcun potere);
- hanno lasciato una traccia profonda sul piano del senso comune, poiché spesso gli eventi vengono giudicati con molta superficialità, individuando dei "colpevoli" e le "cause certe" dei loro comportamenti.

La devianza, a differenza della delinquenza, non è da ritenersi un fenomeno soltanto negativo, dal momento che essa può assumere anche dei connotati positivi se orientata verso determinate direzioni. Infatti il "deviare" di per sé costituisce un normale atteggiamento comune a tutti gli individui, poiché rappresenta il tentativo di ognuno di distinguersi dagli altri, di apparire diverso: rifiutarsi di agire conformemente agli standard sociali è un modo per emergere, per sottolineare la propria diversità rispetto agli altri, per affermarsi con una forte identità. Deviare rappresenta dunque il modo di rendere manifesta e dare solidità alla propria personalità in situazioni di disagio e avversità. Perciò la devianza può essere anche un fenomeno positivo se il suo opporsi alle regole ha come finalità la possibilità del soggetto di emergere in tutta la sua unicità, messa a tacere dalle norme che portano ad omologarsi, e se l'affermazione della propria identità avviene senza compromettere la convivenza con gli altri e il libero dispiegarsi della personalità altrui, riuscendo a non nuocere. La devianza quindi può contribuire positivamente allo sviluppo della società; in particolare la devianza minorile può giungere a costituire un importante potenziale per la società, poiché i giovani, non riconoscendosi nei valori diffusi e immutabili, rifiutano di aderirvi proponendone di altri, in cui crederanno con più fervore e facilità, essendo sorti nel profondo della loro personalità. Deviare acquisisce il carattere di negatività e asocialità che siamo soliti attribuirgli a livello di senso comune, nel momento in cui l'atto deviante ostacola la libera realizzazione degli altri soggetti, infrangendo le regole di comportamento diffuse che, appunto, garantiscono a ciascuno la possibilità di essere se stessi nel rispetto di chi sta loro attorno, attraverso l'imposizione di un limite alla libertà indiscriminata e illimitata del singolo al fine di rendere possibile la libertà di tutti.

## **5.2 La marginalità**

Il concetto di *marginalità* è non solo importante, ma anche attuale. Basta un esempio in proposito, quello riferito ai minori di etnia *rom*. Essi sono stati oggetto di provvedimenti – come lo sgombero forzato dei campi, cioè delle porzioni di territorio da essi abitato – veramente scandalosi, condotti a volte con brutalità e condannati anche dall’Unione Europea. Sembra quasi che tali persone – pur essendo ricordiamolo cittadini europei a tutti gli effetti, successivamente all’ingresso nell’Unione della Romania, la terra di provenienza – debbano scontare una permanente emarginazione, sia fisica che culturale, di cui i bambini e i ragazzi sono le prime vittime. Doversi continuamente spostare a causa delle ordinanze di sgombero, a volte pretestuose e immotivate, impedisce ai minori una frequenza regolare della scuola, l’utilizzo di cure mediche adeguate, ostacola fortemente il processo di inserimento sociale e condanna tali persone a una permanente condizione di marginalità geografica, sociale e culturale.

Sul piano scientifico, risultano numerose le teorie che sono state formulate nei confronti della marginalità. Tali analisi sono state condotte inizialmente sul piano economico e solo in un secondo momento, grazie soprattutto al dibattito sulla crisi del *welfare state*, si è verificato un approfondimento a livello culturale e sociale che ha portato ad aggiungere sfumature e precisazioni a questa importante concezione.

Sul piano pedagogico, il termine indica lo stato di un bambino, di un adolescente che:

- è messo da parte sul piano relazionale, vive una situazione di isolamento,
- si sente secondario, non importante nella vita sociale, escluso dai centri di interesse e di vita di una comunità.

Lo stato di marginalità affettiva e relazionale è spesso fonte di sofferenza soprattutto per gli adolescenti. Esso può produrre vissuti di non accettazione, abbandono e un profondo senso di svalorizzazione di sé. La marginalità sociale è considerata un fattore di rischio nello sviluppo dell’individuo a causa della eventuale presenza di altri fattori:

- esposizione a modelli di comportamento devianti,
- carenza di modelli o strutture educative,
- povertà di stimoli e di esperienze, di modelli vari e alternativi di vita,
- difficoltà di accesso al mondo del lavoro.

Va sottolineato che per la riflessione pedagogica lo stato di marginalità concernente l’esclusione dalla vita sociale si collega al concetto di “non partecipazione”, in riferimento a quegli individui che si trovano ai bordi, agli estremi della società e che conseguentemente si sentono secondari, non importanti, esclusi come detto dai centri di interesse e di vita di una comunità.

Per quanto riguarda un ragazzo, lo stato di marginalità sia sociale che materiale (degrado ambientale, disoccupazione, esclusione dai coetanei,...) è fonte di sofferenza e può produrre vissuti di non accettazione, di abbandono e un profondo senso di svalorizzazione di sé. Ciò si ripercuote inevitabilmente sulla crescita e sulla maturazione del soggetto, rendendo più arduo il superamento dei compiti di sviluppo e andando ad influire in modo negativo sulla strutturazione della sua identità. Inoltre è presente il pericolo che si inneschi un processo di stigmatizzazione, che può portare l’individuo a costruire il concetto di sé come soggetto marginale, accettando e confermando il giudizio attribuitogli dagli altri.

Molti sono gli ambiti in cui un bambino o un adolescente possono vivere situazioni di esclusione, di non integrazione sociale, di non partecipazione, di marcata fruizione dei diritti di cittadinanza che la società, almeno teoricamente, garantisce a tutti.

Le forme di disabilità fisica, psichica e psicologica, l'essere contemporaneamente sottoposti a pregiudizi e discriminazioni, il far parte di minoranze etniche, religiose, linguistiche può comportare una oggettiva collocazione di marginalità (cfr. ad esempio la tuttora debole integrazione sociale dei disabili), nella quale può innestarsi la consapevolezza – da parte del soggetto – di essere portatore di una diversità ("minorità") che può costituire un ostacolo serio all'integrazione, intesa come realizzazione delle "prestazioni" richieste per l'assorbimento dei compiti evolutivi in una società che premia la competitività e il rendimento.

### **Lo svantaggio sociale, economico, culturale**

Tali forme di svantaggio fanno riferimento a nuclei familiari che vivono situazioni di povertà o carenze economiche, basso livello di istruzione, disoccupazione od occupazione precaria, isolamento relazionale, conflitti e separazioni interne, comunicazione violenta.

Lo stato di marginalità "oggettiva", dato dalla presenza di uno o più di tali svantaggi, si manifesta anche soggettivamente quando il minore prende coscienza della propria condizione di escluso dalle risorse che la società promette a tutti sulla base dei diritti di cittadinanza.

### **La dispersione scolastica**

Con l'espressione dispersione scolastica si intende quella serie di fenomeni (bocciature, ripetizioni, insuccessi, difficoltà nei passaggi fra ordini diversi di scuola) che comportano un ritardo o addirittura un abbandono dei normali percorsi scolastici.

La marginalità si esprime, oltre che in tali oggettivi fenomeni, nella elaborazione da parte dell'adolescente di atteggiamenti di insofferenza verso la scuola e l'istruzione (apprendimento), che possono sfociare in esplicito rifiuto e in una reciproca sanzione negativa.

### **La transizione scuola-lavoro**

Per molti adolescenti che interrompono precocemente l'itinerario di studi (o perché abbandonano o perché non si iscrivono al livello superiore), la formazione inadeguata quale risultato di tale processo non portato a termine, lo scollamento fra istituzioni formative e mondo del lavoro, i problemi di adattamento e inserimento nel lavoro.....si traducono in una collocazione di potenziale marginalità, che diventa reale se l'adolescente percepisce di essere destinato al lavoro precario (e quindi marginale), vivendone perciò in modo pesante sentimenti di delusione, di frustrazione, di inadeguatezza.

### **La vita di relazione**

Le difficoltà di rapporto, la comunicazione distorta, patologica o negativa, la trascuratezza o l'abbandono affettivo rappresentano una delle condizioni più frequenti (e avvertite dai minori) che pongono gli adolescenti in uno stato di marginalità, affettiva e relazionale. La consapevolezza di non essere amati e di non saper amare, di esser abbandonati produce sentimenti di disistima e di autopercezione molto negativa. La marginalità affettiva e relazionale può produrre disadattamento e comportamenti devianti quali fughe da casa, violenze, dipendenza da sostanze, fino all'autodistruzione (il suicidio).

### **L'uso di internet**

Abbiamo già osservato, a proposito del tema della povertà economica, quanto peso hanno le nuove tecnologie nel creare forme inedite di analfabetismo informatico e di marginalità sociale per coloro che

non sono in grado di possedere e quindi di utilizzare quanto necessario per mettersi in rete e comunicare con gli altri.

### **5.3 La delinquenza**

Solitamente un atto delinquenziale (o "atto deviante penalmente rilevante", come sancisce A. C. Moro, 2008) costituisce la manifestazione di un'indole deviante, ovvero che si discosta da quella socialmente ammessa e accettata; tuttavia, come detto, non si può affermare con altrettanta immediatezza e legittimità che la tendenza a deviare di un individuo abbia necessariamente come naturale esito la commissione di un comportamento delinquenziale.

Un atto delinquenziale invece è tale nel momento in cui, per essere posto in essere, il suo autore va contro una norma di comportamento stabilita dalla collettività e sancita dal codice penale, arrecando un danno consistente alla società. La differenza sostanziale, dunque, tra un comportamento deviante e uno delinquenziale risiede nel fatto che il primo non suscita l'assunzione di un atteggiamento allarmistico nella società, poiché non viene a turbare il "quieto vivere" tutelato dalle norme. Non è affatto necessario, e tantomeno utile, reagire a un simile atto da un punto di vista penale. Perciò un atto può ritenersi deviante semplicemente quando è diverso da quelli che ci si aspetterebbe comunemente, limitandosi a destare sorpresa e curiosità. Al contrario un atto delinquenziale inevitabilmente infonde paura nella società, la quale si sente impotente di fronte a un soggetto che ha deciso di porsi in contrasto con essa; per questo motivo appare necessario che lo Stato risponda al gesto di sfida, di opposizione di quel singolo individuo per ristabilire l'ordine e la tranquillità a livello della collettività. In definitiva, a un comportamento-reato segue sempre una reazione sociale volta a neutralizzare lo stesso.

### **5.4 La criminalità**

Può essere definita come quella tendenza di una persona in età ancora minorile ad assumere una condotta o a compiere delle azioni espressamente vietate dalla legge penale in vigore nel Paese di appartenenza; in questo senso, criminalità equivarrebbe al termine tradizionale e giuridico di delinquenza.

Più recentemente, soprattutto ad opera di alcuni sociologi, si è cercato tuttavia di distinguere i due termini, individuando per quello di criminalità un'area quantitativa minore ed una rilevanza antisociale maggiore: criminali sarebbero quei soggetti che, oltre a commettere atti delinquenti come espressione di una difficoltà di adattamento o di una opposizione alla socio-cultura di appartenenza, scelgono deliberatamente e consapevolmente quegli atti secondo una precisa volontà antisociale ed allo scopo di risolvere i propri problemi. Oggi il termine è sostanzialmente identificato con i comportamenti dei soggetti minori di età collegati alle attività delle associazioni criminali mafiose

### **5.5 Il rischio**

Il termine *rischio* deriva dal verbo latino *resicare* (porre a repentaglio, mettere in pericolo) ed esprime l'eventualità di un avvenimento che può causare un danno. Questa parola ricorre frequentemente sia nel linguaggio comune che in quello scientifico ed acquista all'interno di ogni particolare branca del sapere un significato peculiare. Risulta perciò necessario chiarire quale valore gli venga attribuito nell'ambito pedagogico per evitare ambiguità interpretative.

La nozione di rischio nasce in ambito epidemiologico, cioè all'interno di quella branca della medicina e dell'igiene che si occupa delle epidemie, delle loro cause, della loro trasmissione e dei mezzi per lottare contro di esse. In questo campo esso viene utilizzato per indicare quella *circostanza in presenza della quale aumenta la probabilità che insorga una determinata patologia*.

In un secondo momento il concetto di rischio incomincia ad essere utilizzato in psicologia ed acquista un valore semantico diverso, indicando *l'aspetto negativo della possibilità*. Implicito in ogni scelta e in ogni decisione, esso è definito come un'alternativa tra due o più possibili, a ciascuna delle quali sono associati esiti positivi o negativi.

In ambito pedagogico, la nozione di rischio sottende 4 accezioni principali.

A) Il rischio indica le condizioni di vita di alcuni soggetti che lasciano intravedere una probabilità di scacco, di fallimento, di difficoltà di sviluppo (cognitivo, sociale, psichico, ecc.). Si parla così di adolescenti a rischio (ma dovremmo imparare tutti a non usare tale espressione, che risulta ambigua e in contraddizione con quanto detto alla voce devianza a proposito del rischio di etichettare le persone; dovremmo perciò meglio dire: adolescenti con comportamenti a rischio). Ciò si verifica in genere in relazione a fattori di ordine affettivo-relazionale (maltrattamento, deprivazione, modelli genitoriali carenti o inadeguati); di ordine socioambientale (miseria, povertà, condizioni ecologiche degradate, ecc.). Si suppone infatti che quelle condizioni di vita accrescano la probabilità di uno sviluppo contrassegnato dalla difficoltà, dalla sofferenza e dunque dalle sue possibili conseguenze (disturbi psichici, devianza ecc.). I soggetti con comportamenti a rischio dovrebbero essere, in quanto tali, destinatari di interventi educativi volti ad interrompere la catena di determinazioni e a prevenire l'insorgenza di quei problemi.

B) Il rischio indica le normali situazioni di crescita di un ragazzo, i cui percorsi evolutivi necessariamente attraversano condizioni e contesti in cui il soggetto si trova di fronte a opportunità inedite, è attratto dalla possibilità di sperimentare e di sperimentarsi in situazioni sconosciute, si misura con l'attrazione che esercita su di lui la trasgressione.

C) Il rischio definisce le normali situazioni di lavoro educativo, il cui esito non può mai essere dato per scontato in quanto c'è sempre un margine di imprevedibilità. L'insuccesso educativo è sempre possibile.

D) Il rischio si riferisce all'impreparazione degli educatori, la cui inadeguatezza accresce la probabilità di agire in modo non corretto, non appropriato.

## 5.6 Il disagio

In questi ultimi decenni è cresciuto notevolmente l'interesse della sociologia, della pedagogia e della psicologia nei confronti del disagio adolescenziale e giovanile, perciò sono state elaborate diverse teorie volte alla sua definizione e alla sua analisi. Si può in sintesi far riferimento a due approcci con cui può essere analizzato e definito il disagio. Il primo, di tipo soggettivo, richiama i vissuti esistenziali espressi mediante termini quali malessere, inquietezza, insicurezza, frustrazione, senso di impotenza; ciò presuppone la consapevolezza o la percezione di sé come di persone inadeguate non solo rispetto alle proprie attese ma anche a quelle socialmente e collettivamente legittimate. Il secondo approccio è di tipo oggettivo e riconduce il disagio a una serie di condizioni di vita che in qualche modo sono designate come presupposto o causa dei vissuti soggettivi. Si può affermare che ciascun approccio, preso singolarmente, sia riduttivo e sostiene la necessità di utilizzarli entrambi.

Attualmente il disagio, quando assume forme che non si discostano più di tanto dai margini della normalità e che quindi non dovrebbero allarmare, viene considerato una componente "normale" dell'adolescenza. Il malessere dei ragazzi è una condizione diffusa, trasversale alla struttura sociale e alla configurazione territoriale; il disagio cioè diviene una categoria interpretativa generale, applicabile nel suo complesso al mondo giovanile e non più riservata a categorie specifiche di soggetti con comportamenti a rischio. Il disagio costituisce infatti una condizione quasi costitutiva dell'adolescente odierno, in quanto manifestazione presso le nuove generazioni delle difficoltà di assolvere i compiti evolutivi che vengono loro richiesti dal contesto sociale per il conseguimento dell'identità personale e per l'acquisizione delle abilità necessarie alla soddisfacente gestione delle relazioni quotidiane.

Sono tre le caratteristiche peculiari di questa interpretazione:

- la problematica essenziale degli adolescenti viene identificata nelle difficoltà connesse al conseguimento dell'identità personale e alla gestione delle relazioni quotidiane;
- una lettura "dinamica" porta a concepire il disagio come una difficoltà inerente ai compiti evolutivi;
- la scarsa visibilità sociale, determinata dalla privatizzazione del disagio che viene vissuto nell'ambito dell'esperienza personale o all'interno delle relazioni del piccolo gruppo.

Si parla a questo proposito di disagio normale o evolutivo. Quando invece si vengono a creare delle situazioni particolarmente gravose, il disagio normale può evolvere in *disagio accentuato o patologico*; in questo caso diviene fondamentale un'attenta analisi della situazione e l'individuazione di adeguate strategie di evitamento e di efficaci vie di uscita, per arginare la possibilità di un peggioramento.

Va infine ricordato che diversi autori criticano da tempo e fortemente l'uso del termine disagio, in quanto contiene a loro giudizio una molteplicità di significati, al punto da risultare generico e, appunto, insignificante. G. Milan (2001) lo definisce una parola "valigia", poiché contiene tutti i significati possibili.

## 5.7 Il disadattamento

È anch'esso un termine proprio del linguaggio comune, usato per dire che un ragazzo non si è adattato alle regole, non si è adattato alla classe scolastica o all'ambiente sportivo e quindi è un.....disadattato. Il termine disadattamento definisce quel modo di essere e di comportarsi di un soggetto o di un gruppo che risulta dal tentativo di risolvere i propri problemi in modo diverso o anche contrastante i modelli di comportamento accettati in quel determinato contesto. Va quindi sottolineato che tali comportamenti non derivano da problemi psichici, da patologie invalidanti, in quanto rappresentano la risposta (spesso l'unica) che l'adolescente è in grado di fornire rispetto ai problemi che sta vivendo, ai contesti e alle relazioni che sta abitando e alle quali non riesce ad adattarsi.

## 5.8 La trasgressione

Nel senso etimologico del termine (dal latino *trans gredi*: andare oltre), trasgredire significa avanzare, spingersi oltre, eccedere i limiti posti da una norma. La trasgressione ha quindi un significato profondo: in essa è implicita la possibilità di commettere degli errori e regredire, ma solo affrontando questi rischi il soggetto afferma la sua individualità, sviluppa la sua autonomia, acquisisce la sua autenticità. Al contrario di quanto comunemente si dice e si pensa, la trasgressione non sta solo nella volontà di superare un confine o di violare un divieto, né è dettata dall'insoddisfazione, bensì sta nel bisogno di proiettarsi di continuo *oltre*. Trasgredire non implica necessariamente violare le leggi.

Adolescenza e trasgressione sono strettamente legate: un ragazzo per crescere deve mettere in discussione le regole che gli adulti gli hanno insegnato e che egli ha interiorizzato durante l'infanzia, per poterle fare proprie o rifiutarle. La trasgressività è una caratteristica universale dell'adolescenza, età in cui il rapporto con le regole educative e sociali è normalmente messo in discussione tanto che spesso è difficile capire fino a che punto un atteggiamento o un comportamento trasgressivo possono essere considerati espressione di un desiderio di crescita o di un disagio individuale, familiare o sociale.

Le trasgressioni sono un insieme eterogeneo di comportamenti di diversa gravità: mentire, disobbedire, marinare la scuola e allontanarsi da casa, avere comportamenti sessuali precoci, usare droghe, compiere atti di vandalismo o danneggiamento, rubare fino a commettere atti di violenza contro le persone (per es. il bullismo).

Il preadolescente e l'adolescente avvertono una forte spinta motivazionale a dotarsi di nuovi strumenti che consentono loro di realizzare i nuovi compiti evolutivi (strumenti di locomozione, strumenti per riprodurre la musica, le immagini, capi di abbigliamento speciali, strumenti tecnologici per essere alla pari dei coetanei etc.). Tutto ciò che piaceva ora deve essere rigettato, magari con una solenne alzata di spalle. A cominciare dal linguaggio della propria infanzia, la lingua insegnata dalla madre, l'idioma copiato dal padre devono lasciare posto al nuovo linguaggio generazionale elaborato insieme ai coetanei. Quindi, attraverso la trasgressione, sia essa riferita a comportamenti che a condotte psicologico-simboliche, l'adolescente può mettere in atto quella sperimentazione di sé attraverso la quale prende vita il processo di esplorazione del suo mondo interno e di quello esterno.

Tale ricerca del "nuovo" implica la messa in discussione, la rottura del precedente, del "vecchio", di ciò che caratterizzava il periodo dell'infanzia, andando oltre al confine, al limite, alla regola. Quando il ragazzo si trova di fronte al limite, lo oltrepassa per scoprire nuovi orizzonti, per guardare oltre e conoscere cosa si cela dietro il divieto. Tale limite può essere il confine tra la propria individualità e le norme dei genitori ad esempio, o può essere un confine corporeo da percepire, vivere in modo diverso, può essere il proprio ruolo all'interno del gruppo dei pari da dimostrare, può essere una sfida con se stessi e con il proprio modo di pensare, e quant'altro ogni adolescente riconosca come un paletto, confine, per bloccare le proprie possibilità di esprimersi.

In relazione ai tempi attuali, ciò che va sottolineato è il fatto che tanti ragazzi non hanno alcuna possibilità di sperimentare nel loro percorso evolutivo quelle forme di trasgressione non pericolose che per tanto tempo hanno caratterizzato il periodo adolescenziale delle precedenti generazioni. Corrono così il rischio di mettere in atto dei comportamenti pericolosamente trasgressivi, eccessivi nelle loro modalità, privi di adeguate tutele e protezioni per la loro salute psicofisica.

## **5.9 Quali correlazioni tra i concetti? La dominanza culturale dei modelli lineari**

Alcuni dei concetti analizzati si trovano associati tra di loro secondo modelli interpretativi diversi elaborati all'interno di teorie e di ricerche che hanno affrontato queste tematiche in tempi e contesti differenti. G. Milanese (1994), affrontando il problema del disagio giovanile, ha ripreso ed analizzato i modelli esplicativi che si sono susseguiti nel tempo, relativamente alle categorie del *disagio*, della *devianza*, dei *rischio*, della *marginalità*.

La linea interpretativa dominante ha fatto propri dei *modelli esplicativi lineari*, modelli cioè che stabiliscono rapporti lineari-causali tra il rischio e gli altri fenomeni. Si tratta di un approccio

determinista, poiché presuppone che un fattore produca l'altro e che la sequenza esplicativa intesa possa garantire la predittibilità dei comportamenti.

Il sociologo riporta e analizza i quattro schemi più comuni:

- *disagio* – *rischio* → *devianza* → *marginalità*
- *marginalità* → *rischio* → *devianza* → *disagio*
- *devianza* → *disagio* → *rischio* → *marginalità*
- *marginalità* → *disagio* → *rischio* → *devianza*

Il primo schema propone una spiegazione logica dei comportamenti adolescenziali considerati socialmente pericolosi; il disagio costituisce la premessa del rischio che a sua volta precede probabilisticamente la devianza o la marginalità.

Nel secondo modello la marginalità si trova all'origine del processo che porta alla comparsa prima di una situazione di rischio, poi di devianza e di disagio.

Nel terzo modello viene dato maggiore rilievo alla funzione causale della devianza, capace di determinare la comparsa del disagio. Quest'ultimo, a sua volta, comporta una situazione di rischio di marginalità.

Il quarto modello si differenzia da quello precedente solo per il fatto che all'origine del processo è posta la condizione di marginalità, mentre l'esito è rappresentato dalla devianza.

Questa linea interpretativa è stata ai giorni d'oggi completamente superata; numerose ricerche hanno riconosciuto l'importanza della soggettività e della specificità di ogni situazione. Il determinismo è stato criticato, ritenuto troppo semplicistico e soprattutto incapace di elaborare un intervento adeguato alle esigenze di ogni singolo individuo.

## **5.10 Il paradigma pedagogico della devianza minorile**

Fra le varie teorie esplicative del comportamento deviante quella pedagogico-fenomenologica di P. Bertolini ha influenzato in modo decisivo gli studi e le pratiche educative in tema di devianza minorile, perché riconsidera il ruolo attivo del soggetto nell'itinerario deviante. La sua centralità lo vede protagonista in prima persona della propria storia e dei significati che si producono in rapporto al proprio agire, pone certamente una questione di ordine pedagogico dal momento che, rifiutando la logica deterministica e il paradigma causalistico con i quali si è prevalentemente spiegata la devianza, solleva il problema del deviante come *soggetto in ricerca* di una propria identità psicosociale, in costante rapporto con i significati sociali attribuibili alla realizzazione di determinate azioni, posto nella necessità di orientarsi sulla base della verifica in itinere delle proprie competenze sociali.

Se infatti collochiamo i comportamenti devianti nelle storie dei soggetti, emergono biografie caratterizzate da interruzioni, da cortocircuiti nella costruzione di sé e della relazione con gli altri e il mondo. Ciò che accomuna ragazzi in disagio, delinquenti, violenti, criminali, devianti ecc. è la difficoltà a diventare soggetti, a strutturare in modo adeguato la visione di sé e di sé nel mondo. Sul piano pedagogico tuttavia le differenze di comportamento che motivano le classificazioni non sono significative: sono classificabili i comportamenti antisociali, ma i bambini e i ragazzi NO!

La lettura pedagogica della devianza minorile mette al centro il soggetto, la sua storia, il suo mondo interno, il suo mondo esterno, i suoi apprendimenti, la sua capacità di significazione (proporzionalmente al suo grado di maturità) delle esperienze vissute, delle relazioni, dei sentimenti provati. Ogni adolescente infatti ha la capacità di attribuire significati alla realtà (è chiamata *intenzionalità*). In altre parole, ogni ragazzo costruisce una propria, personalissima visione del mondo

(del rapporto con i genitori, con gli altri, con la scuola, con i coetanei, con le emozioni, con l'apprendimento, con la vita), poiché è un attivo e permanente elaboratore di significati. Egli elabora emozioni, relazioni, esperienze, incontri ed esprime tale elaborazione in comportamenti, che sono sempre l'esito di un processo personale di significazione della realtà, sulla base del quale il soggetto ritiene che quel determinato comportamento sia la risposta adeguata alla sua personale interpretazione delle cose.

Il riconoscimento della soggettività dell'adolescente ha delle conseguenze decisive sul piano del lavoro educativo con i ragazzi in difficoltà (e non solo), poiché significa che:

- lo sviluppo della persona è legato al tipo di rapporto che egli instaura con il mondo attraverso l'attività intenzionale della mente;
- i suoi comportamenti (e la possibilità di modificarli) non dipendono solo da fattori interni o esterni che lo condizionano deterministicamente, ma dal suo attribuire un significato piuttosto che un altro a ciò che vive;
- egli è perciò, almeno in parte, responsabile delle sue azioni;
- è evidente che i fattori interni (tratti di personalità) e quelli esterni (familiari, ambientali, socioculturali) hanno la loro rilevante influenza;
- ma, in ultima analisi, è il soggetto che "decide" di mettere in atto un comportamento piuttosto che un altro in relazione al significato che egli attribuisce (spesso inconsapevolmente) alle cose, all'elaborazione che egli ha fatto delle esperienze pregresse e di quelle che sta vivendo. La sua interpretazione (la sua *soggettività*, il suo punto di vista) è decisiva!

L'azione dell'educatore è possibile proprio perché all'adolescente viene riconosciuta la sua soggettività e quindi anche la sua responsabilità (è un attivo costruttore del suo modello esistenziale). Se così non fosse, se egli fosse una "vittima" della sua personalità, della sua storia familiare, dei suoi problemi scolastici, delle amicizie, della cultura dominante improntata a violenza, alla supremazia del più forte o di altri fattori che deterministicamente fanno di lui un deviante (un bullo).....allora non ci sarebbe alcuno spazio per l'intervento dell'educatore! E ciò in quanto:

- i comportamenti dell'adolescente darebbero totalmente governati da fattori indipendenti da lui,
- non gli verrebbe riconosciuta alcuna responsabilità,
- ma ciò sarebbe come dire che non gli viene data alcuna possibilità di cambiamento!

L'agire educativo nell'ambito della devianza minorile non è mirato *in primis* ai comportamenti del soggetto, ma alla sua visione del mondo, di se stesso, delle relazioni con gli altri. L'obiettivo dell'educatore è quindi duplice:

- *conoscere per comprendere* il punto di vista del soggetto, il senso che egli ha dato al suo comportamento, le ragioni che ne stanno alla base (si lavora sulle cause e non sul sintomo),
- restituire al soggetto la sua responsabilità, la consapevolezza di ciò che ha fatto e, insieme, della possibilità di cambiare la sua visione delle cose (e di conseguenza i suoi comportamenti).

Per tutti questi motivi il lavoro educativo è innanzitutto un lavoro cognitivo, poiché si lavora con la mente dei soggetti, con i loro pensieri, li si educa a pensare in modo diverso: è un lavoro straordinariamente affascinante e complesso!

E' evidente che, in relazione a difficoltà rilevanti nel processo di crescita, qualcosa non ha funzionato nel suo percorso evolutivo. C'è stato un alterato funzionamento della sua coscienza intenzionale, sotto forma di (come vedremo più diffusamente nel paragrafo successivo):

- *distorsione della coscienza intenzionale*: eccesso dell'io, di considerazione di sé, immaginario di onnipotenza (con esiti di disobbedienza, di ribellione, di aggressività, di assenza di autocontrollo e di senso di responsabilità...);
- *assenza della coscienza intenzionale*: senso della nullità del sé, convincimento di non poter intervenire nella propria esistenza, fatalismo (con esiti di svalutazione di sé, di ricerca di soddisfazioni immediate, di introiezione della propria negatività, di rischio di gesti di autoannientamento).

## 5.11 La categoria pedagogica delle *difficoltà*

Come già osservato, nell'immaginario collettivo certi adolescenti sono accomunati dall'essere etichettati, identificati mediante degli stereotipi, infatti c'è il ragazzo violento, quello che ruba, il drogato, l'alcolizzato, il giovane travolto, disadattato, a rischio. E' come se la loro identità si riducesse a ciò che fanno, è come se esistessero in funzione di ciò che fanno, come se fossero le loro azioni a farli esistere, come se non avessero una personalità, una dignità, dei desideri, non provassero emozioni, paure, senso di angoscia e magari di fallimento e di disgusto per ciò che attuano ma percepiscono di non poter agire diversamente per sopravvivere. Riferendosi a questi ragazzi solo attraverso le loro azioni li si emargina e gli si comunica, inconsapevolmente, che sono così e così saranno, senza possibilità di cambiare: sono condannati a rimanere "cattivi", soli, individui di cui tutti avranno sempre paura, con i quali nessuno avrà mai alcuna relazione.

Un modo per poter sradicare questa visione limitante e aberrante è rappresentato, come propone Bertolini, dal riferirsi a questi ragazzi chiamandoli ragazzi *difficili*. Apparentemente potrebbe sembrare anch'essa una categoria stigmatizzante, invece rappresenta una "categoria pedagogica", che permette di prendere in considerazione i ragazzi come persone con una identità, dei bisogni e delle emozioni come tutti, ma che mettono in atto dei comportamenti non accettabili socialmente per delle ragioni ben precise, non di loro spontanea volontà, perché soggetti diversi dal normale. Quindi inserire nella categoria della *difficoltà* tutti i ragazzi che incontrano problemi gravi nel loro itinerario evolutivo consente di trasmettere loro la fiducia nella possibilità di cambiare, di migliorare, di essere diversi, e, ancora prima di ciò, di porli dinanzi a una nuova prospettiva attraverso cui guardarsi, proprio a ragione del fatto che la difficoltà non è un termine, una categoria giudicante peggio ghettizzante. Se coloro che hanno a che fare con questi ragazzi assumono per primi un'idea nei loro confronti che si discosta da quella radicata nelle loro menti, ad essi risulterà possibile, come primo passo, cominciare a riconoscere che esistono altre modalità secondo cui considerarsi, riuscendo ad accettare successivamente di mettere in discussione le proprie convinzioni ritenute immutabili e infine ad aprirsi ad esplorarne di altre, rintracciandone gli aspetti positivi. Le caratteristiche di un approccio pedagogico, secondo la categoria della difficoltà, nei confronti dei ragazzi con serie problematiche personali, familiari, sociali (e non solo gli autori di reato) consentono di trasmettere ai ragazzi stessi l'idea che non sono "extraterrestri", soggetti diversi da tutti gli altri, ma degli individui che hanno incontrato nel loro cammino condizioni di vita che hanno fatto sorgere in loro dei vissuti di malessere, i quali si sono tradotti poi nei comportamenti messi in atto, che non si configurano come loro parte costitutiva e caratterizzante, bensì possono essere affrontati e superati per poter stare bene nel mondo. Un simile orientamento pedagogico, quindi, si fa portavoce della convinzione secondo cui il confine tra l'essere ragazzi difficili e il non esserlo è assai labile e di ardua individuazione, proprio perché la "pedagogia dei ragazzi difficili" ritiene questi ultimi persone che al pari delle altre possono aver vissuto situazioni problematiche di solitudine, di sregolatezza, caratterizzate da rapporti disfunzionali che li hanno indotti ad agire in modo socialmente sbagliato: quindi compiere atti devianti

non è esclusiva di alcuni che sono segnati in qualche modo come disadattati, bensì rappresenta una condizione che può coinvolgere chiunque in momenti di difficoltà.

Da quanto appena affermato si evince che la *difficoltà* è una categoria costitutiva dei percorsi esistenziali di chiunque, però è evidente che è stabilita una soglia di accettabilità del carattere della difficoltà. I ragazzi in difficoltà, quelli che compiono atti tali da far emergere la necessità di un intervento di recupero, sono coloro che hanno superato la soglia di normalità della difficoltà in quanto, essendosi trovati in una situazione problematica, non possedevano le risorse adatte per affrontarla e hanno dovuto agire secondo le possibilità a loro note.

Una caratteristica importante della "pedagogia dei ragazzi difficili" è il suo concentrarsi sui problemi reali, concreti ed attuali, su cui progettare un intervento rieducativo e il fatto di individuare una categoria unica nella quale comprendere molte manifestazioni comportamentali diverse potrebbe quasi sembrare un modo per generalizzare i trattamenti, standardizzarli, in realtà ciò contribuisce invece a personalizzare gli interventi. Definire in difficoltà tutti i ragazzi che attuano comportamenti devianti, consente di considerarli innanzitutto delle persone con dei problemi, che vanno indagati a partire dalle motivazioni che li hanno determinati e dalla peculiare situazione di partenza del singolo soggetto. L'approccio pedagogico parte dal presupposto che anche i ragazzi in difficoltà hanno possibilità di sviluppo e gli interventi si propongono di renderlo effettivo: non sono affatto devianti o marginali per sempre. Le motivazioni ad agire dei soggetti non sono cause immutabili, predittive di specifici comportamenti, sono percorsi di vita personali di ogni ragazzo, irripetibili, unici che lo hanno indotto ad agire in un determinato modo.

La difficoltà è quindi la categoria chiave per comprendere pedagogicamente i fenomeni di marginalità e di devianza minorile. E' la *difficoltà a diventare soggetti*: gli ostacoli che si sono incontrati e la personale interpretazione delle difficoltà sperimentate (i problemi, le possibilità, le chiusure, le aperture...). Gli adolescenti in difficoltà sono tali soprattutto perché hanno alle spalle esperienze formative gravemente insufficienti e deludenti, sicché appare addirittura ovvio che essi abbiano innanzitutto bisogno di incontrarsi e di scontrarsi con persone e con metodi educativi realmente alternativi.

Approfondiamo ora le due forme di alterazione della coscienza intenzionale.

### **5.11.1 L'assenza di intenzionalità**

Alcuni dei ragazzi in difficoltà avvertono un profondo disadattamento interiore, una *assenza di intenzionalità*, che li rende incapaci di attribuire senso e significato alla realtà. L'adolescente rimane costretto entro i limiti di una visione del mondo dominata dal senso della nullità del sé di fronte alle cose del mondo che gli appaiono dotate di una forza autonoma e soverchiante. Non riuscendo a cogliere il proprio contributo soggettivo nella determinazione della realtà, egli tende a considerare se stesso come "sganciato" dal resto del mondo: egli ritiene di non poter in alcun modo intervenire in maniera significativa. Ma questo essere sganciati non significa tanto un senso di onnipotenza quanto il suo contrario: il sentirsi assolutamente determinati dalle situazioni e circostanze esterne. Ciò che per questi ragazzi è determinante è il qui e ora, nel quale essi non riescono ad intravedere alcuna apertura verso un futuro che sia in qualche modo connesso ad un fine, ad un progetto soggettivamente elaborato. Il significato delle cose si esaurisce nella loro attualità.

I comportamenti generati da un simile schema profondo della lettura di sé e della realtà significati personali sono vari. Una prima classe di comportamenti è quella definibile come *ricerca esclusiva della*

*soddisfazione immediata*. Poiché nulla è significativo al di là di ciò che accade nel qui e ora, l'unico senso che il ragazzo riesce a dare alla sua esistenza è quello di fruire, momento per momento, di una soddisfazione attuale la più globale e la più intensa possibile. Ma questa ricerca autocentrata di una soddisfazione è condannata ad una perenne sconfitta. L'adolescente, incapace di sentirsi attore e protagonista della propria vita, si adegua a quanto viene via via presentato dalla realtà. Il soggetto è solo carta assorbente delle provocazioni insite nella realtà circostante.

Una seconda classe di comportamenti viene definita con l'espressione *fuga da sé*. Il ragazzo matura cioè una sostanziale sfiducia in se stesso, fino a una vera e propria non accettazione di sé, dei propri limiti, ma anche delle proprie possibilità. Non di rado, tale sentimento negativo sfocia in una volontà di alienazione, un desiderio di diventare un altro senza tuttavia riuscire a mettere in atto un percorso consapevole finalizzato a raggiungere tale meta. Si crea quindi un circolo negativo che non fa che confermare e rafforzare la convinzione della propria totale negatività. Questo atteggiamento di resa totale può condurre a fenomeni di dipendenza nei confronti di sostanze o di persone cui viene delegata l'attribuzione di un senso alla propria esistenza.

Un terzo tipo di atteggiamento sempre riconducibile all'assenza di intenzionalità viene definito come *svalorizzazione consapevole di sé*. Si tratta di un modo di essere già più maturo dei precedenti e che consiste in un ripiegamento in se stessi, una volta raggiunta la consapevolezza della propria incapacità a vivere in modo autentico. Non si tratta come nei casi precedenti di una reazione immediata e superficiale: lo stesso ragazzo è consapevole e capace di comprendere se stesso, anche se non riesce ad andare oltre questa comprensione. I comportamenti riconducibili a questa iper-svalorizzazione di sé sono essenzialmente di due tipi: quando il ragazzo possiede una sufficiente carica vitale egli tenderà a "precipitarsi" nella vita, cercherà di distrarsi dalla scomoda consapevolezza della propria insufficienza, impegnandosi in imprese capaci di offrire un brivido (es. atti di bullismo); quando al contrario, per varie ragioni, il ragazzo non possiede la carica vitale necessaria a questa reazione, può dar vita a gesti di autoannullamento, fino al suicidio.

Un comportamento piuttosto comune negli adolescenti caratterizzati da assenza di intenzionalità è la tendenza ad unirsi ad altri coetanei mettendosi a loro completa disposizione. Gli esiti di queste aggregazioni hanno spesso il carattere dell'antisocialità nei confronti di tutto ciò che è esterno al gruppo.

### **5.11.2 La distorsione dell'intenzionalità**

Per altri adolescenti in difficoltà si tratta di una *distorsione dell'intenzionalità*: un eccesso dell'io, una volontà assoluta di affermare se stessi, con un posto centrale ed esclusivo nella costruzione della realtà che paradossalmente rivela una fondamentale incapacità di comunicare con l'altro, destinato a diventare un esclusivo mezzo di affermazione di sé. Il soggetto cioè si rapporta al mondo attraverso una pratica di "fagocitazione" totale dell'oggetto, poiché egli si ritiene onnipotente. Manca la capacità di riconoscere i limiti oggettivi imposti dalle cose e dagli altri, quindi questi ragazzi in difficoltà ritengono di poter disporre e fare di tutto.

A questa visione del mondo che ruota attorno ad un eccesso dell'io possono essere ricondotti molti comportamenti centrati su manifestazioni di disobbedienza che giungono alla ribellione, di aggressività che si trasforma in violenza, di assenza di autocontrollo e di irresponsabilità. Quando l'altro non è riconosciuto come soggetto dotato delle stesse capacità dell'io, della stessa dignità e dello stesso valore, si arriva ad un suo totale rifiuto, ad una vera e propria incapacità di comunicare con l'altro. Le difficoltà cui questi ragazzi vanno incontro sono fondamentalmente di due tipi: quando la realtà

quotidiana contraddice quel senso di tronfia sicurezza e onnipotenza il ragazzo si sente vacillare in uno stato di profondo abbattimento. Il mondo gli appare "contro", ingiusto e ostile. Si tratta di una vera e propria disperazione esistenziale che, se non è tanto pericolosa a livello sociale, lo è invece per chi la vive. Quando invece lo scarto tra l'idea di onnipotenza e i limiti della realtà interessa adolescenti carichi di vitalità, allora può emergere un vero e proprio desiderio di cambiamento e uno slancio a rivedere la propria condizione. Se però tale latente desiderio di cambiamento non incontra tempestive e opportune azioni educative, i soggetti rischiano di ricadere nel loro abituale modo di approcciare il mondo e, a volte, di esasperare i comportamenti antisociali fino a veri e propri atti delinquenti.

C'è ancora un altro tipo di atteggiamento che scaturisce da una visione del mondo centrata su una onnipotenza dell'io. Si tratta dell'atteggiamento maturato da quei ragazzi che stabiliscono mete troppo alte rispetto alle loro reali capacità. Lo scarto tra sé ideale e sé reale può provocare una sorta di paralisi dell'agire: l'adolescente diventa incapace di perseverare nello sforzo necessario a raggiungere quella meta, ma anche di riformularla e, in un certo senso, di ricominciare da capo.

Come nei ragazzi privi di intenzionalità, anche coloro che sono caratterizzati da una distorsione dell'intenzionalità cercano nella compagnia, nell'aggregazione con altri coetanei una soluzione ai loro problemi. Dietro questi incontri non c'è però una vera apertura alla dimensione sociale: l'altro è essenzialmente uno spettatore del proprio esibizionismo narcisista.

## **5.12 La categoria pedagogica della *soggettività***

Ci soffermiamo ancora sul termine *soggettività* in quanto è il termine chiave nell'ambito della riflessione pedagogica sui ragazzi in difficoltà; esso appartiene – come oramai ricordato più volte - al vocabolario della pedagogia fenomenologica. Il fatto di considerare un ragazzo un soggetto non significa soltanto affermare – banalmente e superficialmente – che egli è un individuo, un essere umano. Vuol dire molto di più: va visto come colui che è portatore di capacità di pensiero, di riflessione, di elaborazione delle esperienze, di interpretazione della vita. Anche un bambino è portatore di intenzionalità, della capacità di attribuire un significato alle cose viste, alle esperienze fatte, alle emozioni vissute, alle relazioni che ha conosciuto e abitato. Ciò naturalmente è vero in relazione alla sua età e ai suoi livelli di maturazione ma, in ogni caso – sia un bambino che a maggior ragione un adolescente – esprimono la capacità di pensare, di introiettare schemi mentali e criteri di giudizio e di tradurre tutto ciò in comportamenti. È come dire, in altre parole, che l'agire di un soggetto non è mai casuale, poiché è connesso strettamente alla sua personale elaborazione di quanto accaduto e vissuto precedentemente (si tratta, come è ovvio, di un processo elaborativo nella gran parte dei casi inconsapevole). Il fatto, ad esempio, che un ragazzo decida di fare il bullo o che commetta un furto o che, più semplicemente, egli non abbia voglia di studiare, dipende molto raramente – per non dire quasi mai – da un capriccio del momento, da una svogliatezza colpevole, da indolenza o noncuranza. I suoi comportamenti sono sempre sintomi di un disagio pregresso, sono legati alla sua personale biografia, ai suoi attuali bisogni, alle sue delusioni e alle sue speranze e a molto altro. Il fatto quindi che un minore sia renitente allo studio dipende sempre dalla sua personale biografia per quanto riguarda il rapporto con l'apprendimento, con gli insegnanti incontrati, con il supporto che ha avuto o non avuto all'interno della famiglia etc.. Egli cioè ha immagazzinato e continua a recepire informazioni: ascolta, vede, si emoziona, vive relazioni con i coetanei e con gli adulti. Tutti ciò viene da lui elaborato (usando un proprio *software*) e, sulla base delle personali risonanze interne di tale processo, egli ritiene infine utile, oppure interessante, oppure rispondente ai suoi bisogni.....reagire mettendo in atto determinati comportamenti piuttosto che altri. I suoi agiti, va

ribadito ancora una volta, non sono mai casuali, in quanto hanno sempre alle spalle quel lavoro interpretativo, seppure non cosciente, delle personali vicende di vita e delle sue esigenze.

Mettere al centro del lavoro educativo di un educatore la soggettività ha conseguenze fondamentali sul piano educativo. Vuol dire riconoscere che un adolescente non è una *tabula rasa* o un contenitore da riempire, ma un soggetto con una storia, con un patrimonio di emozioni, di sentimenti, di paure, di aspettative, di competenze, cui va data la possibilità di esprimersi e di essere ascoltato; vuol dire riconoscere la sua responsabilità.

Sul piano degli interventi educativi consegue che l'agire dell'educatore non è mirato direttamente ai comportamenti (è ovvio che deve intervenire immediatamente per bloccare manifestazioni di violenza o di aggressività), quanto alla sua *coscienza intenzionale*, vale a dire alle sue convinzioni, ai suoi schemi mentali, alla visione di sé e del mondo che egli ha costruito. L'adulto deve avviare un processo di accompagnamento e di supporto del minore, capace di favorire la sua presa di consapevolezza dei propri modi di pensare e di fare e del fatto che questi possano essere modificati. *È proprio l'apertura alla soggettività – alla responsabilità dell'adolescente, alla sua potenzialità di cambiamento – che rende possibile il lavoro dell'educatore.*

## **GINO**

*(da Storie e Strade)*

*Avevano creato al Pronto Soccorso di Courgnè una specie di camera da letto d'emergenza, con un separè che la nascondeva dai pazienti che usufruivano di questo servizio. Gino all'ospedale lo conoscevano bene. Era stato ricoverato molte volte per polmoniti, pleuriti, complicazioni varie correlate sia al suo stato di sieropositività da HIV, sia alla strada in cui trascorrevano tanto tempo della sua giornata. I carabinieri spesso ci telefonavano per segnalarci l'insostenibilità della situazione. Era ovvio che il Pronto Soccorso non poteva diventare un dormitorio di pronta accoglienza. Lo incontrammo per strada, era a piedi per via Brigade Partigiane, un po' curvo, grigio in viso, magro, le gambe lo reggevano a malapena. Ci fermammo, si fece una breve chiacchierata, fu il primo contatto. Con il SerT di Rivarolo cercammo di costruire un progetto con obiettivi minimi per non lasciarlo in mezzo ad una strada. Non era certo un percorso che poteva prevedere l'astensione dall'uso di sostanze ma almeno limitarlo, affinché Gino non compromettesse ulteriormente il suo stato di salute: era un vero programma di "riduzione del danno". Infatti lui durante il giorno stava con noi al caldo nei locali di via Marconi (caldo, era una parola grossa per la nostra sede, ma almeno al tiepido, diciamo così...) e poi tornava a Torino al dormitorio del Gruppo Abele che avevamo contattato e che ci stava aiutando. Era ancora una situazione al limite, ma se non altro Gino sperimentava una qualche relazione, fuori dalle storie del tossic park. Dopo qualche tempo venne inserito nel centro crisi sempre del Gruppo Abele, lì cominciò poco alla volta a riappropriarsi della sua vita, delle sue emozioni, proprio quelle sue e non quelle procurate dagli alti e bassi delle sostanze. Fu ricoverato per qualche tempo all'ospedale Amedeo di Savoia di Torino, riprese un po' di forze e rimase nella struttura di via Paccini per 7 mesi. Dopo di che era previsto l'ingresso a Valperga nella cascina della Mastropietro. Un inserimento che durò solo pochi giorni. Si ammalò subito, un'ennesima brutta polmonite. Fu ricoverato in ospedale, andammo a trovarlo più volte. Il viso era sempre sereno, un sorriso dolce sulle labbra, gli occhi stanchi, troppo stanchi, ma limpidi e miti. Uscivamo sempre dalla sua stanza taciturni, e senza condividere un pensiero che si agitava dentro di noi. Il suo ultimo giorno di vita non arrivammo in tempo all'ospedale. Era il capodanno del 2009.*

# **PARTE TERZA**

## ***PRENDERSI CURA DEI RAGAZZI IN DIFFICOLTA'***

### **6. EDUCAZIONE E RI-EDUCAZIONE**

*Il capitolo è tratto dalla tesi di laurea della dott.ssa Antea Mancaniello, che si laureò nella sede di Portogruaro nell'anno 2011 con il massimo punteggio. Titolo del suo lavoro: "Percorsi rieducativi per ragazzi autori di reato. Significati, strategie, ruolo dell'educatore e nodi problematici." Il suo elaborato fu talmente apprezzato che ne vennero pubblicati alcuni stralci sull'importante rivista "Minori e Giustizia". E' stata la prima volta per la sede di Portogruaro che una tesi di laurea è stata pubblicata su una rivista di cosiddetta fascia "A".*

#### **6.1 Quale paradigma interpretativo?**

È opportuno analizzare ora il significato del termine *ri-educazione* e individuare gli aspetti che lo differenziano da quello di educazione. Prima di affrontare tale questione però, occorre soffermarsi sul paradigma interpretativo che farà da sfondo e da base concettuale e teorica al discorso che porterò avanti (*sappiamo, come autori, che stiamo riproponendo tale approccio, ma esso è l'elemento cardine della pedagogia della marginalità e della devianza minorile*). Questo paradigma è quello inaugurato da Piero Bertolini nella sua opera "Per una pedagogia del ragazzo difficile" (1965): esso si concentra sulla persona e le sue peculiarità e soprattutto sul suo modo di pensare e quindi di agire, partendo dai quali progetta un programma di intervento individualizzato, realmente in grado di indurre consapevolmente il giovane a riconoscere l'infondatezza del proprio agire e delle proprie convinzioni, grazie al confronto che l'educatore permette al ragazzo di effettuare tra la sua consueta modalità d'azione e altri diversi comportamenti. Tutto ciò non significa che l'educatore deve cambiare il ragazzo perché sbagliato, assolutamente no! Egli ha il compito di far assumere coscienza al ragazzo delle proprie convinzioni e dei propri valori per riuscire ad analizzarli e sperimentarne altri, al fine di valutare la loro effettiva utilità per sé, per la soddisfazione dei propri bisogni e desideri (L. Cavana, 2010).

La base del paradigma pedagogico di Bertolini è costituita dalla coscienza intenzionale - richiamandosi alla filosofia fenomenologica di Husserl, filosofo tedesco tra i promotori della corrente di pensiero fenomenologica, intesa come caratteristica costitutiva di ciascuno -, che rappresenta il fondamento del nostro stare nel mondo, che è libero nella misura in cui si rispetta la libertà degli altri. La libertà di ciascuno è condizionata dalla presenza degli altri, per cui tutto ciò che decidiamo di attuare, avrà delle conseguenze esternamente a noi e che abbiamo il dovere di considerare, poiché siamo liberi di agire come riteniamo però nel rispetto degli altri, per cui se una nostra azione nuoce agli altri, automaticamente noi non siamo autorizzati a metterla in atto, non siamo liberi di farlo. Quindi, trattandosi di ragazzi con problematiche serie, negli interventi educativi che li vedono protagonisti l'educatore deve far loro capire quanto appena affermato, cioè che se attuano un'azione che crea disagio negli altri è giusto che si rendano conto che non avrebbero dovuto farlo, che hanno

sbagliato. Però, al tempo stesso, sanno che possono modificare la propria modalità d'azione, che non verranno etichettati come "delinquenti" solo per aver agito senza considerare le conseguenze e che la vera libertà di realizzazione di sé risiede nella libertà e nel rispetto che si riserva agli altri. La nostra coscienza intenzionale corrisponde al nostro stare nel mondo, per il fatto che essa è lo strumento che ci permette di crearci una personale visione delle cose e di noi nel mondo con gli altri, la quale, come già posto in evidenza, deve fare per forza i conti con le coscienze intenzionali degli altri, non essere loro di ostacolo. I ragazzi in difficoltà hanno una coscienza intenzionale disfunzionale, cioè essa non consente loro di avere un'idea oggettiva della realtà, ma distorta, irreali, che produce disagio e quindi tendenza a commettere atti devianti: tale coscienza intenzionale si presenta perché si è dovuta formare su esperienze a senso unico, che non hanno messo i ragazzi nelle condizioni di sperimentare situazioni e significati diversi, che hanno loro impedito di eseguire l'attività connaturata all'uomo di significazione della realtà, la quale perciò appare ai loro occhi immutabile.

## **6.2 Il concetto di ri-educazione**

Cavana tenta di dare una definizione del termine ri-educazione, affermando che ri-educare consiste nell'individuare la prospettiva che un soggetto si è precedentemente formato sul mondo, che funge da base orientativa delle sue azioni, e successivamente nell'intervenire su di essa per individuarne i limiti e le distorsioni che hanno indotto la persona ad agire in maniera incompatibile con le norme sociali e, prima di tutto, con le proprie necessità e i propri bisogni. Nel caso ad esempio di un ragazzo autore di reato, l'educatore ha il compito di creare le condizioni perché si destrutturi la sua visione della realtà, ma deve essere l'adolescente stesso a sperimentarla, a constatare la disfunzionalità del suo modo di affacciarsi al mondo, l'inadeguatezza delle sue convinzioni all'interno di esperienze che propongono nuovi orizzonti interpretativi, nelle quali la sua prospettiva sulla realtà possa apparirgli dissonante, inadatta. Questo percorso di consapevolizzazione tuttavia non deve far giungere il ragazzo alla conclusione che le sue idee, i valori in cui crede siano sbagliati, da correggere, secondo un'accezione negativa tale da fargli percepire questo giudizio di inadeguatezza come riferito alla propria persona, bensì egli deve poter capire che il suo modo di intendere la realtà e gli altri è univoco, esclusivo al punto di non consentirgli di interpretare le cose da punti di vista nuovi e diversi. Quindi il percorso rieducativo è caratterizzato dalla presa di coscienza della propria condizione e del fatto che essa necessita di una revisione per poter intraprendere un'esistenza più soddisfacente e quindi più rispettosa degli altri. Ciò però non significa che l'azione di ri-educazione deve essere fatta coincidere con una pretesa di conformazione del soggetto ai valori sociali, perché con il concetto di ri-educazione si intende dare una seconda possibilità al ragazzo che ha agito comportamenti devianti, ma non in senso caritatevole, perché ciò non sarebbe educativo e lo porterebbe a porsi in una posizione di inferiorità, di sottomissione rispetto all'educatore e alla società. Al contrario, la ri-educazione assegna all'adolescente una posizione attiva, partecipativa e piena, consentendogli di rimediare al danno compiuto nella presa di coscienza di esso, del fatto che non doveva farlo, nell'assunzione delle responsabilità relativamente alle conseguenze che l'atto ha determinato su di sé e gli altri. Il soggetto deve comprendere che le decisioni che lo hanno portato ad attuare comportamenti devianti sono state dettate dall'idea che possedeva e possiede della realtà, per cui deve ritenersi responsabile, in quanto dotato di coscienza intenzionale, grazie alla quale gli è possibile, così come ha potuto deviare, decidere di cambiare.

L'agire ri-educativo, secondo le considerazioni finora effettuate, risulta co-condotto dal ragazzo e dall'educatore in egual misura, dal momento che è il secondo che lo progetta e fa in modo che trovi

realizzazione; ma il primo, con le sue reazioni a quanto propone l'educatore, ne condiziona profondamente il corso, poiché, dovendo l'intervento agire nella sua sfera più personale e intima avendo come obiettivo consentirgli di elaborare una ridefinizione di sé e degli altri, l'educatore deve concedergli libertà di movimento. Le situazioni educative che predispone devono indurre nel ragazzo la riflessione su di sé, sui suoi aspetti, appunto, più inconsci ed essenziali. Dunque la ri-educazione rappresenta un'"offerta di opportunità" (P. Stella, 2001, p. 132), a testimoniare il fatto che essa ha come obiettivo principale guidare e affiancare il ragazzo nel suo personale cammino di crescita attraverso la scoperta di nuove prospettive interpretative, mediante le quali assumere un approccio diverso nei confronti di sé e del mondo, senza che questo percorso di cambiamento però, sia in alcun modo indirizzato, orientato in una specifica e arbitraria direzione da parte dell'educatore, perché ciò non consentirebbe un cambiamento consapevole e profondo nella mentalità del ragazzo, inteso come arricchimento e acquisizione di flessibilità da parte di essa.

### **6.3 Differenziazioni e analogie**

Proviamo ora a differenziare il concetto di ri-educazione da quello di educazione: Cavana (L. Cavana, 2010), riprendendo la pedagogia fenomenologica, afferma che educare vuol dire affiancare nel ruolo di guida un soggetto nel processo di costruzione di una propria visione del mondo, sostenendolo nella mediazione tra i fattori, i limiti esterni di cui occorre sempre tenere conto e le variabili, le pulsioni individuali che devono essere appunto conciliate con i vincoli sociali, ovvero le pulsioni individuali degli altri. Per quanto riguarda le somiglianze tra i due concetti, educazione e ri-educazione, Bertolini (P. Bertolini, L. Caronia, 1993) ritiene di dover sottolineare il fatto che entrambi assumono un ruolo determinante nel risvegliare nel soggetto la consapevolezza della propria possibilità di dare un contributo attivo al processo di significazione della realtà, potendosi creare un'idea propria sulla realtà, in base alla quale orientare la propria azione. Inoltre sia educazione che ri-educazione partono dalla situazione presente per prendere coscienza del proprio ruolo attivo nel mondo in funzione del futuro. Proprio da questo secondo punto è possibile ricavare una differenza tra le due pratiche, che ha a che fare con il loro orientamento temporale: entrambe sono proiettate verso il futuro, ovvero ciò a cui mirano è che il soggetto si crei una propria visione della realtà e un proprio modo di significazione di essa affinché la sua esistenza futura possa essere per lui soddisfacente, garantendogli la libertà d'azione accanto alla libertà degli altri. Però l'educazione, per operare in questo senso, parte dall'analisi del passato che funge da base su cui proseguire il percorso, mentre la ri-educazione deve procedere dal futuro al passato, poiché quest'ultimo è caratterizzato da una visione del reale distorta per cui, affinché il giovane possa modificarla, ha bisogno dapprima di sperimentare nuove modalità di interazione con il mondo, nuove esperienze di segno opposto, come dice Bertolini, rispetto a quelle che si è sempre trovato ad affrontare, cosicché risulti possibile e proficuo analizzare il passato, proprio alla luce delle nuove esperienze, riuscendo a coglierne gli aspetti disfunzionali che lo hanno portato a necessitare di intraprendere un percorso ri-educativo.

Abbiamo tralasciato l'aspetto più eclatante che pone educazione e ri-educazione su due piani diversi e cioè il fatto che la seconda rappresenta un processo più difficoltoso, dovendo agire su una modalità di interpretazione della realtà già radicata nel soggetto che quindi rappresenta sua parte costitutiva. Al contrario l'educazione agisce su soggetti che non ne hanno ancora ricevuta alcuna, per cui non possiedono ancora nessuna visione del mondo e dunque spetta all'educatore guidarli nell'acquisizione di una propria prospettiva interpretativa, di valori su cui improntare e di cui sostanziare il proprio agire. Tale acquisizione deve essere intesa come una creazione, una

“costruzione” personale da parte del soggetto stesso, affiancato dall’educatore nella presa di coscienza del fatto che il proprio futuro dipende da sé, dalle decisioni che si prendono, le quali perciò devono essere ponderate e prese, oltre che autonomamente dalla persona interessata, tenendo in considerazione i vincoli sociali e cercando di conciliarli con le proprie aspirazioni e risorse, di cui occorre essere coscienti per riuscire a elaborare un percorso di vita positivo ed effettivamente realizzabile (L. Milani, 1995).

In realtà anche l’educazione agisce non su un terreno spoglio ma già seminato da altri: un adolescente a 15-16 anni ha già alle spalle 15-16 anni di esperienze educative, di diverso genere e risonanza.

Per questa ragione riteniamo sia più opportuno fare riferimento a “educazione” e quindi a “percorsi educativi”, piuttosto che a “ri-educazione” e “percorsi ri-educativi” poiché, come afferma Stella (2001) tali interventi si rivolgono comunque a soggetti in formazione, in crescita e di conseguenza il cammino che l’adolescente percorre deve costituire un momento educativo, che contribuisce al proprio sviluppo. Quindi, volendo mettere in evidenza il carattere ri-educativo dell’educazione rivolta ai minorenni, Stella afferma che essa assume la valenza di educazione alla responsabilità, cioè ha il compito proprio di aiutare i ragazzi a capire che nel prendere le decisioni relativamente a ciò che si attua è necessario rifletterci, considerando le implicazioni che si avranno, dal momento che tale abilità non è sempre presente nei ragazzi, per cui giungono a compiere atti devianti per errore, per un calcolo non effettuato e quindi non consapevolmente.

Queste considerazioni ci permettono così di affermare che, nei casi di interventi che coinvolgono ragazzi, è maggiormente appropriato utilizzare il termine “educazione”, essendo soggetti inseriti in un percorso di crescita, non ancora definiti nella propria identità e personalità e che non hanno ancora acquisito un habitus comportamentale specifico. Però l’educazione che si riserva ai ragazzi in difficoltà possiede, come è stato fatto precedentemente notare, una valenza ri-educativa, nel senso che deve apportare delle modifiche agli aspetti educativi già impostati nei soggetti, non conclusi e sedimentati, perché si presentano come inadatti al soddisfacimento delle esigenze di sviluppo degli stessi. Tale precisazione ci consente di stabilire che da questo momento in poi, nel testo, adopereremo l’espressione “(ri)educazione”, poiché, a parer nostro, essa dà con la dovuta incisività l’idea della commistione dei due concetti analizzati finora nella situazione in cui occorre elaborare un progetto di intervento per adolescenti in difficoltà.

Giunti a questo punto, concludiamo definendo la (ri)educazione un processo caratterizzato da tempi lunghi e da inevitabili regressioni e blocchi oltre che da progressi comunque lenti e graduali, avente come luogo d’azione la mente del ragazzo: l’educatore ha il compito di intervenire sull’orientamento di pensiero, sulle interpretazioni su cui si fonda il suo agire, al fine di indurre in lui la consapevolezza dell’inadeguatezza o, meglio, della disfunzionalità della propria prospettiva sul mondo e su di sé. L’adolescente deve essere affiancato nella scoperta di possibilità di fare nuove esperienze, le quali gli permettono poi di crearsi personalmente dei valori e delle convinzioni in cui credere, evitando di dover aderire acriticamente a valori imposti senza che gliene venga illustrata e resa comprensibile la portata. La relazione (ri)educativa, quindi, ha la funzione fondamentale di permettere al soggetto di rendersi conto che la sua persona, le sue azioni, le aspirazioni e i suoi desideri dipendono da sé, avendo egli stesso il diritto e il dovere di provvedere alla realizzazione e al soddisfacimento di ciò che lo riguarda. Compreso ciò, il ragazzo ha la possibilità inoltre di capire che l’atto deviante attuato non lo definisce automaticamente un delinquente e non rappresenta l’unica modalità d’azione che egli risulta in grado di attuare, ma che può cambiare nel momento in cui lo decide perché è in

possesso di risorse importanti al pari di ogni essere umano. Acquisendo fiducia nelle proprie potenzialità, il giovane comincia a comprendere che può intraprendere strade diverse per ottenere gli stessi obiettivi che cercava di raggiungere tramite gli atti devianti, riuscendo da sé a riconoscere questi come sbagliati.

In definitiva, il compito della (ri)educazione è quello di introdurre il ragazzo in un percorso di maturazione, che gli permetta di acquisire la capacità di mediare quanto proviene dall'esterno attraverso la riflessione, il ragionamento, dando interpretazioni personali a ciò che accade, orientando l'agire in maniera ponderata. In questo modo il giovane non sente più il bisogno di ribellarsi, di vendicarsi, di rifiutarsi in situazioni disagiate e traumatiche, poiché sa che le cose non sono immutabili e stabilite una volta per tutte, al contrario possono subire delle modifiche da parte delle persone che, nei limiti dell'accettabilità sociale, hanno la possibilità di rendere gli eventi compatibili con le proprie aspirazioni e i propri desideri. Tale consapevolezza affiora nel momento in cui il ragazzo matura un senso di sicurezza di sé che gli consente di intervenire sulle cose affinché sia possibile la propria realizzazione personale (P. Stella, 2007).

## **6.4 Implicazioni concettuali e pratiche della ri-educazione**

Una volta delimitata l'area di significato del termine (ri)educazione, appare utile analizzare brevemente gli aspetti teorici e pratici determinanti che ad esso si ricollegano, completandolo o ponendosi ad esso in contrasto.

Abbiamo già avuto modo di notare che la (ri)educazione è volta alla coscientizzazione e alla consapevolizzazione dell'adolescente nei confronti di sé e del proprio metro di pensiero e di azione in vista di un suo rientro nella società. Impegnandosi nella comprensione dell'entità e della natura del comportamento attuato, il soggetto ha l'opportunità di assumere una nuova posizione da cui osservare e significare la realtà e su tale aspetto si fonda il suo reinserimento sociale, ovvero il suo ritorno nell'ambiente di vita naturale come soggetto "rinnovato" nelle modalità attraverso le quali declinare la propria vita sociale, soddisfacendo certamente le proprie ambizioni ma contemporaneamente non ostacolando la realizzazione personale altrui. Infatti, come dice Stella, la risocializzazione (o reinserimento sociale) non va intesa come conformazione ai valori vigenti rinunciando alla propria indole, bensì come apprendimento della capacità di dare risposta ai propri bisogni e desideri senza che questi vadano contro il resto della società; riuscire ad assumere un simile atteggiamento, di rispetto verso gli altri pur continuando a perseguire le proprie ambizioni, comporta l'acquisizione di un senso di sicurezza che fa sì che il soggetto non si senta più indotto ad agire in maniera antisociale per affermarsi ignorando i bisogni altrui, dal momento che sa che è possibile conciliare le due pretese senza che nessuno ci perda (P. Stella, 2001).

A nostro avviso una simile (ri)educazione può essere definita (ri)educazione all'"individualismo solidale", dal momento che al soggetto non viene in alcun modo negata la possibilità di perseguire le proprie aspirazioni anche se gli viene chiesto di assumersi la responsabilità di ciò che decide per sé, evitando che eventuali conseguenze negative limitino la libertà altrui.

Dunque la risocializzazione, o reinserimento sociale, costituisce la finalità derivata dallo scopo principale della (ri)educazione, che è quello di determinare nel soggetto un cambiamento, da cui poi scaturisce la capacità di inserirsi positivamente nella società.

Però il concetto di reinserimento sociale da alcuni autori è visto sotto un profilo di negatività: Bertolini (1993) fa notare come esso sembri alludere ad una funzione della (ri)educazione intesa come riadattamento del ragazzo deviante al vivere sociale, come se egli dovesse depurarsi e diventare

"giusto", da "sbagliato" che era, sulla base dei valori e delle regole della società, che rappresentano la "giustizia" in sé. Questo però è un processo errato, che pone il soggetto in una posizione di assoluta passività, per cui tutto ciò che egli è risulta determinato da altri o da entità superiori invisibili (le regole) che stabiliscono per lui ciò che è giusto e ciò che non lo è. Una tale impostazione sembra ritenere la società un tutto unico e omogeneo, organico e giusto a cui si contrappone la devianza che è sempre e comunque sbagliata; in realtà la società non può fungere da parametro che guidi l'opera di "redenzione" del soggetto, poiché il confine tra giustizia e devianza non è sempre netto e le regole sociali sono mutevoli e variegate. Perciò è importante intendere in un altro modo l'"adattamento o il riadattamento nell'ambiente sociale", e cioè come sostegno al soggetto perché impari a partecipare in modo attivo, critico, responsabile e consapevole all'interazione con gli altri, tenendo in considerazione le regole, i vincoli che si presentano ma sapendo di potersene creare dei propri, secondo la propria visione della realtà, che non siano eccessivamente in contrasto con i significati e le regole su cui gli altri fondano la loro esistenza. È questo l'unico vincolo alla libera significazione della realtà: permettere in ogni caso relazioni positive e costruttive, pur possedendo credenze e percezioni diverse.

Proseguendo nell'analisi della questione dell'inadeguatezza di termini come "reinserimento" o semplicemente "inserimento" e "riadattamento", altri autori (Gius. E., Cipolletta S., 2004) ribadiscono questo discorso, rifiutando l'utilizzo del concetto di "inserimento" in riferimento all'obiettivo del processo (ri)educativo: essi reputano maggiormente confacente al contesto che ci troviamo ad indagare parlare di "inclusione", perché la parola inserimento presuppone che un elemento estraneo, diverso, esterno a un "dentro" caratterizzato da normalità e accettabilità sociale, debba essere collocato in esso. Ma in realtà la devianza non è altro rispetto alle dinamiche della società, al contrario ne è parte, è una forma di azione all'interno della società per quanto sbagliata essa possa essere, perciò occorre utilizzare il termine "includere", che implica il rendere compatibile rispetto a un "dentro" in cui ci si trova un elemento che è comunque all'interno di questo "dentro" ma in maniera non accettabile. Ciò permette al soggetto di non sentirsi inferiore, un alieno importato in un altro mondo, ma un abitante come gli altri dello stesso mondo, a cui però mancano degli elementi essenziali per potersi muovere efficacemente in questo mondo, perché non gli è mai stata data l'opportunità di apprenderli.

Nonostante la buona considerazione in cui è tenuto il termine "inclusione" da parte di alcuni autori, altri lo ritengono anch'esso svalutante e stigmatizzante, al punto da immobilizzare e atrofizzare ogni velleità di cambiamento e miglioramento: secondo Gregori, infatti, includere sta ad indicare l'operazione di trascinare dentro qualcosa che sta fuori (il ragazzo), in un posto diverso da quello in cui stanno tutti (D. Gregori, 2004).

Noi crediamo che riferirsi all'obiettivo della (ri)educazione con i termini "reinserimento" e "risocializzazione" sia lecito, perché essi alludono certamente a un rifare in seguito a un errore di percorso, a un incidente, ma è proprio tale aspetto che in definitiva permette una crescita effettiva e consistente; non riteniamo che possano indurre nei ragazzi l'insorgenza di idee di sé autosvalutanti, di un senso di inadeguatezza e inferiorità, anzi pensiamo che l'utilizzo di simili sostantivi costituisca parte del potenziale (ri)educativo dei programmi di intervento. Concorre, infatti, a favorire il processo di responsabilizzazione dei ragazzi, sostenuti però dalla presenza salda dell'educatore, quindi non addossando loro le colpe del comportamento attuato senza avere alcun riguardo per la loro sensibilità di giovani in crescita. Invece consideriamo il termine "inclusione" più stigmatizzante e connotato da maggiore negatività rispetto agli altri, perché rimanda a una condizione di inferiorità costitutiva, connaturata, come se i ragazzi con cui ci si trova ad interagire non siano mai stati in grado di vivere

nella società, siano sempre stati sprovveduti, incapaci di affrontare i vari momenti e le situazioni della loro esistenza, per cui risulta necessario avviare un processo quasi correzionale della personalità, ritenuta da rivoluzionare affinché possa essere pronta a orientare un'azione socialmente accettabile.

## **7. IL PERCORSO (RI)EDUCATIVO**

### **7.1 Tracce del cammino precedente**

Da dove ripartire rispetto all'educazione degli adolescenti in difficoltà? Occorre ricominciare da loro, dai ragazzi, dalle loro inquietudini e dalle loro domande e dal riconoscerli come creatori di significati, come ricercatori. Le loro domande sono a volte confuse (potrebbe essere altrimenti?), a volte nascoste agli adulti e protette dalle loro intrusioni, a volte irrise dagli stessi adolescenti per paura di osare troppo e trovarsi con risposte deludenti.

A pensarci bene, questa generazione di adolescenti non può non essere una generazione di cercatori appassionati e ansiosi, perché le generazioni che li hanno preceduti hanno consegnato loro un insieme di contraddizioni, di tensioni, di incongruenze, di domande aperte dentro le quali non è facile, usando il linguaggio di P. Freire (1971), individuare "temi generatori" di futuro.

Se a ciò aggiungiamo che gli adolescenti oggi si trovano esposti ai venti impetuosi di fenomeni quali la società complessa, la società liquida, la società multiculturale, la società del rischio, la società defuturizzata è facile riconoscere che essi sono colpiti da un sovraccarico di tensioni, compresa la necessità di doversi inoltrare in mondi impensabili fino a non molti anni fa.

Torna in gioco la responsabilità degli educatori come accompagnatori appassionati e competenti di questa ricerca delle nuove generazioni, consapevoli che a fronte di nuove sfide e problemi essa non possa rinchiudersi in risposte già date.

Se l'origine del disadattamento sociale dei ragazzi "difficili" va fatta risalire ai limiti della coscienza intenzionale, l'oggetto dell'intervento educativo non sarà il comportamento da reprimere o da controllare, ma il soggetto, o meglio, quel suo particolare vissuto che ne è all'origine. Non si tratta di ri-educare l'agire sociale, ma di condurre il ragazzo verso una progressiva autocoscienza e una rivisitazione del suo modo di pensare e di intenzionare la realtà. Il progetto rieducativo parte perciò dalla presa in considerazione della storia di vita personale, collegata agli affetti, alle figure primarie di riferimento, ai codici comunicativi della prima infanzia, alle dinamiche affettive che si sviluppano all'interno del contesto familiare.

E' fondamentale allora, come detto, che la relazione rieducativa sia decisamente caratterizzata da una grande capacità di accoglienza e di ascolto, libera da pregiudizi e da giudizi. Fondamentale risulta la capacità dell'adulto di osservare e conoscere la persona che ha di fronte, cercando di spogliarsi delle sue convinzioni e del suo modo di pensare. Un intervento rieducativo non può che partire dalla conoscenza di questo coagulo di motivi, se vuole cogliere quale preciso limite della capacità intenzionale giace al fondo del comportamento irregolare e individuare le strategie adatte al cambiamento, per condurre poi il soggetto in un processo di dilatazione del campo di esperienza, ampliando concretamente la gamma degli incontri con il mondo e con gli altri, facendo sperimentare modi diversi di relazionarsi alle situazioni, alle cose e alle persone e provocare così una riformulazione della capacità soggettiva di investire di senso la realtà. Contro l'idea di nullità e di impotenza, il senso di rinuncia o di spavalderia che rivelano una forte incapacità di dare un senso alla propria vita, è

necessario ricostruire, proprio attraverso le relazioni educative, *l'ottimismo esistenziale*, inteso come quel senso di appagamento che nasce dal pensarsi all'origine di un progetto di investimento di senso.

L'itinerario rieducativo si suddivide in alcune fasi, che non vanno interpretate in modo rigido, schematico: sono tali perché rispondono a un'esigenza espositiva, si intrecciano e si sovrappongono nel lavoro educativo concreto, quotidiano e sono importanti perché l'educatore deve sempre avere una bussola in testa che guida i suoi pensieri e il suo agire.

Le fasi sono le seguenti:

- 1) *Costruire e gestire l'incontro*
- 2) *Destruire e ristrutturare l'ambiente di vita*
- 3) *Ampliare il campo delle esperienze*
- 4) *Costruire una diversa visione del mondo*

## **7.2 Costruire e gestire l'incontro con l'adolescente**

Un ragazzo lo si incontra anche prima e anche senza vederlo.

Al momento in cui un educatore viene incaricato di (o si attiva per) lavorare affinché avvengano dei cambiamenti nella storia di vita di un adolescente, si avvia un cammino che è fatto di pensieri, acquisizioni di informazioni, ascolto di coloro che lo conoscono e molte altre attenzioni.

Un progetto educativo rientra spesso in un progetto sociale, diventandone, in molti casi, l'azione diretta e concreta di cui anche il ragazzo diviene consapevole; l'educatore è (dovrebbe essere) il riferimento di un percorso che può riguardare più figure professionali, ma egli è l'unico soggetto che lavora costantemente nella quotidianità, in un rapporto continuativo con il ragazzo. Questa specificità dell'agire, questa opportunità di stare nella familiarità, permette all'educatore di intervenire sul contesto e prima ancora di aumentare le conoscenze utili per comprendere i vissuti e i conseguenti agiti del minore.

Costruire l'incontro significa prepararsi e attrezzarsi nell'ottica di trovarsi pronti a relazionarsi con efficacia; ogni situazione ha degli aspetti precisi che rispondono alle caratteristiche peculiari della condizione di difficoltà in cui il minore si trova; rilevarle, esserne consapevoli è fra le responsabilità di un educatore anche prima dell'interazione diretta. Un adolescente vittima di violenza assistita potrebbe non essere preparato all'idea di casa come luogo caldo e accogliente..... saperlo e prevederlo favorisce la predisposizione di interventi in contesti extrafamiliari. Un ragazzo a rischio di dispersione scolastica potrebbe sentire i temi propriamente didattici e disciplinari come ostacolanti la creazione di una relazione educativamente intesa.

Questa fase preparatoria è importante sia libera da ogni precomprensione che possa abitare un educatore: avere avuto, magari in precedenza, esperienze con situazioni che possano richiamare la nuova, deve fungere da orientamento alla riflessione, non da contaminazioni pregiudiziali che rischiano di attivare quel processo che in psicologia sociale va sotto il nome di profezia che si autoavvera, ossia la tendenza a cogliere gli aspetti della realtà che vanno a confermare piuttosto che a negare l'idea che ci siamo fatti, quasi prefigurando a priori l'esito dell'intervento educativo. Ad esempio - se abbiamo già lavorato in una famiglia rom dove l'investimento nella frequenza scolastica non era né incentivato né monitorato, tanto da compromettere il supporto agli apprendimenti predisposto per i minori del nucleo e ci troviamo oggi invece a prenderci cura di un minore in una famiglia rom che non conosciamo ancora - leggere fin da subito alcuni comportamenti come confermati l'esperienza precedente (che diventa la "teoria") come ad es. il non controllare il libretto scolastico, trascurare frasi, gesti e inviti

che in genere la famiglia attiva (es. fare insieme lo zaino, telefonare a scuola per verificare se il figlio è presente ecc.), è un precorrere i tempi dell'osservazione.

La questione delle rappresentazioni è un tema che all'educatore attento non può risultare ignoto, poiché rappresenta la strategia organizzativa mentale che ogni individuo compie per trasformare un dato sensoriale in un significato. Ognuno di noi ha una "mappa del mondo" che costituisce il modello unico e personale attraverso cui interagire con gli altri e questa mappa semplifica la memorizzazione delle tante informazioni che si acquisiscono; ma non può essere il parametro assunto come oggettivo per interfacciarsi con il mondo; ad esempio l'aver lavorato con una giovane madre tossicodipendente e averne conosciuto i comportamenti trascuranti nei riguardi del figlio non significa che tutte le madri tossicodipendenti lo saranno.

### **7.2.1 Due forme di conoscenza**

Gli atteggiamenti possibili sul piano conoscitivo, nei confronti di un'adolescente in difficoltà, sono di due tipi:

- quello *descrittivo-esplicativo*,
- quello *comprendente*.

Nel primo caso la conoscenza tende alla descrizione e alla spiegazione dei comportamenti irregolari dell'adolescente, delle vicende problematiche che hanno attraversato la sua storia personale, familiare, scolastica, sociale. Lo sguardo è essenzialmente rivolto al passato e a quelle esperienze relazionali che sembrano aver agito su di lui fino a produrre il suo stato presente. In questo caso l'educatore utilizza schemi interpretativi già acquisiti, validi al di là della situazione specifica dell'adolescente incontrato.

Tale approccio, pur necessario, non è tuttavia sufficiente a cogliere le peculiarità della storia di "quel" ragazzo; le spiegazioni raccolte sono solo in parte funzionali ad un progetto educativo. È necessario fare un salto di qualità sul piano del processo di conoscenza, nella direzione di comprendere i vissuti dell'adolescente, i significati soggettivi che ha attribuito alle esperienze vissute, andando oltre la conoscenza delle cause oggettive dell'agire. Da un punto di vista pedagogico è fondamentale giungere a cogliere gli autentici, soggettivi motivi che hanno determinato l'agire del ragazzo, poiché è proprio da questo che va costruito il progetto rieducativo. Lo sguardo dell'educatore non è rivolto tanto ai comportamenti quanto alle motivazioni che li hanno prodotti, al senso che il ragazzo ha attribuito loro, all'intenzionalità che li ha determinati. In altre parole si tratta di utilizzare un approccio *entropatico* (e non solo empatico), cioè di mettersi dal punto di vista del soggetto e di osservare il suo mondo proprio da quello specifico punto di vista, cercando come educatore di mettere da parte le proprie convinzioni e il proprio modo di pensare. L'entropatia è una tecnica pedagogica volta a cogliere nell'altro la visione che ha di se stesso, del mondo e di sé in rapporto al mondo. In altre parole, come educatore, è essenziale saper vedere tra le righe, andare oltre i sintomi, intesi come comportamenti visibili che non sono altro che la cartina di tornasole delle difficoltà che egli vive.

Ciò non significa affatto accettare come valido il punto di vista dell'adolescente, né tantomeno adeguarvisi, quanto essere consapevoli che se non riesco come educatore a mettermi i suoi occhiali è molto difficile riavviare il percorso rieducativo, che può partire solo da questa conoscenza comprendente.

Ancora una volta va ricordato che la dimensione chiave in termini pedagogici è la soggettività, intesa come la capacità di tutti i ragazzi, non uno di meno, di attribuire un significato alle proprie esperienze. La mente è il luogo in cui le informazioni ricevute, le esperienze fatte, gli incontri vissuti, le emozioni provate vengono rielaborate e il prodotto di tale processo inconsapevole sono gli agiti.

## 7.3 Destruire e ristrutturare l'ambiente di vita

Il secondo passaggio del processo rieducativo, oggetto di attenzione in questo paragrafo, mira al cambiamento delle condizioni di vita del soggetto, del suo ambiente; ma destrutturare non significa distruggere, cancellare, bensì modificare le condizioni di vita del soggetto allo scopo di ridurre il peso di determinati fattori nel processo di ricostruzione della sua soggettività. Significa introdurre cambiamenti importanti nel contesto esistenziale del soggetto. Destruire significa scorporare i diversi elementi che compongono un contesto e analizzarli singolarmente per stabilire quali corrispondono al progetto rieducativo e quali, invece, lo compromettono. Guardare ad un ambiente domestico impone di usare uno sguardo che si faccia guidare dalla logica della rispondenza alle necessità che il ragazzo ha: una casa sgarnita di orpelli, scarna e minimale ma pulita e seppur piccola, con uno spazio esclusivo dedicato ai minori che la abitano è maggiormente coerente a questo criterio piuttosto che una casa ricca di oggetti e con mobili ricercati, ma trascurati e confusi, con promiscuità fra gli abitanti.

L'ambiente di vita non coincide solo con i locali o le questioni strutturali ma si riferisce anche al clima familiare e/o scolastico in cui il minore è inserito: l'atmosfera relazionale ed emotiva che caratterizza un contesto non ha carattere temporaneo – quando avvengono delle modificazioni spesso sono causate da avvenimenti momentanei e transitori - ma è stabile e ha una durata che si mantiene nel tempo.

Per acquisire informazioni senza ancora intervenire sul contesto, l'uso dell'osservazione attiva facilita la rilevazione di aspetti salienti e abituali, in particolar modo quelli veicolati dagli scambi comunicativi fra cui:

- *La gestione dei ruoli nel sistema familiare e/o scolastico.* Come una famiglia o un'istituzione definiscono, garantiscono e riconoscono ruoli e compiti fra i diversi membri del gruppo; come questi diversi ruoli interagiscono fra di loro (il padre con il figlio, la nonna con i nipoti, l'insegnante con l'alunno etc.).
- *La presenza/assenza ed eventuale coerenza delle regole.* In che modo la famiglia/gruppo/comunità accordano le regole e in che modo queste vengono gestite e mantenute; quali le forme verbali utilizzate (di tipo direttivo, in stile motivazionale...) per comunicarle e verificarne l'adesione.
- *Le modalità della comunicazione affettiva/emotiva.* Come una famiglia parla dei propri stati d'animo e se ne parla; quali i gesti dedicati a manifestare attenzione, cura, amorevolezza e quali usati per esplicitare rabbia, paura, disorientamento.....
- *L'organizzazione degli spazi.* Quali ambienti sono dedicati ai minori e per questo attrezzati e/o resi agibili e caratterizzati; quale libertà hanno gli adolescenti di personalizzare, intervenire, agire sulle strutture per poterle modellare secondo personali criteri. Se per destrutturare l'ambiente di vita abbiamo visto che prioritario è un avvicinamento silenzioso ma attento, per ristrutturare abbiamo prima di tutto necessità di accreditarci agli occhi di coloro che vivono con noi l'esperienza educativa. Affinché le persone con cui lavoriamo (i ragazzi ma anche gli adulti che appartengono al contesto) vivano come giuste le nostre azioni, è importante lavorare chiaramente per definire il *patto* fra tutti i protagonisti, perché siano esplicitati i bisogni rilevati (il soggetto che manifesta il suo disagio in classe con continui spostamenti, agiti di rabbia, comportamenti che fanno male a lui e agli altri...ha probabilmente bisogno di essere accompagnato nella scoperta di un nuovo o diverso modo di esprimere i

suoi stati d'animo), le finalità dell'intervento (il raggiungimento di un più soddisfacente modo di comunicare il disagio e una conseguente riduzione dello stesso) e le azioni attraverso cui questo avverrà (accompagnamento da parte di un educatore, momenti in gruppo e momenti di lavoro individuale etc.).

La legittimazione si raggiunge in parte con il riconoscimento del profilo e della professionalità dell'educatore, accresciuto dalle doti umane specifiche che quest'ultimo esprime, in parte con quella "disponibilità" al cambiamento che pur faticosamente un contesto può raggiungere. Un minore in difficoltà - come l'approccio sistemico propone - dispone, anche grazie ai cambiamenti dell'ambiente in cui è inserito di un rinforzo determinante per riuscire a perseguire gli obiettivi individuati.

Quando questa legittimazione non è accordata o viene meno, ristrutturare l'ambiente di vita può voler dire allontanare: alcuni progetti educativi possono sperare di apportare miglioramenti al processo di sviluppo di un ragazzo solo quando si colloca il minore in una realtà diversa da quella in cui vive. La decisione (in capo ai Tribunali per i minorenni), mai facile, di destituire la coppia genitoriale dal compito di occuparsi del figlio nella quotidianità, si ha nei casi che si dicono di "grave pregiudizio" a carico del minore o per condotta inadeguata dei genitori. L'affievolimento o la decadenza della potestà e il conseguente affidamento ai servizi sociali è la forma giuridica che, il più delle volte, prevede il collocamento del minore in una struttura protetta come è una comunità. In questa diversa realtà il ragazzo viene facilitato nell'esperire un modo diverso di vivere la propria età e il soddisfacimento dei propri bisogni, senza la pretesa di allontanarlo radicalmente dalle sue radici ma aiutandolo a prendere le distanze da ciò (e non necessariamente da chi, per esempio i genitori, può averli sfavoriti).

In questi casi le comunità educative hanno l'impegnativo compito di garantire sicurezza, accoglienza e incoraggiamento nonché serenità, pazienza e tempi adeguati; in tutte le altre situazioni all'educatore spetta di proporre, supportato dalle osservazioni compiute, strategie e gesti che producano le modificazioni desiderate.

## **7.4 Ampliare il campo delle esperienze**

Siamo in una fase cruciale del percorso di rieducazione, in quanto il terzo passaggio del percorso rieducativo ha un'importanza strategica sul piano metodologico: assume l'esperienza come la base dalla quale intraprendere il cammino che ha come obiettivo la modifica da parte del soggetto della visione di sé e del mondo. Si fonda sulla convinzione che il confronto con esperienze differenti dalle proprie induce il ragazzo a pensare che si possono vivere altri tipi di relazioni, che si può avere un rapporto diverso con le cose, che esistono esperienze interessanti e sconosciute. L'obiettivo è quello di aiutarlo a comprendere, concretamente e poi riflessivamente, che la sua visione del mondo (di se stesso, degli altri, delle cose ecc.) può essere modificata e che può essere costruito un futuro - almeno in parte - diverso. La vigilanza da avere come educatori consiste nel calibrare le esperienze sulle effettive capacità del ragazzo.

Facciamo quindi riferimento all'*apprendimento esperienziale* quale approccio all'apprendere, fondato sulla capacità di imparare dalla vita quotidiana, dal toccare con mano le cose. P. Bertolini lo chiama *linguaggio delle cose concrete*, espressione efficace per dire che ai ragazzi in difficoltà (e probabilmente non solo a tale tipologia di soggetti) non si può proporre un cammino rieducativo che faccia perno sulla trasmissione verbale di valori, di principi, di regole. Essi sono alquanto distanti da tale approccio, da un apprendimento fondato sull'applicazione di conoscenze acquisite solo per via cognitiva. Va chiarito, a scanso di equivoci seppur involontari, che la concezione di apprendimento cui si fa riferimento non è sinonimo di erudizione, di accumulo di nozioni fini a se stesse; ne risulterebbe

un approccio sterile, inefficace, inutile. I processi di apprendimento vanno invece identificati nei percorsi di maturazione personale e sociale, nella capacità di fare proprio uno sguardo diverso, critico nei confronti dei propri comportamenti, nel far propria – come vedremo nel passaggio successivo e ultimo dell'itinerario rieducativo – una diversa visione di sé, del rapporto con gli altri e con la realtà in cui si vive.

Il linguaggio delle cose concrete esercita ancora (per fortuna!) una grande attrazione nelle giovani generazioni, ancor più in coloro che sono protagonisti del percorso rieducativo. Giocare una partita a pallone, vedere un film, vivere alcuni giorni in una casa in montagna con sobrie dotazioni etc. rappresentano esperienze inedite per la gran parte degli adolescenti, spesso di grande fascino e capaci di attrarre i ragazzi e motivarli ad apprendere cose importanti su di sé, sullo stare insieme con gli altri, sull'ambiente, sul lavoro e così via. L'esperienza ha un enorme, irrinunciabile e insostituibile valore in campo educativo, al punto che P. Reggio (2010) definisce l'apprendimento esperienziale il *quarto sapere*, in aggiunta a quelli cui tradizionalmente si fa riferimento quali *il sapere, il saper fare e il saper essere*.

E' opportuno chiarire il concetto di esperienza, nella consapevolezza che le modalità odierne di esperire sono caratterizzate da una grande accelerazione dei tempi e degli stimoli, da virtualità e artificialità, nonché da frammentazione, da esperienze cioè che sempre più difficilmente i ragazzi riescono a connettere fra loro. Le esperienze sono vissute come una sommatoria di frammenti, i cui nessi sfuggono alla capacità di comprensione da parte degli adolescenti, non perché siano stupidi o incompetenti, ma a motivo del fatto che l'esperienza, per diventare apprenditiva e quindi educativa, necessita di un processo elaborativo e rielaborativo che difficilmente fa parte della formazione di base di un ragazzo, ancor più se proveniente da ambienti e da itinerari esistenziali accumulati da varie forme di povertà educativa.

E' necessario perciò accompagnare i ragazzi in difficoltà in un cammino fondato sull'apprendimento esperienziale, il cui obiettivo è indubbiamente ambizioso e non si identifica certo con un consumo di attività fini a se stesse, con un attivismo frenetico, con il fare per il fare, senza esiti utili sul piano della crescita. L'obiettivo è bensì quello di far conoscere e sperimentare concretamente modi diversi di stare con gli altri, di rapportarsi con la natura e con il contesto di vita, di vivere emozioni positive, imparando a dare significati nuovi a tali opportunità, ad attribuire loro un senso che accresca nel soggetto la consapevolezza di sé, del proprio modo di rapportarsi con gli altri e le cose, di comprendere i costrutti mentali che ne guidavano e ne guidano ora l'agire.

Quali caratteristiche ha allora l'esperienza capace di educare (P. Reggio, 2010)?

La prima è *il legame con la realtà*, quella fattuale, concreta; non si tratta di promuovere una conoscenza astratta, ma di toccare con mano la realtà da conoscere (anche attraverso l'uso moderato delle tecnologie), entrando in contatto con oggetti, con ambienti (sociali, di lavoro, ambientali), con persone.

La seconda è *la continuità nel tempo*, rifuggendo dall'idea che un'esperienza estemporanea, occasionale possa sortire gli esiti auspicati sul piano rieducativo.

La terza caratteristica è la *generatività* (P. Reggio la chiama *problematicità*). Essa consiste nell'esigenza che le attività proposte suscitino stupore, sollecitino interrogativi e promuovano uno sguardo critico. Esse devono essere capaci di generare emozioni, sentimenti, pensieri che interpellano i ragazzi, in quanto sono stati posti di fronte a esperienze insolite per loro o addirittura sconosciute fino a quel momento; sono stati posti di fronte concretamente a modalità diverse di rapportarsi con gli altri, sia con i coetanei che con le figure adulte.

La quarta dimensione da tenere presente è *la complessità*, termine che non è affatto sinonimo di incomprensibilità, di macchinosità, poiché indica l'intreccio di molteplici aspetti: cognitivo, relazionale, pratico, emotivo. Sono gli aspetti attivabili dall'esperienza come apprendimenti.

La quinta e ultima caratteristica è *la connettività*, vale a dire la possibilità di stabilire connessioni, confronti fra la situazione presente e le altre già vissute, così da aiutare i ragazzi a cogliere le differenze, a comprendere che stanno effettivamente facendo un cammino, dei passi in avanti importanti rispetto alle condizioni di partenza.

E' indispensabile che il percorso di apprendimento esperienziale proponga:

- gratificazioni, valorizzando i personali successi dell'adolescente, anche se apparentemente modesti e favorendo i suoi interessi personali;
- esperienze "prendibili" dai ragazzi, coinvolgenti, alla loro portata, evitando il pericoloso rischio di sperimentare nuovi insuccessi o fallimenti;
- esperienze calibrate sulle caratteristiche dei singoli soggetti.

A livello strategico P. Bertolini propone l'educazione al bello, al difficile, all'avventura. Nel primo caso l'autore non si riferisce ad un'esperienza estetica, ma prende in considerazione il bello naturale (gita in montagna, esplorazione di ambienti inconsueti), per poi giungere al bello artistico. L'educazione al difficile è l'educazione all'impegno e alla responsabilità (cfr. approfondimento successivo), che non possono che transitare attraverso esperienze motivanti (attività sportiva, vita di gruppo, un percorso in montagna etc.). Educare all'avventura è una prospettiva pedagogica di grande rilevanza, in quanto apertura al possibile, al non consueto o quantomeno al non sperimentato, puntando sullo straordinario e sull'eccezionale, ma non rompendo con il quotidiano, poiché esso significa continuità della storia personale e, insieme, punto di partenza e fondamento della stessa avventura.

V. Iori (2012) propone di animare il processo educativo attraverso il gioco, la pittura, la musica, la danza, il teatro, il cinema, le parole. Dare anima all'azione educativa è nient'altro che un'espressione diversa per significare quanto sia importante dilatare il campo esperienziale dei ragazzi. Animare significa usare un metodo con alta valenza educativa, il cui obiettivo è quello di accrescere la vitalità dei ragazzi, la capacità di risignificare la loro vita. Animare l'azione educativa significa perciò darle anima affinché il suo significato non si impoverisca e non cada nella routine sterile.

Se per la fase della destrutturazione e ristrutturazione dell'ambiente di vita erano importanti la legittimazione e il patto, qui determinante è il raggiungimento di una relazione educativa che abbia come acquisita la fiducia reciproca. Quando il ragazzo sarà messo nella condizione di percepire l'educatore come una persona credibile, allora si potrà compiere quella fase di un progetto educativo che si propone prima di accendere nuove curiosità e poi di sperimentare diversi modelli di esperire il mondo. L'educatore ha il dovere di mantenere viva la conoscenza del territorio, la curiosità per le iniziative che possono essere vissute come opportunità e la capacità di intessere legami con persone che ricoprono ruoli apicali in associazioni, comunità locali, scuole, polisportive, fondazioni ecc. per facilitare ai ragazzi in difficoltà l'inserimento in situazioni per loro nuove.

#### **7.4.1 Educare al difficile**

L'educazione al difficile è educazione alla responsabilità, all'autonomia, all'impegno, ma è arduo parlare di questi temi in tempi di diffusi e dominanti comportamenti irresponsabili, quali ad esempio lo spregio delle regole, delle leggi, della Costituzione; lo spregio del bene comune (si compete per prevalere e non per sviluppare pensieri e azioni attorno a problemi di comune interesse); noncuranza di ciò che è cultura, istruzione, educazione. Ma rimaniamo convinti che proprio dalla constatazione che

*mala tempora currunt* (Cicerone) debba nascere la consapevolezza di doversi opporre alla deriva dei costumi e riappropriarsi della questione etica, vale a dire del tema centrale della responsabilità che, in chiave pedagogica, diventa *educare/educarsi alla responsabilità*.

L'espressione *educare alla responsabilità* è tratta testualmente dalla "Convenzione internazionale sui diritti dei bambini e dei ragazzi", la quale all'art. 29, dove si parla delle finalità dell'educazione, afferma che uno degli obiettivi qualificanti è quello di "educare ad assumere la responsabilità della vita", aggiungendo che ciò deve realizzarsi "in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e i gruppi etnici nazionali e religiosi con le persone di origine autoctona".

La responsabilità è un principio base dell'operare educativamente. Va vista innanzitutto come assunzione di responsabilità da parte dell'educatore, che risponde delle sue azioni, che si prende cura dell'altro come scelta professionale fortemente intrecciata con un'opzione esistenziale. Egli opera in funzione di una progressiva assunzione di responsabilità da parte del ragazzo, che risponde delle conseguenze delle sue azioni.

È una responsabilità che rimanda a un modo specifico di intendere la soggettività. Ogni persona è infatti un soggetto che elabora i dati della propria esistenza, i propri vissuti e che, attraverso tale interpretazione (a volte inconsapevole), intenziona il mondo, attribuisce significati ai propri comportamenti, alle vicende, alle relazioni e così via. In quanto soggetto che elabora è in grado di fare scelte di responsabilità (o di non responsabilità). Tali considerazioni sono molto importanti sul piano educativo, perché riconoscere in questo modo la soggettività dell'altro vuol dire non deresponsabilizzarlo ("poverino, non è colpa sua...") e richiamare la persona alla dimensione della reciprocità.

La responsabilità vista in chiave educativa è fortemente correlata alla dimensione dell'*autonomia*, che consiste nella capacità di pensare con la propria testa, di fare scelte, di organizzare i propri comportamenti in riferimento ai propri convincimenti, nonché riconoscendo le tante "dipendenze" personali e i tanti condizionamenti sociali con i quali la possibilità di essere autonomi si trova in continua dialetticità.

Autonomia e responsabilità, così intese, evidenziano il risvolto sociale ed etico delle proprie azioni. Si ha infatti responsabilità in senso sociale quando l'istanza intersoggettiva (la relazione con l'altro), a seguito di un processo di formazione, è riconosciuta come orizzonte regolativo dell'istanza soggettiva (la costruzione dell'identità personale).

Va perciò riscoperta e promossa la cultura della responsabilità rispetto al concetto/valore predominante dell'individuo o, meglio, dei suoi interessi e dei suoi appetiti come motore dello sviluppo. Precisiamo che la dimensione dell'individualità e della soggettività non è una dimensione da demonizzare; essa tuttavia diventa corrosiva e distruttiva quando è libera da ogni *religio*, cioè da ogni legame.

Tale cultura va riscoperta nei *piccoli mondi* (G. Milan, 2001), nei *microcosmi* dell'agire quotidiano sul territorio (B. Zani, A. Palmonari, 1996). L'agire etico ha origine nelle maglie minute del vivere di ogni giorno: non eroico, non eccezionale, non memorabile. I piccoli mondi dove l'etica si fa azione sono perciò quelli del lavoro, della formazione, sono il quartiere di città o il piccolo paese, sono i luoghi del tempo libero, sono i microcosmi all'interno dei quali siamo responsabili delle scelte che facciamo e delle conseguenze che esse hanno (su di noi, sugli altri, sull'ambiente). Sono i mondi del lavoro educativo.

E' necessario, non solo importante, costruire spazi comuni in cui, come ragazzi e giovani, essere visti, considerati, interessati da proposte importanti, chiamati in progetti e riconosciuti in responsabilità da persone che li sostengono e danno loro fiducia, altrimenti c'è il rischio che la transizione al futuro – che oggi è diventata in realtà *sospensione* del futuro – possa diventare insostenibile se il giovane non trova supporti e luoghi dove incontrarsi e produrre letture della realtà sociale, dove costruire inedite rappresentazioni di un futuro prossimo che lui intravede come abitabile. Da questo punto di vista investire su adolescenti e giovani significa progettare la comunità territoriale al fine di agire concretamente sul tessuto delle relazioni che definiscono la qualità della vita sociale e culturale; significa pensare l'adolescenza come un vero e proprio laboratorio esistenziale della società nel suo complesso, dove anche le teorie e le pratiche educative trovano uno specifico spazio di elaborazione. Educare con l'avventura significa provocare nell'adolescente una sorta di disorientamento a causa del carattere straordinario che ha l'esperienza proposta. L'incontro con l'imprevisto richiede una ristrutturazione degli abituali schemi di percezione e di azione. E' una sorta di "scossone" cognitivo che fa leva su quel bisogno esplorativo, sul desiderio di mettersi alla prova che caratterizza il mondo adolescenziale, seppure questo non può essere dato per scontato. Va detto che l'esperienza eccezionale ha un valore pedagogico solo se collocata sulla sfondo della quotidianità, di un contesto scandito in regole, in routine consolidate. Si tratta di un altro e importantissimo compito apprenditivo: educare alla "normalità" della vita.

## **7.5 Costruire una diversa visione del mondo**

L'obiettivo del processi rieducativo è quello di provocare una modificazione – almeno in parte - di quel sistema di significati che l'adolescente ha costruito, di quella visione distorta delle cose che esprime attraverso atteggiamenti e comportamenti inadeguati, a volte violenti, contro gli altri o contro se stesso.

Non dobbiamo tuttavia dimenticare che vi è un obiettivo intermedio, funzionale all'esito che il lavoro rieducativo si prefigge di raggiungere: è la consapevolezza, da parte del ragazzo, dei suoi schemi di significato, delle rappresentazioni che ha costruito di sé e degli altri, della realtà in cui vive. Significa essere consapevole che tali interpretazioni soggettive, personali hanno determinato i suoi agiti. L'adolescente è difficilmente consapevole dei suoi costrutti mentali, dei suoi vissuti, dei modelli di interpretazione della realtà che stanno all'origine dei suoi comportamenti e che inconsapevolmente funzionano come dispositivi automatici generando moduli disadattivi.

La ricostruzione del modo con cui l'adolescente ha organizzato la sua visione delle cose è possibile solo con l'aiuto di una figura esterna, che lo accompagna con intelligenza, vicinanza e pazienza in un cammino che può essere doloroso, ma necessario per maturare un distacco critico non solo nei confronti dei comportamenti inadeguati, ma ancor prima in relazione al sistema di significati che li hanno generati.

La rivisitazione del proprio passato, le interpretazioni emerse non hanno come obiettivo lo scardinamento della propria storia, ma l'acquisizione di quella distanza critica che permette di accostarsi a una visione diversa delle cose. Non si possono svuotare le esperienze passate dei significati loro attribuiti, ma si possono affiancare dei significati nuovi, frutto delle inedite esperienze vissute, delle relazioni positive sperimentate, dell'incontro con figure adulte autorevoli.

È il punto d'arrivo del processo rieducativo: appropriarsi di un nuovo punto di vista, dotarsi di un nuovo paio di occhiali per guardare se stesso, gli altri, lo studio, il lavoro, la musica... Il nuovo punto di

vista non cancella quello precedente, lo affianca e poco a poco prende maggior peso, fino a diventare un *habitus mentale*. Si tratta di cambiamenti enormi, che vanno pensati dall'educatore con la logica della lumaca e con la capacità di cogliere e valorizzare i microcambiamenti, sia negli schemi cognitivi che nei comportamenti del soggetto, *condicio sine qua non* per cominciare a pensarsi nel futuro, per essere in grado di costruire un proprio e originale progetto di vita.

Non è facile realizzare tutto ciò con i ragazzi in difficoltà, soprattutto con coloro la cui visione del futuro è centrata su un'idea negativa di sé, su una profonda disistima che può giungere alla convinzione della nullità di se stessi, dell'impossibilità di percepirsi come attori protagonisti del proprio futuro. Nel caso dei ragazzi che evidenziano una distorsione dell'intenzionalità, che si traduce in una rappresentazione onnipotente di se stessi, la difficoltà consiste nel costruire un progetto commisurato al principio di realtà.

Di fronte all'incognita futuro scatta spesso un tranello, che consiste nella ricerca immediata e affannosa di risposte quali corsi di formazione professionale, apprendistati etc.. Ciò non è ovviamente negativo, ma a condizione che l'orientamento al futuro sia aperto al possibile e a soluzioni che possono essere diverse da quelle immaginate.

Dal disorientamento dei primi passi si giunge all'evidenza di una scelta compiuta: in termini comportamentali, si può apprezzare un cambiamento nei gesti (es. un diverso modo di interagire con i coetanei, un nuovo approccio all'organizzazione del tempo libero etc.); in chiave esistenziale si manifesta un raggiunto diverso modo di approcciare la realtà (es. il significato dato alle regole, un accresciuto senso dei ruoli). La fragilità emotiva che spesso caratterizza questi ragazzi si è trasformata da discriminante fra i coetanei in propulsore di un cambiamento. Costruire una diversa visione del mondo implica una scelta che sarà commisurata alle caratteristiche del minore, fra cui l'età, ma che rappresenta un intervenire sulla propria realtà intenzionalmente, attraverso una diversa significazione del suo ambiente e di sé nel suo essere nel mondo. Qualsiasi esito va guardato nella logica delle tante intersoggettività che il minore vive e in cui apprende che la sua libertà è condizionata dalla presenza degli altri. Il soggetto che grida e usa parole volgari per reagire ai divieti comunicati dalla mamma potrà raggiungere l'obiettivo di esprimere la sua contrarietà con parole e gesti più congruenti ai suoi stati d'animo.

La distorsione dell'intenzionalità che caratterizza molti dei ragazzi in difficoltà nasce da un "eccesso dell'io"; il minore che vive questa dilatazione del sé si ritiene onnipotente e si avvicina alla realtà come se questa fosse strumentale a lui in una prevaricazione del presente, del "qui ed ora" a scapito di un progetto di vita. Lo stato emotivo dominante sarà la frustrazione e la sfiducia, con conseguenti agiti dissonanti. Un progetto rieducativo, partendo dal giusto rapporto fra relazione e compito (stare e fare con i ragazzi!), si porrà come obiettivo la costruzione di quell'ottimismo esistenziale di cui parla P. Bertolini definendolo come "*quel senso di appagamento nato dal pensarsi all'origine di un progetto di investimento di senso al mondo capace di realizzarsi a partire dai vincoli imposti dalla realtà e attraverso una pratica di negoziazione di senso con gli altri*".

Se si lavora nell'ottica di facilitare la costruzione di una diversa visione del mondo, saremo concordi nel ritenere che i primi a rendere questa come una possibilità reale saranno gli adulti, chiamati a offrirsi come riferimenti sicuri e disponibili, solleciti nel valorizzare i ragazzi e abili nel trasformare gli errori in occasioni di cambiamento. Un intervento educativo che manchi di invitare gli adulti al loro ruolo di testimoni e promotori della crescita degli adolescenti, sarà un progetto manchevole e rischioso, poiché i minori rischiano di trovarsi, ancora una volta, non compresi da un contesto che non riconosce loro gli sforzi compiuti.

# CAMMINO

(da Storie e Strade)

*La metafora del cammino non è certo inedita. È metafora della vita, richiama le strade che si percorrono (camminare insieme per un pezzo di strada); è quel ritmo, passo dopo passo che, come ha scritto L. Sepulveda, fa sì che “camminando s'apre cammino”.*

*Ma, nell'esperienza di lavoro della Mastropietro, nulla va dato per scontato, neppure il fatto che comunque - muovendosi magari lentamente, oppure non conoscendo esattamente la direzione verso la quale andare - tutte le persone sono comunque in viaggio. Non è così. Ci sono molte persone in comunità che per parecchio tempo sono rimaste “ferme”, anche sul piano fisico, incapaci di reagire perché non curati, non accuditi, in qualche caso devastati.*

*Occorre quindi rifocalizzare l'idea di cammino, legandola a qualche primo passo che la persona può fare, così da non essere percepito dagli altri come un “peso”, ma soprattutto per dare la possibilità di cogliere da subito i segnali di movimento, di coinvolgimento nella vita della comunità. Il primo passo, ad esempio, può essere quello di lavare i piatti a conclusione dei pasti: oltre a non essere un esercizio fisico faticoso, esso è carico di segnali positivi, per l'interessato e per gli altri ospiti.*

*Camminare insieme, camminare accanto è impegnativo perché occorre conoscere il ritmo di ciascuno, necessariamente diverso dagli altri; se così non si facesse, sarebbero loro stessi a costringere a questo tipo di attenzione. Accompagnare qualcuno significa molte cose: riuscire a capire qual è la strada da fare e, poiché spesso si sbaglia, vivere accettando come operatori i propri errori e qualche volta i propri fallimenti; significa essere flessibili perché dare regole a un cammino è un apprendimento di lenta acquisizione; vuol dire ancora essere in grado di valutare se il cammino intrapreso è quello più consono a far stare meglio le persone.*

*Certo, l'ospite può cambiare direzione al suo percorso: ancora una volta va sottolineato che nulla va dato per definitivo, neppure il fatto che camminare insieme significhi procedere nella medesima linea. La persona può decidere di non proseguire e/o di cambiare, anche di tornare indietro. Gli operatori ritengono che dietro questo apparente fallimento ci sia in realtà un dato positivo: la persona ha avuto la possibilità di fare altri passi, di conoscere qualcosa di più di sé, di sperimentare qualcosa di inedito. Si è anche consapevoli che le comunità dell'associazione Mastropietro non rappresentano un'opportunità per tutti gli ospiti (né, va detto, per tutti gli operatori). La persona ha il diritto di provare altre esperienze e quindi ha il diritto di mantenere la direzione che intende dare al proprio cammino.*

*Ma il camminare non è solo metafora di un percorso di rieducazione. È, ancor prima, un gesto molto concreto: passeggiare insieme, lungo la strada, in un sentiero di campagna o di montagna. È ciò che permette di cogliere i particolari delle persone, quelli che magari ti permettono di entrare in relazione; ma anche i particolari di ciò che ti circonda, perché è possibile fermarsi e guardarsi attorno.*

*Vanno incrementate queste esperienze, perché hanno un importante valore terapeutico.*

*In altri casi il cammino è molto lungo, si accompagnano le persone per lunghi periodi, perché non riescono a trovare altri approdi pur dopo numerosi tentativi e perché nella comunità di San Ponso hanno trovato casa. “Io muoio qua”, come ha detto un ospite.*

## 8. UN CONTESTO RI-EDUCATIVO: LA COMUNITA' DI ACCOGLIENZA PER MINORI

*Il contesto [...] è l'insieme delle circostanze in cui nasce e si sviluppa o in cui si verifica un fenomeno sociale, psichico, formativo etc. Poiché nulla avviene isolatamente, fare attenzione al contesto, specie in campo educativo, risulta indispensabile per comprendere in modo corretto il senso per esempio di un comportamento, di un atteggiamento, di un'opinione espressa etc. dell'educando, e dunque per dare ad essi il giusto peso. (Bertolini, 1996).*

La pratica educativa, diversamente da altre, non richiede un contesto predeterminato e definito secondo rigidi criteri: in educazione il contesto di lavoro può essere diversificato a seconda della realtà che si abita e allora può essere la scuola, il centro di aggregazione, la parrocchia e l'oratorio, i campi da gioco, la pratica sportiva, la strada, il servizio domiciliare, il gruppo dei pari o altro ancora. Le comunità per minori rappresentano, più di altre realtà, il luogo della (ri)educazione, con uno investimento specifico sui ragazzi e sulle ragazze individuati come sofferenti e insofferenti e, nonostante ciò, valutate con le maggiori potenzialità fra tutte le realtà del contesto in cui è inserito.

*Costruire le esperienze dell'altro nella forma della vita di gruppo è la strategia più adeguata per far maturare nel ragazzo un senso di "appartenenza a..."; la percezione di essere parte di un mondo intersoggettivo in cui si è collocati in un rapporto che è insieme di autonomia e di dipendenza (P. Bertolini, L. Caronia, 1993).*

Il termine *comunità* viene usato principalmente per riferirsi a quelle strutture in cui vengono accolte molteplici sofferenze e diversificati disagi. In Italia, all'origine, questa funzione veniva assolta dagli Istituti (per bambini esposti, ossia abbandonati; per persone con disturbi psichiatrici e non solo), i manicomi, i collegi etc. che rispondevano a un'esigenza contingente di occuparsi di coloro di cui la società non era in grado di prendersi cura, corrispondendo a questo mandato con risorse e competenze non sempre adeguate ai bisogni di coloro che le abitavano e fungendo principalmente da luoghi di contenimento sociale. Nel tempo in Italia il principio dell'istituzione totale e della gerarchia verticale è stato messo progressivamente in discussione: negli anni '60, primo in Italia, Franco Basaglia (medico psichiatra goriziano) ha attivato le prime sperimentazioni di "comunità terapeutica", al fine di riorganizzare i rapporti interni alle istituzioni, portando sullo stesso piano i bisogni degli ospiti e le competenze degli operatori.

Questa rivoluzione culturale, in cui non è solo l'istituzionalizzazione l'unico modello e metodo di cura, ha portato alla legge 180 del 13 maggio del 1978, comunemente chiamata *legge Basaglia*, che ha riformato l'organizzazione dell'assistenza psichiatrica ospedaliera e territoriale, proponendo il superamento della logica manicomiale e promuovendo i diritti dei pazienti. La legge 180 ha contribuito all'espansione delle comunità terapeutiche che operano non solo nell'ambito psichiatrico ma anche in quello della tutela dei minori, della devianza, delle dipendenze e del disagio sociale in genere.

Per passare dall'istituzione alla comunità terapeutica e/o educativa, si è riconsiderato il ruolo dell'ospite, non più solo *paziente* ma persona che viene accolta da un Servizio che costruisce risposte ai bisogni in modo personalizzato e riferito alle capacità e caratteristiche di colui che viene accolto; inoltre la permanenza in comunità è ripensata in funzione del superamento del disagio vissuto e non "per sempre". Il fine della comunità è infatti quello di permettere alla persona accolta l'attraversamento della situazione problematica in cui è coinvolta, sia come soggetto attivo (si pensi alle dipendenze, ai disturbi psichiatrici etc.), sia come soggetto da tutelare (si pensi ai soggetti allontanati dai nuclei familiari originari per inadeguatezza della competenza genitoriale o per particolari condizioni di vita).

Definire in termini generali l'organizzazione di una comunità può indurre a trascurare le specificità di ogni singola esperienza; possiamo comunque enucleare alcune caratteristiche ricorrenti.

*Essere attenti all'accoglienza.* La comunità accoglie la persona, sospendendo il giudizio sulle sue condotte o su quanto può aver favorito il collocamento. In comunità si attiva l'esercizio dell'ascolto attivo che richiede apertura e ricettività dell'altro. Tutto questo implica un atto di disponibilità che porta a un generale atteggiamento prosociale e a un insieme di azioni da parte dell'educatore e di un gruppo (l'equipe di educatori, ma anche l'insieme degli ospiti della struttura) tese a migliorare il benessere di un'altra persona, riducendone lo stato di sofferenza e quindi a migliorare le relazioni. Lanzara (1993) definisce *capacità negativa* la capacità di stare nelle situazioni di incertezza e di indeterminazione, senza essere impazienti di pervenire a fatti o risultati, valorizzando le potenzialità dell'incertezza che genera nuova comprensione delle cose e nuove possibilità di azione.

*Coltivare la speranza.* La comunità è in grado di vivere la quotidianità, spesso fatta di ripetitività dei gesti, agganciando ciò che avviene a una prospettiva, ossia al futuro, senza aspettarsi cambiamenti eclatanti e miracolosi in tempi brevi. Il tempo è percepito come necessario per un cambiamento e l'esperienza dell'attesa è uno strumento pedagogicamente utile per rappresentare il valore del cambiamento stesso.

*Promuovere la dimensione regolativa.* La comunità si fonda sulla distribuzione dei compiti, sul rispetto delle regole e sulla chiarezza delle reciproche responsabilità. Spesso l'organizzazione giornaliera di una comunità ha una scansione del tempo che si ripete in modo prevedibile nei giorni (orario di sveglia, colazione, impegni di scuola, di lavoro etc.), per fornire sia un elemento di prevedibilità e quindi di senso di sicurezza, sia per ridare valore alla quotidianità e accrescere negli ospiti la possibilità di assolvere ai propri compiti, intesi anche come compiti di sviluppo.

*Favorire la definizione di un progetto di vita.* La comunità concentra l'impegno di coloro che vi sono accolti e che vi operano in funzione della definizione di un progetto di vita individuale, dove coincidano bisogni e capacità personali di colui/colei che costruisce il proprio futuro. La comunità ha il compito di fornire a ognuno opportuni elementi di valutazione nei confronti della realtà, per rendere questa ricerca un autentico processo educativo.

*Valorizzare le dinamiche di gruppo.* Il termine gruppo, in un'accezione psicopedagogica, viene usato per indicare quell'insieme di più persone tra le quali esistono relazioni esplicite e reciproche, in modo che ciascuna di esse comprenda nel suo campo psicologico l'insieme delle altre e i diversi membri siano uniti da un sistema di interazioni dinamiche. [...] Nel gruppo così inteso, ogni individuo, senza perdere la propria fondamentale autonomia, viene stimolato a lavorare insieme con gli altri e così a modificare, se del caso, il proprio orientamento esistenziale di fondo e quindi il proprio comportamento verso un'autentica socialità (nella quale si esige la stessa responsabilità personale). La convivenza tipica dell'esperienza comunitaria è non solo un'esigenza organizzativa ma anche uno strumento molto importante per l'intervento educativo: lo scambio comunicativo intenso e regolamentato da norme, il feed back che ogni ospite può ricevere dagli altri (educatori e altri utenti), garantisce un continuo rispecchiamento, ossia l'opportunità di percepirsi "guardandosi con gli occhi degli altri".

Sul territorio nazionale sono molte le comunità che si occupano di minori: la maggior parte di queste sono gestite dal privato sociale con importanti investimenti economici (le strutture devono rispondere a precisi canoni) e umani, fra i quali rientrano: il gravoso carico di lavoro per gli operatori nel lavorare con più situazioni complesse contemporaneamente e la gestione dei ragazzi ospiti sotto tanti profili (medicosanitario, istruzione, abbigliamento, cancelleria, attività sportiva e ricreativa in genere ecc.).

# **PARTE QUARTA**

## ***UNA COMUNITA' RESPONSABILE***

### **9. UNA COMUNITA' CHE SI RIGENERA INTORNO AI RAGAZZI IN DIFFICOLTA'**

Frequentemente le strategie e le metodologie utili ad accompagnare un adolescente in difficoltà sono state essenzialmente focalizzate sul singolo soggetto, sul ragazzo protagonista o vittima di situazioni nelle quali il livello di problematicità è molto elevato. Ma il suo cammino intreccia continuamente percorsi e ambiti di vita diversi, incontra altre persone, entra in tante istituzioni. La responsabilità inerente la sua crescita non può essere attribuita in toto o delegata alla famiglia piuttosto che alla scuola: sono tutti i soggetti della comunità locale – non uno di meno - che dovrebbero assumere in modo collaborativo questa ineludibile responsabilità. E' a tale fondamentale strategia "indiretta" - quella delle connessioni fra i soggetti adulti del territorio, pubblici e privati, complementare alle strategie "dirette" rivolte ai ragazzi – che fa riferimento il nono capitolo.

La sofferenza di tanti ragazzi – che purtroppo spesso la cronaca restituisce alla nostra attenzione -, nelle diverse forme che essa assume, ci pone molte domande, ci interpella come adulti e interroga le istituzioni locali, le realtà scolastiche, quelle sociali, quelle sanitarie, quelle economiche, quelle culturali. Siamo tutti sollecitati a chiederci *dove stanno gli adolescenti?* nelle scelte di una scuola, nelle priorità di un servizio sociale o sanitario, nelle politiche locali, in quelle regionali e in quelle nazionali. La complessità del lavoro educativo con i ragazzi in difficoltà non può tuttavia giustificare i silenzi che connotano i comportamenti di tanti soggetti e *in primis* di chi ha responsabilità politiche, sia a livello locale che nazionale. Temiamo non sia un silenzio riflessivo ma un silenzio che ricorda il titolo di un libro di molti anni fa sul tema della preadolescenza: "L'età negata". Negata perché come adulti facciamo fatica a confrontarci con i cambiamenti tumultuosi che caratterizzano i percorsi evolutivi delle giovani generazioni, con le loro domande a volte scomode, con la loro esigenza vitale di incontrare contesti educativi e adulti autorevoli, appassionati, incoraggianti.

#### **9.1 Il superamento di due tendenze**

Osserviamo poi due tendenze contraddittorie. Da una parte la propensione, a volte dichiarata e talaltra implicita, a riversare sulle famiglie (ma anche sulla scuola) la responsabilità di tanti accadimenti che riguardano i figli. Non siamo d'accordo. Non certo perché si voglia assolvere a priori i genitori, che a volte hanno delle responsabilità anche gravi, ma riteniamo non si possa in alcun modo (e a volte ipocritamente) delegare in toto la funzione educativa alle famiglie i cui comportamenti, lo ribadiamo, non vanno giustificati ma di certo ricompresi nel contesto delle tante pressioni (economica, organizzativa, culturale) cui oggi molti nuclei familiari sono soggetti. Dall'altra parte – in un Paese di lunga e solida tradizione familistica come il nostro - si è portati a ritenere che l'attuazione di politiche per la famiglia comporti necessariamente il superamento delle politiche per gli adolescenti (cfr. in proposito la vicenda riguardante la proposta di cancellazione del Tribunale per i minorenni). Ma le

politiche familiari non possono essere attuate senza altrettanta attenzione ai diritti degli adolescenti e al fatto che il loro interesse è *prevalente* rispetto a tutti gli altri. Essi sono un gruppo sociale che ha bisogno di un esercizio specifico e continuo di responsabilità da parte degli adulti, in primo luogo ovviamente i genitori. Considerare ciò senza riconoscere le peculiarità di esigenze e di diritti degli adolescenti rischia di perpetuare un atteggiamento paternalistico nei loro confronti. Le due tipologie di politiche sono di certo correlate, vanno pensate insieme, ma quelle rivolte all'adolescenza mantengono una loro originalità e irrinunciabilità. Purtroppo, su tale versante, non osserviamo quell'attenzione e quella consapevolezza della posta in gioco che riteniamo fondamentali. Certo, conosciamo e riconosciamo l'impegno, a volte fino all'abnegazione, di operatori, di insegnanti, di amministratori pubblici, (di un servizio, di una scuola, di un Comune); conosciamo tante realtà locali pubbliche e private in cui si opera con intelligenza, cercando di colmare le lacune derivanti dalla mancanza di orientamenti e supporti adeguati; conosciamo l'impegno e i progetti di tante realtà istituzionali pubbliche sociali e sanitarie. Tuttavia si tratta di una situazione a macchia di leopardo, che non restituisce l'idea di un territorio che si muove con coscienza, con competenza, con strategie e investimenti adeguati in tale direzione.

Ma ciò non basta.

Siamo convinti che la responsabilità educativa nei confronti delle giovani generazioni è propria di tutti i soggetti di una comunità locale: un preadolescente e un adolescente sono patrimonio di tutta la comunità in cui vivono, sia essa un piccolo paese, un quartiere di città, una vallata di montagna etc.. È all'interno di quel determinato tessuto di relazioni, di quella cultura, di quella situazione sociale ed economica che si deve costruire con pazienza e intelligenza un percorso di assunzione comune di responsabilità, dotandosi di strategie capaci di guardare lontano nel tempo, crescendo nelle competenze atte a costruire collaborazioni fattive e patti educativi sulla base di progetti che non scendono dall'alto ma che sono costruiti insieme, anche con il coinvolgimento attivo dei ragazzi. E' possibile costruire reti e reticoli di comunità? Esiste una domanda di questo tipo?

## **9.2 Esiste una domanda di comunità?**

Parrebbe proprio di no, in quanto tale esigenza sembra essere stata seppellita, e da tempo, da slogan inneggianti a quello che V. Paglia chiama il "monoteismo dell'io", conseguente al "crollo del noi" che dà titolo al suo lavoro (2017). Pur consapevole che il tema della comunità non può non risentire delle profonde trasformazioni avvenute e tuttora in atto nella società, Z. Bauman ritiene che proprio in un mondo di insicurezza globale stia tornando con forza il bisogno di comunità o addirittura la "voglia di comunità" (2001). Sulla stessa linea e nel medesimo periodo, G. Milan (2001) affronta il tema sul piano pedagogico e ritiene che la domanda di comunità sia sollecitata da vari fattori fra i quali la paura della solitudine, la frantumazione dell'identità in una società complessa, la corrosione del patto di equità educativa fra generazioni. Proprio da tali fenomeni disgregativi, afferma il pedagogista, emerge una spinta contraria, il bisogno di comunità come richiesta di comunicazione interpersonale, come partecipazione, come tutela di diritti. Riparlarne oggi, a distanza di tempo dai testi citati, sembra quantomeno ingenuo, un *flatus vocis* o quantomeno una voce flebile, una prospettiva da evocare sottovoce, soffocata dalle grida manzoniane di oggi che incitano al narcisismo, al solipsismo, alla chiusura e all'erigere muri. Sembra prevalere, sul piano etimologico, l'idea di *communitas* come *cum moenia*, alternativa al *cum munus*. L'idea cioè che la comunità si debba difendere costruendo barriere

culturali e normative, piuttosto che accogliere insieme il comune impegno che comporta la sfida dei cambiamenti.

Certo, se interpretiamo la comunità come un insieme di persone che hanno legami sociali e valori condivisi; se la pensiamo come un tessuto di soggetti che agiscono in funzione di un noi fusionale, siamo certamente fuori strada. Occorre uscire da utopie irrealistiche per inventare nuove forme di prossimità, nuove forme di riti sociali, nuovi centri vitali intorno ai quali ricostruire vicinanze solidali, impegni comuni, patti fra generazioni.

Sappiamo quindi di dover usare con prudenza il termine comunità, poiché si rischia di essere retorici o nostalgici di una "città ideale" che non è mai esistita, o ancora osservatori non accorti della debolezza e della vulnerabilità del nostro vivere oggi. Siamo consci, come detto, dei molteplici fattori che in essa incidono, legati ai macrofenomeni come la globalizzazione e ai microfenomeni riguardanti gli stili di vita delle persone, delle famiglie, degli stessi adolescenti. Ci preoccupano, lo sottolineiamo, le tante frammentazioni e le tante frantumazioni che caratterizzano il nostro vivere, da adulti e da adolescenti. Che non possono essere risolte affermando che nel territorio comunale c'è un centro di aggregazione, che nella scuola è attivo un progetto di prevenzione del bullismo o del cyberbullismo. Non si mette in discussione la bontà di tante iniziative, a tutti i livelli, ma il fatto che non si uscirà mai dall'emergenza, dalla casualità dell'intervento, dall'incertezza delle risorse nel lungo periodo se non si modificano la filosofia e le strategie di intervento. Se alle troppe parole inconcludenti, ingannevoli e talvolta tossiche non si sostituiscono parole autentiche (gli adolescenti chiedono agli adulti di raccontare loro la *verità!*), parole derivanti da una costante disciplina riflessiva e decisioni improntate a senso di responsabilità che significa, lo ricordiamo, consapevolezza delle conseguenze delle nostre decisioni sugli altri.

Sappiamo che vi è nella nostra società, nei nostri contesti di vita una domanda diffusa di superamento delle tante paure che avvertiamo e che spesso ci attanagliano; una domanda di ricostruzione di relazioni significative, di condivisione dei problemi che si vivono; una domanda di riappropriazione di questioni importanti che riguardano la vita individuale e quella collettiva. Non si tratta di domande per pochi privilegiati: chi incontra gli adolescenti nella quotidianità sa che essi non sono sciocchi né tantomeno superficiali; sa che tanti interrogativi irrompono nella loro vita e attendono di essere ascoltati, riconosciuti, rielaborati, orientati in una direzione di senso comprensibile per loro. Essi chiedono che gli adulti, la scuola, l'associazione, i servizi, le istituzioni li sostengano nell'apprendimento fondamentale: quello di imparare a vivere e a rispettare la vita, come ci ha recentemente ricordato E. Morin nel libro "Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione" (2014). La questione allora non può essere ricondotta e ristretta alle "sole" politiche (interventi e servizi) mirate al mondo adolescenziale. Così facendo si corre il pericolo di ignorare che i comportamenti dei ragazzi – riconosciuta la loro soggettiva responsabilità e se così non fosse tradiremmo la loro dignità di persone – sono (anche) rispecchiamento della qualità dei rapporti che gli adulti vivono: quelli interpersonali, quelli professionali, quelli fra realtà organizzative diverse.

Il focus di attenzione si sposta sulla "comunità locale" e il tema lo formuliamo sotto forma di alcune domande:

- *In quali comunità vogliamo vivere?*
- *Quali modelli di convivenza riteniamo auspicabili?*
- *Quale coesione sociale ricostruire nei piccoli mondi del paese, del quartiere, delle frazioni di montagna?*

Sono interrogativi che sono divenuti ineludibili nel tempo della pandemia. Così come è divenuto oggetto di riflessione il concetto di comunità: *quale idea di comunità in un tempo in cui la comunità è fatta di solitudini?*

### 9.3 Un approccio pedagogico sociale alla comunità

In questa sede ci rifacciamo a una precisa concezione pedagogico sociale della comunità, al paradigma della comunità come "attore sociale collettivo", come un serbatoio di risorse e di competenze spesso presenti a livello potenziale e perciò da promuovere e da raccordare in funzione di un collante, di un patto che le valorizzi e le renda partecipi attive di una comune impresa sociale.

Le espressioni comunità educante, corresponsabilità educativa, patto educativo restituiscono l'importanza di costruire reti di comunità che siano supportate da quadri di riferimento di matrice pedagogica e in particolare pedagogico-sociale. Già G. Dalle Fratte nell'ormai lontano 1991 scriveva nel testo "Studio per una teoria pedagogica della comunità" che il lavoro educativo di comunità va sostenuto da un'adeguata pedagogia di comunità, alla quale è possibile e necessario affidare un compito decisivo per lo sviluppo della società nel post moderno.

Orientiamo ora l'attenzione verso un passaggio che riteniamo cruciale: la consapevolezza secondo la quale la costruzione della comunità necessita di una *comune tensione a un centro vitale assiologico* (G. Milan, 2001). L'affermazione è di importanza fondamentale, in quanto si evidenzia che la costruzione di legami di comunità sia possibile se si individua un *centro vitale* intorno al quale sviluppare una comune tensione, un cooperare che abbia una valenza non ideologica ma una forte e intenzionale impronta valoriale. Noi riteniamo convintamente che tale asse vitale, lungo il quale costruire il senso di comunità, sia costituito dalle giovani generazioni che abitano quel territorio, in particolare dai ragazzi in difficoltà che necessitano di veder tutelati i loro diritti. Prendersi cura insieme delle giovani generazioni significa metterle al centro del pensiero e dell'azione politica, che richiede "occhi nuovi", per vedere (finalmente!) questi problemi e queste opportunità come prioritarie, per uscire dalle secche di un pensiero autoreferenziale, asfittico, e ritrovare la motivazione etica di fare scelte importanti a servizio di tutti i cittadini, del loro presente e del loro futuro. Chi altri, se non le giovani generazioni e in particolare i soggetti in difficoltà esigono con urgenza un cambio sostanziale delle *formae mentis*, degli indirizzi politici, delle strategie, degli investimenti economici?

Una comunità che costruisce reti socioeducative, che mette al primo posto l'interesse prevalente dei ragazzi – innanzitutto quelli in difficoltà -, che promuove processi collaborativi non è un dato di fatto, quanto piuttosto un'idea orientativa per definire obiettivi e strategie, per generare innovazione. Tale prospettiva rappresenta quindi un compito aperto, un processo continuo che richiede la messa in comune e la continua rielaborazione di significati per individuarne un nucleo che sia un riferimento su cui tutti convergono..

Da tale consapevolezza scaturisce la tesi di fondo che si possa rigenerare senso di comunità a partire da un comune senso di responsabilità nei confronti delle giovani generazioni (F. Santamaria, 2018). I progetti, gli interventi, i servizi, le politiche per gli adolescenti diventano allora politiche educative di comunità per e con gli adolescenti (per e con le giovani generazioni), politiche che sono espressione di partecipazione e di impegno dei cittadini, sollecitati a cercare insieme la risposta alla domanda "in quale comunità/società vogliamo vivere?" D'altronde, come afferma F. Garelli (2017) "Il discorso educativo non rimanda di per sé allo schizzo di un progetto, a un profilo di uomo/donna e di società che si intende promuovere?" È proprio tale convergenza di impegni, connotati da intenzionalità educativa, rivolti a ragazzi in difficoltà che può generare nuovi rapporti sociali, può generare forme di prossimità reali e inedite. Come l'esperienza nel quartiere Pilastro di Bologna (P. Marchetti, V. Savini, F. Antonelli, 2018) dimostra, il riconoscere nel tema-problema della dispersione scolastica una questione centrale nella vita di tutto il quartiere, ha costituito l'occasione propizia e allo stesso ha alimentato la

motivazione ad aggregarsi, a cooperare. La scuola, le vicende dei ragazzi che vivono varie difficoltà connesse ai loro percorsi apprenditivi hanno rappresentato quel luogo sociale, dotato di grande vitalità e di grande visibilità, intorno al quale rigenerare e rafforzare relazioni reciproche, formando un tessuto di reti socioeducative. I ragazzi dispersi o a rischio di dispersione hanno offerto l'opportunità straordinaria per costruire un nuovo reticolato di relazioni, per ridare anima alla comunità del quartiere.

La posta in gioco è molto alta. Ma non coincide, come spesso si afferma, con il futuro delle giovani generazioni. È in gioco il loro presente, poiché il loro futuro e quello di noi adulti si costruisce nell'oggi e non proiettando in un generico avvenire le istanze di cambiamento (lasciando tutto come sta). Tali scelte sono ormai urgenti, non più procrastinabili. A condizione di considerare effettivamente le giovani generazioni il patrimonio più prezioso di una comunità.

*Paese si diventa investendo sulle giovani generazioni.*

*Giovani si diventa costruendo insieme il paese.*

(F. Floris, direttore della rivista "Animazione Sociale")

Quanto argomentato in quest'ultimo paragrafo del capito rappresenta un'ipotesi *fragile* in quanto non è sostenuta dalle istituzioni, dalla politica, da soggetti sociali che esercitano un peso importante nell'orientare l'opinione pubblica. Va raccolta dalle persone, dalle realtà che ritengono tale prospettiva essenziale per costruire una società dove le disuguaglianze, le ingiustizie, i "vuoti a perdere" non rappresentino più un normale prezzo da pagare al progresso (quale?), ma una sconfitta di tutti, rispetto alla quale occorre cambiare strada, cambiare cioè modello di welfare, ristabilire le priorità, valorizzare finalmente il patrimonio più prezioso di una società: le giovani generazioni. E mettere in atto provvedimenti e strategie che permettano a tutti – a partire dai soggetti più in difficoltà - di fruire delle opportunità necessarie per vivere positive esperienze, (famiglia, scuola, socialità...) e costruire un proprio e dignitoso progetto di vita. Se mettiamo a disposizione di tutti i bambini e di tutti i ragazzi le condizioni utili per crescere come soggetti - "rimuovendo gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana..." (art. 3 della Costituzione - "Principi fondamentali") - avremo anche facilitato l'emergere dei talenti di ciascuno.

## **10. RIPENSARE LE POLITICHE PER GLI ADOLESCENTI**

*E' necessario e urgente ripensare le politiche per l'infanzia e l'adolescenza: è possibile, oltre che indispensabile, se si vanno a rivisitare e ridefinire gli orientamenti di fondo, i paradigmi fondativi dell'impegno con/per bambini e ragazzi e, intorno a loro, ricostruire il senso di comunità.*

### **10.1 Utilizzare altre lenti**

La necessità di fare spazio all'adolescenza (e all'infanzia), di ridare ai ragazzi dignità di esistenza, al di là delle enunciazioni teoriche, parte innanzitutto – come abbiamo evidenziato nei capitoli precedenti - da una ricostruzione culturale e sociale della categoria "adolescenza" e rappresenta un passaggio decisivo di maturazione a livello istituzionale e sociale. E' quindi urgente

cambiare registro, far proprie altre chiavi di lettura, stabilire nuove priorità, poiché la crisi attuale sta interrogando molto, sta allargando la forbice fra chi è dotato degli strumenti (sostanziosi) di conoscenza e di comprensione della complessità e chi si trova a usare necessariamente categorie semplificatorie e di ritrova afasico rispetto all'elaborazione di strategie di affrontamento. Bisogna ricordare che per i ragazzi è ancora più difficile posizionarsi e re-inventare la vita: la crisi ne ha accresciuto la vulnerabilità, riducendo ulteriormente le risorse a loro disposizione, con l'aggravante che il nostro Paese non ha adottato in alcun modo provvedimenti sufficienti in grado di affrontare la difficile situazione. Ma l'alibi del "non ci sono soldi" – adottato per giustificare i tagli al sostegno alle famiglie, alle scuole, alla multiculturalità e altro ancora - non regge, non è accettabile, basti pensare agli enormi sprechi in svariati settori della vita nazionale di cui ogni giorno la cronaca ci affligge.

### **10.1.1 Modificare le *formae mentis***

Prima ancora di mettere in rilievo linee di indirizzo riguardanti le politiche l'adolescenza è opportuno, e forse una *conditio sine qua non*, interrogarsi sulle proprie rappresentazioni mentali, sui processi di significazione che si mettono in atto, consapevolmente o meno. Ciò riguarda in primis l'idea di ragazzo, rispetto alla quale non solo la pedagogia fenomenologica ha messo chiaramente in evidenza la centralità del soggetto, quale attivo elaboratore di significati, dotato di una coscienza intenzionale e perciò capace di autonomia e di assunzione di responsabilità, naturalmente in maniera proporzionale alla sua età e al suo grado di maturazione (P. Bertolini, 1988; 2001). Anche la psicologia sta rivedendo una serie di tesi che per molto tempo hanno guardato ai minori come soggetti "immaturi", in quanto non hanno una rappresentazione chiara del proprio io, non hanno principi e regole morali nel rapporto con gli altri, amano in modo egocentrico e finalizzato esclusivamente al soddisfacimento dei propri bisogni psicologici. A. Gopnik (2010), psicologa di Berkeley, afferma che già nei bambini vi è sia una *saggezza epistemologica*, grazie alla capacità elaborativa che si ritrova fin dalla nascita, sia una *saggezza morale* in quanto capaci di elaborare il concetto di ciò che è bene e di ciò che è male, di sviluppare via via un proprio codice di condotta. Sono tutt'altro che egoisti secondo l'autrice, sono empatici e disponibili ad accettare i codici di condotta che vengono loro proposti.

Quanto detto è sancito inequivocabilmente nella Convenzione dell'89, che oggi rappresenta un ancoraggio forte cui far riferimento in tempi di costante evocazione dei diritti dei minori, cui purtroppo corrisponde una pratica diffusa di totale dimenticanza. Il documento guarda ai bambini e agli adolescenti, italiani e stranieri, come portatori di diritti inalienabili, come quello espresso nell'art. 12 precedentemente analizzato, dove si stabilisce che in nessun ambito di vita di un minore possano essere prese decisioni che lo riguardano, se non viene ascoltato e se il suo parere non viene tenuto in considerazione nel momento della presa di decisioni: ciò riguarda non soltanto le scelte educative di una famiglia, le opzioni formative e didattiche di una scuola, ma più in generale la vita pubblica, la sua organizzazione, le priorità che un'amministrazione locale (e nazionale) fa proprie nel momento in cui delinea le scelte strategiche e di indirizzo. Prendere sul serio tale disposizione genera probabilmente perplessità e incute qualche timore e preoccupazione, ma questa è la strada che sul piano culturale e politico va percorsa. È necessario riapprendere a costruire rapporti con i bambini e con gli adolescenti e creare contesti relazionali che rendano esigibili i diritti, la cui tutela passa necessariamente attraverso i processi educativi. Occorre riscoprire la fatica del pensiero, del sostare riflessivo, del fare ricerca, dell'apprendere insieme.

### **10.1.2 Fare proprio il paradigma sociale**

La dominanza, sul piano culturale, del paradigma sanitario, è conosciuta e acclarata. Esso d'altronde ha alcuni secoli di vita, mentre quello sociale è ancora fragile, con i suoi pochi decenni di studi alle spalle.

Il paradigma sociale di lettura dei fenomeni chiede di utilizzare altre lenti, poiché ritiene che:

- i problemi necessitano di più sguardi per essere riconosciuti;
- i problemi non sono tutti risolvibili, ma contenibili e condivisibili e va abbandonata l'attesa di soluzioni definitive;
- la comunicazione non è fondata tanto sulle specializzazioni professionali, sui livelli gerarchici, sulle modalità trasmissive, ma su coordinate funzionali, su una conoscenza che va al di là del mero approccio descrittivo, per tentare di comprendere il punto di vista dell'altro;
- la progettazione degli interventi è sempre co-progettazione, attraverso investimenti collettivi sulla produzione di conoscenza;
- le alleanze che si costruiscono richiedono sconfinamenti, trasgressioni; sono fatte anche di connessioni parziali e temporanee che vanno continuamente alimentate sul piano relazionale.

Tale cambio di prospettiva ha un impatto importante sui Servizi pubblici, i cui operatori si sentono tuttora portatori di un modello "salvifico" (F. Olivetti Manoukian, 2011), in quanto mirato a risolvere i problemi dei bambini e degli adolescenti (e degli adulti). Ma gli esiti si sono rivelati inferiori alle attese, i problemi non si sono risolti, anzi... La conseguenza sono vissuti di assedio, di scarsa legittimazione sociale, di rappresentazione minacciante del futuro. Occorre evidentemente avviare un processo di rivisitazione e di ripensamento di tale mandato, facendo investimenti collettivi sulla conoscenza e su esperienze diverse, costruendo alleanze inedite, promuovendo collaborazioni parziali, piccole sperimentazioni che mettono insieme più sguardi per riconoscere i problemi. Essi vanno orientati più alla promozione che alla gestione di prestazioni di emergenza.

### **10.1.3 Ridare centralità all'educazione**

L'art. 29 della Convenzione di New York afferma che l'obiettivo qualificante dell'educazione consiste nell' "educare ad assumere la responsabilità della vita", aggiungendo che ciò deve realizzarsi "in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e i gruppi etnici nazionali e religiosi con le persone di origine autoctona". Il documento indica una direzione di lavoro di grande fascino e di grande complessità, guarda all'educazione come a un'opzione irrinunciabile e costitutiva della crescita della persona, assume l'educazione come evento etico di fronte a intenti oggi diffusi, come abbiamo constatato, di tipo svalutante e riduzionistico. Interpretare l'educazione come evento etico significa invece restituire al processo educativo la sua carica profetica e quindi la sua capacità critica, la sua forza di pensiero autonomo. Certo, va tenuto conto che i percorsi di crescita sono oggi diversi, caratterizzati più da discontinuità e da frammentarietà che da linearità e orientamento alla progressione. I processi educativi e le responsabilità che ne derivano come educatori devono tener conto dell'importanza (e della inevitabile fatica) di accompagnare itinerari di crescita più articolati, fatti di uscite e di rientri, di apparenti regressioni oltre che di avanzamenti, a volte repentini. L'orientamento alla responsabilità e all'autonomia deve tener conto che soprattutto gli adolescenti vanno oggi aiutati a rileggere le trame delle loro storie individuali *ricomponendo* i molti frammenti (conoscenze, emozioni, esperienze, vissuti, relazioni, fallimenti, speranze ecc.) che compongono e caratterizzano i loro itinerari evolutivi (V. Cesareo, 2005).

In tale cornice trova spazio e senso la categoria delle *sfide educative*. Esse evocano non tanto aspetti competitivi o concorrenziali, quanto la necessità e l'urgenza di recuperare quel compito educativo cui la nostra società ha abdicato. Le sfide decisive riguardano gli orientamenti da assumere nelle situazioni concrete di vita: dalla famiglia alla scuola, dal lavoro ai mass media, dal consumo allo spettacolo, allo sport, alla comunità locale. Forse, come scrive A. Augelli sempre a proposito dei preadolescenti (2011), una delle più grandi difficoltà (sfida) è oggi il fatto che camminare insieme a loro significa, come adulti, avere una direzione verso la quale andare, così da orientarne i passi; significa costruire un cammino in cui trovino spazio e valorizzazione culture e stili educativi diversi.

## 10.2 Politiche *responsabili* per l'adolescenza

È evidente, sulla base delle riflessioni svolte, che la risposta al quesito posto dalla rivista *Concilium - Dove stanno i nostri bambini?* (e, aggiungiamo noi, gli adolescenti?) (M. Junker, Kenny, N. Mette, 1996) - abbisogna di una comunità co-responsabile che ne tuteli i diritti, per cui è indispensabile *portare la riflessione a livello politico*, con particolare riferimento a chi occupa dei ruoli apicali ed ha quindi la responsabilità di indirizzare e di orientare le politiche nazionali e locali per l'infanzia e per l'adolescenza. Reputo necessaria innanzitutto una vera e propria *conversione*: è la conversione, come detto, delle *formae mentis*, nel senso che nessuna legge, nessun documento europeo o internazionale è sufficiente a modificare gli approcci, i criteri decisionali e le priorità, se le scelte non sono accompagnate da un ripensamento dei soggetti costrutti mentali, se non sono sostenute da conoscenze non superficiali e da consapevolezze elevate, e soprattutto da livelli di motivazione adeguati alla complessità dei problemi e al senso di responsabilità che le scelte stesse richiedono di assumere.

Tali consapevolezze devono tradursi nell'inserimento delle tematiche concernenti l'infanzia e l'adolescenza ai primi posti delle agende politiche, sia quelle locali che quelle nazionali, modificando radicalmente quel quadro di assenze e di carenze di iniziative rispetto ai diritti dei bambini e dei ragazzi così diffuso e oramai inaccettabile.

Constatiamo che mettere al centro della vita sociale e delle scelte politiche le giovani generazioni non è motivato da atteggiamenti di benevolenza o caritatevoli nei loro confronti, sinonimo comunque di un inguaribile adultocentrismo. Tale opzione esprime da una parte il riconoscimento dei loro diritti e delle condizioni utili per la loro esigibilità e dall'altra la consapevolezza che non procedere su questa strada non solo sottrae agli adolescenti ciò che spetta loro di diritto, ma rappresenta una grave perdita che il mondo adulto arreca a se stesso. Percepire il nostro ambiente "dal basso", interrogarci sugli stili di vita praticati, sul modello di società costruito, sul sistema valoriale con gli occhi dei fanciulli significa costruire mondi realmente vitali, perché degni di essere vissuti: sia nei microcosmi di vita come il condominio, la strada, il quartiere, il piccolo paese; sia nei contesti più ampi in cui gli sguardi e le responsabilità travalicano i piccoli mondi locali.

Di certo - la storia delle politiche giovanili in Italia lo dimostra ampiamente - è il *livello locale* quello che può aprire con prontezza spazi di impegno, di immaginazione e di sperimentazione che il livello nazionale stenta ancora a fare propri. Ma la dimensione locale non può prescindere dalle linee strategiche, dagli orizzonti di senso che devono essere dati a livello nazionale, sia per portare a sistema politiche che altrimenti sarebbero solo buone prassi, sia per promuovere e accelerare una necessaria maturazione culturale. Si recuperano le nuove generazioni, si dà loro spazio, riconoscimento, futuro solo se si ripensano e rifondano i riferimenti culturali della società in generale e, più specificatamente, di chi ha responsabilità di tutela e di garanzia. Tutelare le persone minori di

età significa quindi, in senso ampio, prendersi cura di loro, maturare una nuova visione culturale e sociale a partire dai concetti di responsabilità e di solidarietà intergenerazionale.

L'imprevidenza, la superficialità, l'incompetenza, gli avidi interessi personali non possono più prevalere nei comportamenti e nelle scelte che riguardano le giovani generazioni, tutt'ora trattate in una sorta di solitudine sociale senza che ciò richiami le responsabilità di chi ne è artefice. Occorrono, in altre parole, politiche coraggiose capaci di guardare al bene delle presenti e future giovani generazioni (J. Pertichini, M. Sacchi, cit.; AA. VV., 2011):

- superando la frammentazione delle politiche per l'infanzia e l'adolescenza fra parecchi/troppi ministeri, creando forme efficaci di coordinamento delle politiche stesse a livello centrale e locale;
- distinguendo le politiche per l'infanzia e l'adolescenza da quelle per le famiglie, che sono loro collegate ma non possono essere confuse le une con le altre;
- dando attuazione piena (finalmente!) alla Convenzione dell'89 e alla legge del '91 che l'ha recepita;
- rilanciando l'azione dell'Osservatorio nazionale e del Centro nazionale di informazione e documentazione sull'infanzia e sull'adolescenza di Firenze; oltre che nella ricerca e nella documentazione, l'attività del Centro nel campo della formazione – attraverso i seminari di aggiornamento proposti a livello nazionale – ebbe un riscontro altamente positivo in relazione al servizio offerto nel periodo successivo all'approvazione della legge 285/97.

Facciamo nostro l'auspicio di J. Pertichini e di M. Sacchi (cit.): "È venuto il momento di riprendere in mano l'intero complesso di norme che regolano questa materia, proponendo un quadro unitario e coerente che, alla luce delle modificazioni anche della forma dello Stato, riproponga i diritti dei minori come motore e paradigma principale di leggi, prassi, azioni per i cittadini under 18 di questo Paese. Un quadro unitario, che risolva e superi le mille contraddizioni di riforme avviate e non concluse, di leggi parzialmente implementate, che possa essere uno strumento-quadro (una legge quadro?) per l'infanzia e l'adolescenza in Italia. Con i diritti come base e con la prospettiva culturale di ri-costruire un sistema di welfare di promozione delle persone (per quanto minori di età), dei loro contesti, delle loro famiglie, delle loro città e paesi".

### **10.2.1 Quale idea di politica?**

Guardiamo a un'idea di politica di alto profilo, vista come servizio, come lavorare insieme su problemi importanti. La politica non è monopolio di pochi soggetti e tanto meno qualcosa di astratto o, peggio, uno strumento per favorire interessi di parte, ma è una "missione", un mandato il cui obiettivo è quello di migliorare la società in cui tutti viviamo. Il termine richiama infatti la *polis*, la città (il territorio, la comunità locale) come forma di convivenza, come ricerca di coesione sociale, come tutela dei beni comuni. E quale bene è più prezioso delle giovani generazioni? È evidente che le appartenenze partitiche e ideologiche – seppure importanti – debbono rimanere in secondo piano rispetto al benessere dei ragazzi come priorità e alla necessità di aiutarli a risolvere i loro problemi. La sfida è quella di costruire con loro un dialogo responsabile, su ogni argomento, sapendo prendere le decisioni in tempi coerenti con le loro esigenze.

La politica, in sintesi, è chiamata a fare delle giovani generazioni il terreno di assunzione di un comune impegno, nel rispetto delle appartenenze di ruolo e istituzionali, costruendo patti condivisi, di lungo periodo, sorretti da un solido impianto culturale.

Possiamo quindi considerare le politiche per gli adolescenti - nella visione delineata – come l'insieme delle attenzioni e delle azioni che la comunità locale (le comunità locali) realizzano con e per i soggetti in età evolutiva, in riferimento alle loro concrete situazioni di vita. Ciò richiede, oltre a quanto già evidenziato, adeguati livelli di motivazione negli adulti: persone, gruppi, organizzazioni, amministrazioni locali, regionali, Parlamento e Governo, in quanto non sono sufficienti le norme, né i finanziamenti per promuovere e alimentare percorsi virtuosi di politica giovanile. Necessita esplicitare e alimentare con continuità nelle persone quel complesso insieme di valutazioni soggettive ed elaborazioni personali circa il significato di quei fattori che inducono a guardare alle giovani generazioni come al tema da porre al primo posto nell'agenda della politica e della comunità locale. Recuperando il senso di responsabilità come consapevolezza delle conseguenze delle proprie scelte. Per il presente e per il futuro.

## **POLITICA**

(da *Storie e Strade*)

*Non gode di buona fama la politica, diventata sinonimo di intralazzi, imbrogli, ruberie, addirittura di infiltrazioni mafiose o inedite (si fa per dire) cupole piduistiche. L'associazione Mastropietro, insieme a tanti altri, continua a credere che la politica è lo strumento insostituibile per migliorare la qualità della vita delle persone. Per l'Associazione Mastropietro, la qualità della vita delle persone, quella dei singoli e, allo stesso modo, quella di tutti, come perseguimento del bene come. Oggi invece prevale l'interesse personale, l'avidità, anche a danno degli altri e, soprattutto del bene comune. Forse è venuto il tempo di una rifondazione della politica, a tutti i livelli, su nuove basi. Queste, a parere degli operatori, sono sostanzialmente di due tipi:*

- *la dimensione etica, intesa come etica della responsabilità; assumere cioè la politica con uno stile di servizio serio, rigoroso, onesto, come la forma più alta di carità, cioè di amore verso gli altri (come disse Paolo VI molti anni fa);*
- *l'aspetto della sobrietà, inteso come uno stile di vita politica (di un'amministrazione locale, di un sindaco, fino agli incarichi più importanti a livello regionale e nazionale) improntato a non sprecare, a non esibire, a essere trasparenti e a operare nella piena legalità.*

*Non si ritiene necessario aggiungere altro, se non che, per cambiare, occorre ripartire dai giovani, dai piccoli movimenti, dai gruppi, costruendo percorsi ed esperienze di cambiamento che puntano molto a proporsi come testimonianza credibile di un mutamento possibile sul piano culturale. Soprattutto i giovani sono sensibili a proposte capaci di toccarli e coinvolgerli all'interno dei loro mondi e dei loro interessi, ripartendo quindi da loro, dalle loro domande, dai loro interrogativi.*

*Da questo punto di vista l'impegno della Mastropietro rappresenta una forte proposta politica. Si è convinti che lo stile essenziale del vivere, cui la vita dell'associazione è improntata, debba essere portato all'esterno: molte esperienze infatti si sono chiuse all'interno del proprio recinto e invece si ritiene sia possibile parlare, discutere con tante persone su quello che si fa, confrontarsi sulle motivazioni delle scelte, potendo soprattutto testimoniare che ciò in cui si crede è possibile, che la proposta è concreta, che da molto tempo essa viene portata avanti. Su questo tante persone, i giovani in particolare, sono sicuramente interessati e disponibili a incontrare la Mastropietro.*

# **PARTE QUINTA**

## **LA FIGURA DELL'EDUCATORE PROFESSIONALE**

### **11. L'EDUCATORE CHE OPERA CON RAGAZZI IN DIFFICOLTA'**

#### **11.1 Un profilo professionale complesso**

Un primo e sintetico quadro riepilogativo di tale figura, solitamente poco conosciuta in relazione alle sue competenze, alle sue mansioni, ai contesti in cui opera è il seguente. Guardiamo all'educatore professionale che opera nelle situazioni difficili come a colui che:

- *cresce nelle capacità di operare all'interno di realtà molto diverse*: comunità residenziale e semiresidenziale, comunità terapeutica, istituto penale per minori, ospedale, centro di aggregazione, scuola, oratorio, strada, famiglia; realtà fra loro alquanto eterogenee per collocazione territoriale, storia istituzionale, cultura, *missio* (il compito istituzionale), *visio* (le strategie), modello organizzativo, visione dell'educare e del ruolo dell'educatore;
- *opera con*: persone (singoli e gruppi), istituzioni pubbliche e private, comunità locale;
- *agisce in setting differenziati*: quotidiani e occasionali, istituzionali e informali, con singoli e con gruppi, da solo, in équipes monoprofessionali e in gruppi multiprofessionali e interistituzionali;
- *interagisce con una pluralità di soggetti*: bambini, ragazzi (preadolescenti e adolescenti), giovani, adulti, anziani, italiani e immigrati, "normali" e "difficili", colleghi e altre figure professionali, amministratori pubblici;
- *sviluppa capacità di parlare linguaggi diversi*: con un adolescente, con un amministratore pubblico, con un genitore, con un insegnante, con uno psicologo, con un dirigente scolastico, con un medico, con i singoli e con i gruppi;
- *e di entrare in contatto con molte parti delle persone*: emozioni e sentimenti, rappresentazioni mentali, storia, vissuti, valori, domande, aspettative, ricerca di senso;
- *esprime atteggiamenti improntati a uno sguardo pedagogico*: positività (fiducia, curiosità, interesse), passione, dubbio, umiltà, valori, delicatezza, determinazione (non è la cocciutaggine), autorevolezza (credibilità, fermezza);
- *svolge una molteplicità di funzioni*: progetta interventi e servizi, organizza e realizza le attività previste, valuta quanto messo in atto, costruisce, alimenta relazioni (ascolta, comunica, comprende, media...), accompagna le persone per un pezzo di strada (affianca, supporta...), non lavora nella logica del mansionario;
- *avverte la responsabilità di sviluppare un ampio ventaglio di competenze*: costruisce i propri quadri di riferimento (principi teorici, metodologici, etici cui ispira il suo agire); è all'incrocio di saperi diversi (pedagogico, psicologico, sociologico...); alimenta continuamente il circolo ermeneutico azione-pensiero-azione attraverso una costante riflessività (in azione e dopo l'azione);

- è *appassionato* del suo lavoro;
- *si misura con*: i problemi, le attese, le paure, la libertà delle persone, il tema del cambiamento (in primis il suo), le differenti impostazioni (mentali e operative) del lavoro educativo, le diversità (culture, lingua, disabilità...), i valori, i risultati, le nuove tecnologie, i diversi processi di apprendimento delle giovani generazioni, i propri limiti, inadeguatezze, incapacità;
- *ricosce e sa stare all'interno di*: problemi, dubbi, ambiguità, opacità, contraddizioni; spesso non sa cosa fare (e lo riconosce), ma... non fugge, non ne è schiacciato e assume tali dimensioni come costitutive del suo lavoro, poiché sa chiedere aiuto;
- *si impegna per obiettivi quali* il pensiero critico, l'autonomia delle scelte, il senso di responsabilità, la ricerca, da parte dei ragazzi, del proprio cammino (ritmo e direzione).

Per quanto necessariamente sbrigativa e sicuramente parziale, la ricognizione è sufficiente per cogliere la complessità, la poliedricità della figura dell'educatore professionale e la responsabilità che egli di fatto assume ricoprendo tale ruolo: verso le persone che accompagna, verso le organizzazioni per cui lavora, verso se stesso e, infine, verso la società.

Tali considerazioni sollecitano a ripensare l'*accompagnamento* come funzione chiave dell'educare. L'accompagnamento rimanda infatti all'immagine dei compagni di strada, di coloro che percorrono un pezzo di strada insieme, come gli educatori con i ragazzi. Ma questo camminare insieme sottende a volte significati o attese incongrue, non corrette, inadeguate: al fondo, seppure implicita, vi è la convinzione che l'adolescente cammini (debba camminare) con il ritmo dell'adulto e, soprattutto, nella sua stessa direzione. Il che non è detto, anzi. Accompagnare gli adolescenti significa invece metterli nelle condizioni di trovare la propria camminata, il passo con cui procedere e di individuare la direzione del cammino che essi intendono percorrere.

È richiesto all'educatore di rivolgere permanentemente lo sguardo su di sé dopo aver ascoltato i ragazzi, in riferimento alla necessità di rifondare lo statuto epistemologico di sé come figura professionale. S. Tramma (2003) definisce l'educatore infatti *una figura costitutivamente incerta, alle volte quasi sfuggente, costantemente in via di definizione, restia a qualsiasi tentativo di stabilizzazione all'interno di una rassegna esaustiva di compiti e di funzioni*. Una figura – parafrasando Z. Bauman – *liquida*, malgrado i tentativi di pensarla e descriverla come *solida*, ma non per questo una figura *eterea*. Quella dell'educatore è *una debolezza essenziale e salutare che rappresenta anche la sua (paradossale) intrinseca forza, se interpretata come una costante apertura di possibilità, una ricerca ininterrotta sul senso dell'agire educativo, una costante messa in discussione del proprio orizzonte di finalità, degli obiettivi, dell'universo dei soggetti e delle esperienze di vita ritenuti destinatari e/o costruttori dell'azione educativa*.

La figura dell'educatore è debole (forte) perché la debolezza è uno dei paradigmi fondativi la pedagogia come scienza che riflette sull'agire educativo, scienza consapevole della sua fragilità perché cosciente della costitutiva complessità (incertezza) del lavoro educativo.

Fissiamo l'attenzione su alcuni specifici aspetti della figura dell'educatore professionale che opera con ragazzi in difficoltà, a partire dalla caratteristica della *vulnerabilità*.

## **11.2 Un educatore attento alla proprie vulnerabilità**

E' in tale quadro che viene richiamata la categoria della *vulnerabilità* (F. Floris, 2011). Giocarsi in una relazione educativa "difficile" significa che tale rapporto, dovrà essere costruito come luogo di

scambio, di cooperazione tra educatore ed educando. L'educatore è sollecitato ad accogliere domande, reazioni, punti di vista come elementi costitutivi della sua stessa azione educativa, disponibile anche ad accettare che i feedback, i comportamenti dell'altro possano modificare il suo intervento educativo. Egli infatti, percorrendo con l'adolescente in difficoltà itinerari di ricerca e di individuazione di risposte alle sue domande, mostra inevitabilmente le proprie incapacità: non sempre infatti gli esiti di tale ricerca sono quelli auspicati, le risposte alle situazioni incontrate a volte proprio non ci sono e bisogna imparare a stare nel problema, accogliendo il dubbio e l'incertezza come atteggiamenti esistenziali e non soltanto cognitivi. Ma così facendo, mostrando senza infingimenti e con autenticità la sua vulnerabilità, l'educatore esprime la sua forza, il coraggio di fare i conti apertamente con le proprie paure e i propri limiti. Ciò risulta di grande efficacia dal punto di vista educativo: il coraggio dell'educatore diventa segno esemplare per l'adolescente in situazione problematica, che si sente così legittimato a mostrare le proprie vulnerabilità, comprende che i timori che egli vive, le ferite che si porta addosso possono essere raccontate e ascoltate. E' il primo e formidabile passo di quel processo rielaborativo e di presa di coscienza che rappresenta il filo rosso della (ri)costruzione della propria identità.

Come detto, ciò richiede la capacità e la passione di stare nella relazione, come adulti che giocano con intelligenza le due facce della stessa medaglia: la simmetria e l'asimmetria. Non solo, l'educatore deve dimostrarsi capace di entrare nella relazione con leggerezza, non con l'invadenza delle tecniche o dei saperi astratti dell'educazione, ma lasciando spazio alla competenza dell'altro e alla sua soggettività. Poiché, come diceva un grande educatore come F. Basaglia, "fino a quando io non sono che lo psichiatra, lui non può essere altro che un matto". Fintantoché la relazione si identifica nei ruoli o nei rigidi confini di un mandato o, peggio, di un mansionario, educatore ed educando saranno sempre in una posizione asimmetrica, non generativa di un processo di cambiamento.

Non vorremmo però che la declinazione delle competenze restituisse l'idea di una figura chiamata ad assumere compiti così gravosi da diventare insostenibili per chiunque. Non è così. La sua complessità rimane, in quanto costitutivamente legata a processi di lavoro in cui interagiscono una molteplicità di fattori e di soggetti, al lavoro di connessione fra soggetti e fra reti (ed è quest'ultimo una competenza rispetto alla quale si dispone di poche narrazioni). Risulta più coerente l'immagine dell'educatore *leggero*, attribuzione che si contrappone a quella maggiormente in uso di colui che "si fa carico". In realtà il termine *carico* risulta essere sia un sostantivo che un aggettivo: nel primo caso rimanda all'idea che il ragazzo e i problemi che egli vive siano un peso che aggrava il lavoro dell'operatore fino al punto di percepirsi come un novello *Sisifo* o un novello *Tantalo*. Ma *carico*, come aggettivo, significa anche persona entusiasta, motivata. Leggerezza allora non è sinonimo di superficialità, di faciloneria, di pressapochismo, di volubilità, ma di benessere morale e psicologico, in quanto riferito a una persona che è appassionata del suo lavoro, con il quale convive con piacere e con serenità, nelle molteplici situazioni e contesti in cui si trova ad operare.

La leggerezza coincide anche con il linguaggio dell'ironia e dell'autoironia. L'ironia non è la presa in giro malevola, non è il sarcasmo, non è l'arroganza. E' la capacità di rendere "leggere" molte situazioni problematiche, conflittuali, attraverso l'ironia benevola - nelle parole e nei toni - nei confronti di tutto ciò che pretende di essere definitivo (norme, costumi, caratteri, qualità e limiti delle persone) e di coloro che esigono di far prevalere il proprio punto di vista. Un'ironia che può rivelarsi spiazzante per il ragazzo in difficoltà, mettendolo di fronte a un altro registro comunicativo, a una visione diversa delle cose e di se stesso.

### 11.2.1 Lo sguardo su di sé

Ma il primo sguardo non può che essere orientato come educatori a se stessi, ai propri quadri di riferimento, alle rappresentazioni che ciascuno costruisce di sé, degli altri, delle situazioni in cui si trova a operare. Egli costruisce continuamente rappresentazioni della realtà e non conoscenze oggettive di essa. È l'operatore che decide con quali lenti osservare la situazione in cui è inserito: se, ad esempio, usare le lenti spezzate che individuano nel mondo adolescenziale in difficoltà un soggetto portatore di carenze, di impoverimenti, di criticità; o se invece utilizzare le lenti proprie di uno sguardo adulto maturo e positivo, capace di cogliere gli aspetti che connotano le attuali giovani generazioni come "soggetti in ricerca" (a volte faticosa) della propria identità e di un progetto di vita dotato di senso.

Le domande che dovrebbero accompagnare con continuità il lavoro dell'educatore sono allora di questo tipo: *Come mi rappresento, come interpreto i problemi che incontro dei ragazzi? Come mi posiziono in quella determinata situazione, con i vincoli e le possibilità che essa presenta? Riesco ad agire in termini riflessivi e non reattivi? Riesco a riformulare i problemi degli adolescenti vedendoli dentro il contesto in cui sono generati? Riesco a costruire una prospettiva di riflessione e di intervento che assume, fin dall'inizio, le potenzialità del soggetto come centrali?*

È vero che dotarsi di spazi di sosta ricorrenti e adeguati - rispetto alla risorsa tempo e alla complessità delle tematiche affrontate - non è facile per un educatore. Le emergenze e le urgenze della quotidianità spesso ostacolano, a volte in modo insuperabile, la costruzione e la salvaguardia di tali opportunità. Si tratta tuttavia di spazi necessari per sviluppare una permanente conoscenza riflessiva, un processo conoscitivo continuo all'interno delle azioni quotidianamente svolte. Anzi, quanto più la situazione è difficile, tanto più occorre investire nella conoscenza; tanto più i problemi sono complessi, tanto più occorre costruire rappresentazioni sofisticate di essi, per potersi dotare di strategie altrettanto sofisticate, poiché nulla è ridicibile a risposte semplicistiche. L'agire riflessivo, che ha in sé l'attività della conoscenza, può aprire dei varchi nella complessità delle situazioni e dei problemi.

È possibile accogliere tale approccio? I vincoli sono tanti, come accennato. Derivano dalla non abitudine da parte di molti educatori a lavorare su di sé, ad esplicitare i modelli impliciti, le chiavi di lettura utilizzate; sono legati a volte a strutture organizzative dove il modello di funzionamento è tuttora ancorato ad un approccio gerarchico, per adempimenti, che fa fatica ad assumere approcci diversi coerenti con le esigenze di autonomia e di flessibilità oramai ineludibili all'interno delle strutture che si occupano di lavoro con le persone, in particolare con i ragazzi con percorsi a ostacoli alle proprie spalle.

Ma è all'interno di questi vincoli che occorre lavorare per costruire un diverso approccio al possibile e al concreto. Esso richiede di far propria da parte degli operatori educativi e delle loro realtà di appartenenza una prospettiva strategica di medio-lungo periodo, capace di assumere la dimensione della *qualità* come asse portante del lavoro socioeducativo. La scelta prima in tale direzione è rappresentata dalla cura di sé sul piano dello studio, dell'aggiornamento personale attraverso letture, partecipazione a convegni ecc., del coinvolgimento in itinerari di formazione inerenti sia l'attività professionale che la crescita di sé come soggetto. Lo esigono la complessità del lavoro educativo e la consapevolezza di svolgere un lavoro - certamente poco riconosciuto a livello sociale ed economico come quello con i ragazzi in difficoltà - ma potenzialmente ricco di esperienze relazionali, di scoperte cognitive, di soddisfazioni legate all'aver svolto con professionalità il proprio impegno.

### 11.2.2 Un educatore che conosce i propri "fantasmi"

Il saper ascoltare l'altro non è mera applicazione di tecnica, ma deriva dalla capacità di ascoltare innanzitutto se stessi. A tal proposito l'educatore ha il compito di aprire dentro di sé *zone di vulnerabilità*, dove ciò non significa rimuovere le proprie idee e i propri sentimenti ma, al contrario, dedicare attenzione a ciò che dentro di noi accade al fine di identificare i nostri punti deboli: non riconoscerli può condurre a confondersi con l'altro.

Non è un caso che si sia accennato alla capacità di ascolto di sé, perché da qui parte l'evoluzione delle proprie competenze. Sapersi ascoltare è una capacità che apre le porte a molte altre abilità, nel senso che le rende più autentiche. Non è semplice accogliere l'altro incondizionatamente (senza condizioni), così come non è semplice sospendere il giudizio; ma è ancora più difficile ammettere di non essere sempre in grado di fare ciò. Ascoltarsi significa cogliere anche quelle parti di noi che non piacciono, quegli affetti, quelle emozioni e quei bisogni che possono essere personalmente e professionalmente inaccettabili. È importante allora non idealizzare la figura dell'educatore di strada, non caratterizzarlo come un superuomo, ma partire da un riconoscimento della sua *umanità*.

Ogni educatore è mosso da "fantasmi", intesi come spinte implicite e non consapevoli che hanno a che fare con la sua storia e che lo muovono nella relazione d'aiuto. Non avere consapevolezza di tali fantasmi significa coprire i propri bisogni attraverso la relazione con l'altro e quindi confondersi con esso; averli presenti, al contrario, può costituire una risorsa perché permette di fare chiarezza sui veri bisogni dell'altro.

Sono molti i "fantasmi" che animano un educatore (P. Mottana, 1998):

- *Il formatore*: colui che vuole offrire una buona forma o una forma ideale a ciò che ritiene dannoso o inadeguato. Il rischio è di privare l'altro della propria esperienza e dei propri vissuti.

- *Il maieuta*: colui che desidera far emergere dall'altro il "buono", le possibilità inesprese. Il rischio è non permettere all'altro di essere anche indisponibile e "cattivo" di fronte a un educatore così valorizzante.

- *Il terapeuta*: colui che è mosso dal desiderio di guarire l'altro da una qualche malattia che viene ricercata in modo spasmodico. Il rischio è trovare una spiegazione a tutti i costi che di fatto poi impedisce di comprendere i meccanismi e le dinamiche sottostanti certe situazioni.

- *L'interprete*: colui che cerca di ricondurre le esperienze a una connessione causale tra fatti, vissuti e conseguenze, dove tutto è sempre interpretabile. Il rischio è precludere all'altro la possibilità di trovare i suoi propri significati alle sue esperienze e ai suoi vissuti.

- *Il militante*: colui che induce a credere che le trasformazioni sociali dipendano dalla presa di coscienza di gruppi marginali non favoriti dalla società. Il rischio è agire in base a una visione in bianco e nero, dove ci sono i buoni e i cattivi e non esiste spazio critico di riflessione sulle complessità esistenti.

- *Il riparatore*: colui che si assume il compito di riparare i mali del mondo attraverso il sacrificio di sé, mosso dal bisogno di sentirsi necessario. Il rischio è tendere a mantenere situazioni in cui si possa sentire indispensabile, bloccando inconsciamente percorsi di cambiamento.

- *Il trasgressore*: colui che ritiene la società causa di repressione e si fa carico di sollecitare la spontaneità, il piacere delle provocazioni e la dimensione della "festa". Il rischio è indurre nell'altro modalità trasgressive a ogni costo che poco hanno a che fare con i suoi propri bisogni.

- *Il distruttore*: colui che, nel vedere il disagio dell'altro, sente di avere un ruolo forte e necessario. Vedere l'inadeguatezza dell'altro fa sentire maggiormente adeguata la propria persona.

– *Il turista del disagio*: colui che vive il lavoro educativo nelle situazioni di difficoltà come una fase temporanea, dove ci si mette alla prova e, se vittoriosi, si guadagna l'accesso ad un altro ruolo professionale o nell'area sociale o anche in un'area completamente diversa.

– *Il sopravvissuto*: colui che ha vissuto in prima persona situazioni analoghe a quelle cui deve far fronte e sente di dover fare qualcosa per coloro che da certe situazioni non sono usciti. Il rischio è privare gli altri della loro storia sentendosi autorizzato a interpretare i bisogni dell'altro.

I fantasmi non vanno eliminati e non vanno nemmeno utilizzati in modo accusatorio e colpevolizzante; vanno riconosciuti perché presenti in modo più o meno potente in coloro che operano in relazioni educative o in relazioni d'aiuto. Poterli riconoscere significa evitarne la pericolosità e amplificarne gli effetti di aiuto e di sollecitazione che comunque possono portare in sé.

## LELE

*(Da Storie e Strade)*

*Tra i primi a bussare alla Mastropietro sicuramente fu Lele. Arrivò, sfrattato da un condominio di Valperga, con qualche sacchetto di plastica che conteneva le sue povere cose. Era la fine degli anni '70. La Mastropietro come associazione non esisteva ancora. Gigio, con alcuni amici che provenivano da esperienze di volontariato vicine all'oratorio parrocchiale, aveva deciso di affittare un piccolo alloggio in piazza Pinelli a Courgnè, sul cui campanello c'era il nome del vecchio locatario, Mastropietro (da cui il nome dell'associazione). Lele veniva da una famiglia molto numerosa, era rimasto orfano da piccolo; anche lui, come Mauro, aveva avuto la disgrazia di conoscere una psichiatra saccente che si arrogava il diritto di curare senza conoscere nulla delle storie delle persone, e quindi teorizzava l'ininfluenza della sua soggettività ai fini della cura.*

*Tale impostazione teorica, rispetto ai problemi mentali, ha dominato fino agli anni '70 e ha di fatto legittimato cure come l'elettroshock che non erano individualizzate, calibrate sulla persona e sulle sue specifiche difficoltà, ma sul sintomo, sui comportamenti visibili. Una delle vittime di questo approccio, fra le tante, è stato anche Gabriele (questo è il suo vero nome, Lele è il diminutivo). Infatti, ancora adolescente, fu operato di appendicite e, dato che nel periodo post operatorio aveva manifestato la paura che il medico gli avesse lasciato in pancia qualche garza, qualche arnese da chirurgo, gli fu presto diagnosticato un inizio di psicosi. Non vogliamo giudicare la diagnosi, non ne abbiamo le competenze, ma qualcosa da dire rispetto al trattamento successivo, questo sì! Lele era ancora minorenne, non aveva genitori, quindi non poteva essergli praticato l'elettroshock, se non con l'avallo di una persona che avesse compiuto la maggiore età e così venne chiesta l'autorizzazione a una sua sorella, appena diciottenne, che nulla sapeva di questa tipologia di cura. E dopo il primo elettroshock, visto che qualche oggetto estraneo in pancia continuava ad essere avvertito da Lele, via un altro e poi un altro e poi un altro ancora. Alla luce dell'inefficacia dei trattamenti gli fu affibbiata una terribile etichetta: paziente affetto da disturbo schizofrenico della personalità, su deficit di tipo intellettivo. Quando arrivò in piazza Pinelli, Lele già portava il peso di questa valutazione. Da allora è sempre rimasto con la Mastropietro pur avendo avuto diversi ricoveri negli ospedali psichiatrici giudiziari. Purtroppo la prassi giudiziaria prevede che, dopo che il tribunale in seguito a reato, decide di internare il soggetto in un Ospedale psichiatrico giudiziario, la persona viene considerata "socialmente pericolosa". Succedeva perciò che Lele, anche per un banale furto di polli, rientrava in quel circuito, e mai per meno di sei mesi o un anno, dove non esiste un "fine pena". Ciò vuol dire che si può lasciare l'ospedale giudiziario solo a patto che ci sia qualche struttura che accoglie e un*

*Tribunale di Sorveglianza che sancisca che il soggetto non è più pericoloso per sé e per gli altri. Fortunatamente sono passati un po' di anni dall'ultimo internamento. Lele ora sta nella casa di San Ponso, ma ogni tanto dice che vorrebbe cambiare comunità "sono stufo, è più di trent'anni che sto alla Mastropietro" ma poi i racconti di altre persone accolte in altre strutture diverse dove le condizioni di vita sono più rigide, gli fanno cambiare idea e così è costretto a sopportare ancora la Mastropietro..... Ricordiamo di lui una mitica vacanza in Calabria a Tropea. Lele era sdraiato sulla spiaggia, assorto, la classica sigaretta fra le labbra, lo sguardo perso nell'orizzonte marino. Si volge verso gli altri e pone questa domanda in modo serio. " ma a una certa mira (a un certo punto) finisce?"*

### **11.2.3 Una elevata professionalità**

Il rischio che si corre semplificando e banalizzando il suo profilo professionale è quello di immaginare un educatore come dotato di una sorta di "bontà innata" che gli garantisce di saper essere empatico, di saper ascoltare, di saper sospendere il giudizio, di sapere ciò che è giusto per l'altro.

Dalle narrazioni degli educatori emerge invece un profilo di operatore altamente dotato di elevata professionalità, rispetto al quale le aree di competenza non riguardano solamente le dimensioni del sapere teorico e pratico-operativo. Queste, di fatto, vengono date per assunte, nel senso che risulta scontato che ogni educatore debba essere munito di strumenti teorici e metodologici che gli permettono di operare sul campo in modo attrezzato. Siamo distanti, quindi, dalla visione dell'educatore quale figura fornita solo di buona volontà; tale visione, tuttavia, ancora oggi aleggia in stereotipi diffusi che precludono la possibilità di caratterizzarne la professionalità. Più che la buona volontà, è la passione a caratterizzare sul piano degli atteggiamenti l'agire dell'educatore. La passione rappresenta un fattore costitutivo della professionalità, richiama modi di porsi nei confronti dei ragazzi improntati a curiosità, interesse, dedizione, affetto. Esprime il desiderio di essere al loro fianco e di esserci in modo non neutrale, non distaccato (né tantomeno virtuale) ma, appunto, appassionato. Consapevole l'educatore delle inevitabili fatiche, delle incomprensioni, delle solitudini che il lavoro educativo comporta. Tutto ciò, va ridetto, è componente della professionalità dell'educatore, che non può essere ricondotta alla sola buona volontà, sinonimo di volontarismo benevolo e spesso incompetente.

Le riflessioni di tanti educatori si concentrano su questo specifico aspetto. La capacità di accoglienza incondizionata e di accompagnamento, il non giudizio, la tolleranza, l'apertura, la capacità di promuovere processi, di introdurre punti di vista differenti, di proporre valori altri; questi sono solo alcuni degli aspetti che risaltano nei loro racconti. Tutte queste abilità, che riguardano la dimensione individuale, vanno poi calate all'interno di un contesto d'équipe che si deve muovere tra somiglianze e differenze, senza insterilirsi in conflitti che congelano pensieri e attività.

### **11.2.4 La categoria della esemplarità**

Forse è un'espressione non più usuale nel rapporto fra educatori (adulti) e giovani generazioni ma, da un punto di vista pedagogico, l'esempio può essere considerato la più alta forma di linguaggio pedagogico, poiché in tal modo ciò che si comunica al ragazzo non la forma del *flatus vocis*, del sermone, che non sortisce alcun effetto, ma quello della testimonianza e quindi della concretezza che ha ben altro peso e capacità di convincimento. L'esempio dell'adulto ha un'incidenza enorme nell'età della crescita, ancor più se essa è stata caratterizzata dall'assenza di modelli adulti significativi o, peggio, dalla presenza di figure violente. Tale responsabilità è evidentemente una ragione in più per

parlare di una professione alquanto difficile e delicata, che richiede all'educatore un impegno personale molto rilevante. La categoria della esemplarità non significa affatto che l'educatore debba porsi e proporsi come ideale di perfezione, con il doppio rischio di percepirsi come onnipotente e di essere guardato dall'adolescente come qualcosa e qualcuno di irraggiungibile. L'educatore ha il compito di presentarsi nella sua autenticità, di figura autorevole in grado di riconoscere le proprie vulnerabilità, proporsi ai ragazzi per quello che effettivamente si è, con i propri limiti, inefficienze e contraddizioni accresce e non diminuisce la propria autorevolezza. A patto naturalmente non solo di ammetterlo, ma di mettere chiaramente in evidenza lo sforzo di superare tali problemi.

## 11.3 La relazione educativa

*La capacità di costruire una relazione educativa pedagogicamente fondata, in cui le dimensioni affettive e sociali siano commisurate ai bisogni e caratteristiche del singolo, agli obiettivi dell'intervento educativo, flessibili alle circostanze e ai cambiamenti che via via la relazione stessa produce, è parte integrante della competenza professionale dell'educatore (P. Bertolini, L. Caronia, 1993).*

Bertolini ce lo ricorda chiaramente: la relazione in educazione è il nucleo centrale di un qualsiasi intervento che si prefigga un cambiamento o una nuova conoscenza. La relazione è un particolare legame, un'esperienza esistenziale di cui l'educatore riconosce l'evolversi e ne orienta il procedere, mentre l'educando ne vive il beneficio o quantomeno sperimenta una diversa forma di legame, partecipandovi in modo attivo e dinamico.

L'incontro con l'altro inaugura una relazione affettiva e di reciproca conoscenza, ma non sempre questa si caratterizza come educativa: cosa rende tale una relazione? Innanzitutto la componente della responsabilità, intesa come atteggiamento reciproco orientato a prospettare un cambiamento sul piano della trasmissione dei valori, delle regole, della crescita dell'individuo, dell'acquisizione di strumenti, linguaggi e ruoli sociali e culturali.

M. Buber, filosofo, teologo e pedagogista, ha scritto circa l'idea che la vita è intersoggettività, tanto da affermare che *all'inizio è la relazione: questo è il fatto originario e fondamentale dell'esperienza umana; l'uomo si fa nel Tu*. Ciò a indicarci che, anche in un rapporto asimmetrico come può essere inteso quello fra operatore e una persona con difficoltà, entrambi i soggetti coinvolti partecipano in ugual misura all'esito della relazione stessa, esprimendo entrambi una propria intenzionalità.

Secondo l'approccio della pedagogia fenomenologica, valorizzare la soggettività significa accompagnare i singoli individui a prendere coscienza del proprio responsabile coinvolgimento nel costruirsi una storia individuale e di agire in una logica inedita di intersoggettività, cioè nel contesto di relazioni reciproche.

Nei contesti di lavoro la relazione educativa è quindi lo strumento attraverso cui si realizzano gli obiettivi e gli scopi di un progetto/percorso concordato; il lavoro dell'educatore informale (il genitore, l'animatore della parrocchia o dell'associazione ricreativa, l'allenatore ecc.) si connota per un interesse verso il mondo dell'infanzia e dell'adolescenza promosso o da attitudini personali o da passioni culturali, sportive, spirituali; l'espressione della responsabilità prende così forma attraverso gesti come insegnare a suonare uno strumento, animare la catechesi, promuovere un movimento (ACR, scouts, Libera, Legambiente, MOVI ecc.), allenare una squadra. Queste disponibilità verso il mondo dei ragazzi, anche quando sono sostenute da interessi economici, molte volte trovano la soddisfazione maggiore proprio nel rapporto che si instaura con i ragazzi, creando così nell'adulto un vissuto di

appagamento per l'impegno offerto e per l'esito, anche quando impegnativo e faticoso, raggiunto. Tali realtà religiose, sportive, associazionistiche da tempo promuovono formazioni riguardanti l'aspetto educativo, dimostrando consapevolezza importanti circa le potenzialità del rapporto adulto-ragazzo.

Il lavoro educativo, professionalmente inteso, colloca la relazione educativa dentro ad un bisogno espresso e reso esplicito: nella maggioranza dei casi l'intervento educativo rientra in un insieme di azioni di cui il ragazzo è parte attiva.

I tempi della relazione educativa non possono essere stabiliti a priori: pur considerando le abilità dell'educatore, la relazione si fa in una circolarità di azioni che dal professionista muovono verso l'educando e ritornano all'educatore, creando tempistiche imprevedibili; un adolescente in difficoltà potrebbe richiedere un lungo tempo per decidere di accordare all'educatore credibilità, come un professionista potrebbe aver bisogno di una ricerca intensa per individuare un canale comunicativo adeguato al soggetto affidatogli. In alcuni casi i tempi per il perseguimento di specifici obiettivi e/o cambiamenti possono essere scanditi da condizioni particolari: l'accompagnamento ad un nuovo o diverso percorso scolastico, l'accoglimento in una comunità per minori, il rientro in famiglia dopo un periodo di affidamento etc., in molti altri si ipotizzano secondo un principio di auspicabilità e si lavora perché questi vengano raggiunti.

Quale è il linguaggio dell'educazione? Diversamente da altre discipline, l'educazione utilizza prioritariamente il linguaggio della quotidianità, della spontaneità e dell'immediatezza. Questa caratteristica ha frainteso alcune letture riferite al lavoro educativo, semplificandolo e riducendolo ad un'azione pari all'accudimento e alla custodia, proprio perché non è immediato il riconoscimento di uno specifico gesto professionalmente inteso: il parlare nella relazione educativa deve perseguire il compito di raggiungere l'educando e l'uso del codice comunicativo maggiormente compreso da questo, veicola il desiderio di vicinanza e di rapporto. Se ci immaginiamo nella pratica, ciò non autorizza all'uso del linguaggio gergale o della volgarità, ma intende dire che l'individuare i temi preferiti, le parole che ritornano e il tono privilegiato nella conversazione sono strategie che, applicate, portano a quella sintonia fra educatore ed educando che aprirà poi alla relazione educativa.

Se il linguaggio nella relazione educativa nasce dalla sintesi fra i costrutti comunicativi di coloro che stanno in relazione, il codice linguistico scelto per definire una relazione educativa (ad esempio in un resoconto fra colleghi) utilizzerà i termini usati nelle scienze dell'educazione, uscendo quindi della spontaneità e codificando l'esperienza attraverso i filtri dei saperi: l'affiatamento sarà chiamato empatia, la "poca voglia di fare" sarà amotivazione, etc.

Gli educatori sono ordinariamente e quotidianamente in relazione: tali figure professionali conoscono i metodi e le strategie e sanno che i minori di età che vivono un disagio o una sofferenza vanno pensati come "esperti" della propria condizione e pertanto parte integrante della relazione e non destinatari passivi delle iniziative dell'adulto.

In educazione la relazione precede qualsiasi altro obiettivo, perché non può esserci meta da raggiungere se non insieme a colui con cui ci è stato chiesto di camminare, o che ci ha chiesto di camminare insieme: tutto questo prevede un processo, un dinamico divenire; in un progetto educativo la relazione è da intendersi sempre come uno strumento, non come il fine stesso del percorso di cambiamento.

L'adolescenza emerge dai racconti di esperienze dirette da parte di tanti educatori professionali, che riportano non solo "esperienze del fare", ma semmai e spesso "esperienze di relazione". Ciò significa, in buona sostanza, approfondire l'argomento partendo da ciò che accade

dentro un particolarissimo incontro che è quello tra un adolescente (spesso con il suo gruppo di appartenenza) e un adulto che con questo adolescente vuole lavorare.

Da questo punto di osservazione l'incontro risulta davvero difficile. Da un lato un soggetto adolescente che ha di fronte un doppio compito: quello tipico degli adolescenti che si stanno sganciando dagli adulti, dall'altro quello di affrontare una situazione (la comunità, l'affido etc) che comporta una ristrutturazione della sua vita, delle sue relazioni, delle sue abitudini. Insieme con lui c'è un soggetto adulto che - per mandato istituzionale - intende "agganciare" l'adolescente. Apparentemente gli obiettivi sono in netta contrapposizione, ma forse è il vertice di osservazione che va mutato.

Emerge a questo punto un aspetto: lavorare con gli adolescenti non richiede solo una conoscenza specifica in materia poiché implica, anzitutto, avere in mente quelli che sono i propri obiettivi impliciti, che non sempre hanno un legame con gli obiettivi del lavoro. Significa quindi lavorare sulle proprie rappresentazioni dell'adolescenza, dei problemi seri di tanti ragazzi, della funzione educativa, del proprio ruolo di adulto significativo; significa elaborare in modo chiaro la propria posizione all'interno del sistema istituzionale in cui si opera.

Tali aspetti sono determinanti nell'incontro con un adolescente, in quanto vengono "giocati" in modo significativo e spesso inconsapevole dentro la relazione che si vuole instaurare; possono arricchire e potenziare la conoscenza se sufficientemente elaborati, ma possono creare distorsioni conoscitive se negati o non svelati. Avere in mente solo elementi di teoria, in effetti, può precludere una conoscenza più ampia della dimensione con cui si entra in contatto, cercando solo verifiche ad ipotesi predefinite o proiettando sull'altro bisogni propri.

Nelle loro narrazioni gli educatori si centrano in modo significativo su alcuni passaggi.

A più riprese viene sottolineata la criticità dell'aspetto relazionale, di quanto esso sia condizionato dal proprio sistema implicito di premesse e intriso di aspetti affettivi ed emotivi che vanno affrontati con strumenti propri, pena il rischio di vedere solo ciò che si vuole vedere.

Emerge il profilo di un adolescente che chiede presenze forti e vicinanze affidabili, senza che questo significhi attivare invasioni di campo e confusioni generazionali. L'adulto è adulto, per un adolescente, e tale deve rimanere se vuol fare bene il suo mestiere; non sono ammessi adulti che pur di avvicinarsi fanno gli adolescenti e confondono i livelli di rapporto. L'adolescente sembra chiedere che ci sia qualcuno che sappia essere affettivo, ma anche normativo, che sia dubbioso ma non insicuro, che sopporti incertezze purché si ponga domande. Richiede anche che qualcuno lo accompagni ad apprendere dalle esperienze e non solo ad agirle o a subirle.

La dimensione dell'esperienza è un altro punto cruciale. Nel profilo delineato infatti, emerge fortemente anche la presenza di una sorta di "defuturizzazione", come se fosse assente, in molti adolescenti in difficoltà, la possibilità di pensare e progettare un futuro. Tale aspetto rischia di condurre a sensazioni di demotivazione e di fatica insostenibile nel pensare percorsi ed esperienze. Il passaggio alla noia pare inevitabile. Nello specifico non si intende la noia che pur tutti dobbiamo accettare di provare e che può anche aprire varchi verso spazi creativi; facciamo piuttosto riferimento a una noia paralizzante che porta all'immobilità o, in altri casi, alla ricerca di esperienze forti e rischiose.

In sintesi. In educazione la relazione interpersonale ha un rilievo fondamentale, attraversa tutti i contesti di lavoro degli educatori: formali e informali, pubblici e privati. Il suo valore, la sua rilevanza non è cambiata nel tempo, a fronte dei tanti e profondi mutamenti che hanno attraversato in particolare le relazioni fra ragazzi e adulti; anzi, essa ha accentuato la sua importanza, come esigenza

delle giovani generazioni di incontrare adulti competenti, appassionati, disponibili ad affiancarli e ad accompagnarli nei tragitti della maturazione. Essa è quel particolare legame che viene intenzionalmente costruito dall'educatore e che è caratterizzato da componenti cognitive, affettive, emotive, sociali. La capacità di costruire una relazione educativa pedagogicamente fondata è parte integrante delle competenze professionali dell'educatore. Ma non tutti gli educatori e le figure a valenza educativa fanno propria tale affermazione. Per diversi soggetti l'importanza prioritaria è data a competenze tecniche legate alla progettazione, all'uso di strumenti più o meno sofisticati sul piano dell'animazione, oppure ricorrendo agli effetti speciali offerti delle nuove tecnologie. Oppure ancora viene privilegiata una comunicazione non all'insegna della reciprocità della relazione ma di un approccio didattico: i contenuti non sono costruiti insieme, non sono individuati all'interno di un cammino educativo che è costitutivamente cammino di scoperta, ma sono predefiniti, connessi a obiettivi rigidi, non modificabili in itinere. Così come lo è la consapevolezza che la relazione educativa non si esaurisce nel rapporto duale, in quanto esso è comunque inserito in un contesto organizzativo, sociale, storico. L'educatore agisce all'interno della sua realtà di appartenenza e quindi sulla base di un mandato che è espressione degli obiettivi di quella determinata organizzazione, della sua cultura, del suo modo di pensare l'educare, legato alla sua storia e alla sua *missio*, al suo posizionamento nella rete dei soggetti territoriali.

Anche se nella cultura, nei comportamenti delle persone prevale da tempo una concezione individualistica dell'uomo, che si è ripercossa nel rapporto educativo perché l'educazione è servita e asservita a sostegno di quell'idea, l'assunzione di una prospettiva dialogica (e comunitaria) contribuisce a superare il rischio di una educazione al servizio di cattive ideologie che la strumentalizzano, facendo proprio il senso del "noi" come fondamento dell'educazione (accanto alla dimensione della reciprocità).

## TEMPO

(da *Storie e Strade*)

*La concezione del tempo da parte di persone che usano/hanno usato sostanze è diversa dalla normalità. Il tempo soggettivo, quello della persona è diventato il tempo della sostanza. La giornata ha perduto i suoi ritmi, i suoi orari per far propri quelli di uso della sostanza. Cambia la percezione del tempo e del suo scorrere perché l'alterazione che avviene nel soggetto, a causa degli effetti del consumo, fa sì che il tempo si identifichi esclusivamente nel "qui e ora". Tale alterazione poi non è la stessa per tutti: la categoria del tempo per chi usa cocaina è ad esempio diversa dalla percezione che ne ha chi usa eroina, la quale ha la caratteristica di produrre sensazioni fortissime in tempi molto contratti. L'attesa che per i "normali" è spesso un tempo piacevole, fatto magari dal desiderio per un incontro, per una sorpresa che non si conosce o semplicemente per adempiere ad una abitudine piacevole, per la persona con dipendenza è un tempo intollerabile: dieci minuti sono un tempo insostenibile, proprio perché in lei si è creata una concezione distorta.*

*Occorre quindi imparare a gestire il tempo in modo diverso: si lavora spesso sull'urgenza perché ciò è percepito dalle persone in cura come bisogno è qualcosa che richiede un immediato soddisfacimento. Da qui si deve partire per ricostruire un rapporto nuovo con il tempo. La routinarietà, le regole, gli orari sono un apprendimento che deve fare sempre i conti con le emozioni interne della persona che urgono, che emergono con prepotenza: telefonare, avere un colloquio, guardare la televisione, uscire... tutto ciò è vissuto come qualcosa che non può attendere, che deve avere subito*

*risposta. E allora, per conquistare un nuovo rapporto col tempo occorre dare e darsi molto tempo. A volte neppure questo è sufficiente, perché la distorsione avvenuta è talmente profonda e incardinata nella persona che recuperare ritmi e orari è possibile solo in parte. Bisogna cominciare aiutando le persone a fare un primo passo importante: quello di distinguere fra ciò che è urgente e ciò che non lo è.*

*Per facilitare questo cammino e questi apprendimenti gli strumenti che si hanno a disposizione sono innanzitutto la relazione, il rapporto diretto, quotidiano, continuativo con gli ospiti e, insieme, tutto ciò che compone una giornata. Si pensi ai momenti di convivialità (colazione, pranzo e cena), che portano con sé molti significati: lo star insieme, il rispetto degli orari e quindi di alcune basilari regole della convivenza, il rapporto col cibo. Quest'ultimo è (stato) oggetto di una relazione distorta conseguente all'assunzione di sostanze, basa su una sregolazione di tempi e soprattutto della qualità, perdendo totalmente di vista un apporto minimamente equilibrato di elementi al proprio corpo.*

*Altro fattore facilitante può essere (dipende dalle caratteristiche individuali) il contesto (ci riferiamo alle due sedi di S. Ponso e S. Lucia); in particolare il rapporto con la natura, con l'orto e con gli animali da cortile, che rappresentano allo stesso tempo elementi di distrazione, di svago e di occupazione, di impegno a prendersi cura di qualcosa o qualcuno. Si tratta di aspetti molto, molto importanti nel contesto di un percorso di rieducazione, capaci di rilassare e allo stesso tempo di restituire valore alla persona quando si accorge di aver fatto qualcosa di concreto e di essere in grado di averne cura. Su questo (regole, impegni, continuità) occorre essere flessibili, non tassativi e personalizzare i percorsi di assunzione di una prima responsabilità. Ciò significa mettere in conto la trasgressione come possibilità di non rispettare le regole: una relativamente frequente è quella riguardante l'orario d'uso del cellulare (un'altra forma di dipendenza, ma in questo caso generalizzabile a molte persone).*

*Ma la categoria del tempo evoca all'attenzione tanti altri aspetti della vita di comunità: quello della festa, quello del silenzio (alcuni momenti durante la giornata e il riposo della notte), quello del gioco (si gioca a carte, a ping-pong, a pallone), quello delle uscite (le passeggiate, le gite), quello delle vacanze (una settimana al mare o in montagna d'estate), quella delle riunioni e dei colloqui, quello dei litigi, delle discussioni, delle mediazioni. Quello infine del lavoro, riferito alle attività di comunità, ai laboratori della sede di via Marconi.*

*Il tempo in comunità insomma è un puzzle di molte cose, come la vita di ciascuno.*

*La categoria del tempo va insieme a quella dello spazio. Richiama avverbi (di tempo, ...) come prima e dopo e termini come ieri/oggi/domani (passato, presente, futuro) che regolano la vita, organizzano la propria esperienza. Ma non tutto è così. Quando si vuole comprendere le persone che portano con sé problemi seri (come quello della dipendenza da una sostanza), si deve sempre fare lo sforzo di sospendere per un po' l'uso delle categorie mentali che solitamente (e inconsapevolmente) si utilizzano, per sintonizzarsi con altri parametri o criteri di lettura. Si devono sospendere i propri apprendimenti (il tempo è uno di questi, è nella formazione di base scolastica che si impara ad applicare questa nozione fondamentale alla propria vita, per regolarla e coniugarla insieme a quella dello spazio), per mettersi in ascolto di altri vissuti o percezioni.*

*L'eccessiva rigidità allontanerebbe le persone, non in grado di adattarsi alle richieste; l'essere permissivi o addirittura non curanti significherebbe lasciare la persona nel suo stato. L'equilibrio fra queste due polarità del rapporto di aiuto è un aspetto dinamico e non statico, in quanto legato oltre che alla "persona", all'evolvere nel tempo della sua situazione.*

## 11.4 La capacità di lavorare in rete

È stata già sottolineata l'importanza per l'educatore di fare proprio uno sguardo interdisciplinare. È infatti opinione diffusa che, di fronte a situazioni-problema complesse – che nel lavoro socioeducativo con adolescenti in difficoltà rappresentano la normalità e non l'eccezione –, occorre dotarsi di strategie sofisticate. Esse sono in gran parte strategie di *regia*, poiché mettono in gioco una pluralità di soggetti. Nessun educatore, infatti, può presumere di essere portatore di uno sguardo capace di conoscere a fondo ogni aspetto dei ragazzi che incontra, in particolar modo di quelle inserite in situazioni "difficili". Le sue competenze professionali hanno sicuramente delle caratteristiche distintive ma anche dei confini precisi, che richiedono la messa in prospettiva di più sguardi, quelli degli altri colleghi educatori e quelli di altre figure professionali. Essere educatori significa essere in grado di tradurre il proprio sapere disciplinare (e quello pedagogico in particolare) in un'azione che necessita di una continua negoziazione del proprio punto di vista con quello delle altre figure adulte coinvolte nel processo di lavoro. Il lavoro di gruppo (di *équipe*) risulta dunque fondamentale.

Vi è, in altre parole, una comune responsabilità fra l'educatore, lo psicologo, l'insegnante, l'assistente sociale, il sociologo, il medico, solo per citare le figure professionali che più frequentemente interagiscono nella costruzione di un progetto, nella gestione di una comunità per minori, nell'affrontare una situazione difficile a scuola ecc.. Occorre anche essere consapevoli che, proprio perché il gruppo di lavoro è una struttura di elevatissima complessità, esso rappresenta un apprendimento individuale e collettivo che richiede adeguate risorse sul piano formativo. Per lavorare efficacemente insieme non è sufficiente sedersi intorno allo stesso tavolo, ma è indispensabile realizzare percorsi di formazione e/o di progettazione integrata, itinerari concepiti come opportunità mirate alla costruzione di *un'autentica prospettiva interdisciplinare*, vale a dire la capacità di analizzare, di gestire, di valutare un'esperienza educativa mettendo effettivamente in comune i diversi punti di vista, nella convinzione che ciò si traduce in arricchimento reciproco e, soprattutto, in una maggiore efficacia dell'intervento. Per andare in questa direzione è necessario un atteggiamento fondamentale, quale la convinzione della parzialità dei saperi di ciascuna scienza e la loro rinuncia ad assumere atteggiamenti e comportamenti prevaricatori, legati a un'idea di autosufficienza, cioè di capacità di affrontare e di risolvere autonomamente i problemi complessi che l'esperienza educativa mette in evidenza in tutti i loro risvolti.

In tale cornice all'educatore spetta un compito di elevata responsabilità e complessità: quello di coordinare e di fare sintesi fra i diversi punti di vista che sono stati messi in gioco. È una prospettiva che necessita di alcune chiarificazioni. Essere educatori non significa essere onniscienti e quindi un po' psicologi, un po' assistenti sociali, un po' sociologi o antropologi; ma significa essere in grado di negoziare efficacemente il proprio punto di vista con quello proprio delle altre figure professionali. Il lavoro di *équipe* risulta perciò fondamentale, proprio in ragione del fatto che la comprensione della situazione, attraverso i vari sguardi portati da ottiche diverse, è considerata premessa necessaria di un intervento educativo efficace. Lavorare in *équipe* non significa mettere insieme i dati raccolti separatamente dai veri membri del gruppo, né affidare all'educatore compiti esclusivi. Il lavoro di gruppo, al contrario, è un percorso collettivo che trova la sua giustificazione nell'esigenza di comprendere a fondo la situazione e il punto di vista di quel ragazzo. Ciò, va ripetuto, implica la consapevolezza della parzialità di ogni punto di vista e di conseguenza la capacità di negoziare con gli altri le proprie interpretazioni. In tale prospettiva è facile pensare che ogni figura professionale tende a far riferimento al proprio paradigma scientifico, ai propri criteri di lettura dell'evento, incontrandosi e a volte scontrandosi con modelli di conoscenza diversi. Il ruolo dell'educatore all'interno dell'*équipe*

consiste allora nel condurre/coordinare il lavoro dei colleghi secondo i parametri della conoscenza pedagogica, che deve rappresentare il filo rosso del lavoro di osservazione e di progettazione che viene compiuto. Vuol dire, in altre parole, che il ruolo dell'educatore è quello di regolare l'attività dei componenti il gruppo in modo che il modello della conoscenza pedagogica informi gli altri approcci, così da giungere a una conclusione interpretativa che effettivamente metta al centro il ragazzo e che soprattutto sia orientata al futuro più che a una disamina del passato.

È facilmente intuibile come l'assunzione di tale ruolo – ma possiamo pensare anche alle figure di educatori, presenti in alcune scuole, come supporto sul piano educativo e didattico del lavoro degli insegnanti – richieda all'educatore professionale competenze molto vaste, approfondite e consolidate. Non solo: conoscenze ampie non sono sufficienti se non sono accompagnate da credibilità e autorevolezza, il che richiede cammini esperienziali, formativi, di aggiornamento ricorrenti e di elevato livello. L'educatore che intende assumere ruoli e funzioni come quelli cennati ha di fronte a sé un lungo ma affascinante cammino: quello di investire su di sé per porsi poi con efficacia e soddisfazione personale al servizio dei ragazzi in difficoltà e degli adulti che li affiancano.

## **11.5 La formazione**

La formazione dell'educatore – in particolare delle figure che operano con adolescenti in difficoltà - è concepita in modo articolato: comprende la sua preparazione di base preferenzialmente in campo pedagogico, su cui si innesta un percorso specifico mirato all'acquisizione delle competenze richieste dai particolari *setting* di lavoro; prevede altresì un aggiornamento e una supervisione permanente. I processi formativi dell'educatore postuniversitari non possono essere pensati come una mera erogazione/trasmissione di nozioni per colmare le lacune conoscitive. Le informazioni sono certamente importanti, ma il lavoro formativo deve dare spazio a una dimensione di ricerca, di rielaborazione dei propri saperi teorici e metodologici, delle proprie rappresentazioni relativamente al sé educatore., al rapporto con gli adolescenti. Il lavoro formativo porta l'educatore a confrontarsi con gli aspetti etici della propria attività: basti pensare al tema del controllo sociale, in particolare in quelle situazioni in cui egli si trova a dover prendere posizione di fronte a comportamenti ritenuti socialmente inaccettabili dei singoli o dei gruppi. La formazione, infine, incrocia la questione valutazione, come necessità per gli educatori di rendere conto del lavoro svolto, dei processi messi in atto e dei risultati raggiunti. Ciò rimanda a problemi di carattere culturale (la concezione e il senso del fare la valutazione) e di tipo metodologico (che cosa e come valutare), che nel percorso formativo devono essere oggetto di elaborazione e di costruzione di strumenti idonei.

Emerge, ad uno sguardo complessivo delle coordinate tratteggiate, una figura di educatore a forte valenza sociale, in quanto collocato dentro non solo le dinamiche relazionali interpersonali, ma all'interno del tessuto di relazioni, anche conflittuali, dei contesti in cui opera. La sua formazione è fortemente connotata in senso pedagogico-sociale.

Di fronte a una pluralità di attese che si riversano sul lavoro dell'educatore, di elementi di complessità che ne caratterizzano l'azione, occorre ricondurre le competenze professionali a un profilo possibile, che eviti da subito un duplice rischio:

- il primo è quello di concepire la professionalità dell'educatore che opera in situazioni difficili come una missione che sottolinea valori quali la dedizione personale, la motivazione, la disponibilità; è bensì vero che la sua attività implica coinvolgimento sul piano personale ed emotivo, ma è altrettanto vero che essa implica anche e necessariamente distanziamento, come capacità di rapportarsi all'altro (adolescenti e gruppi) evitando forme di pressione affettiva particolare;

- il secondo consiste nell'identificazione della professionalità – come già osservato - con l'esercizio asettico delle competenze tecniche; la competenza e il possesso di strumenti idonei costituiscono senza dubbio una base importante per l'esercizio della professionalità, ma non possono essere l'unico riferimento.

Occorre perciò cercare una corretta mediazione fra coinvolgimento soggettivo e competenza scientifica, coniugando la disponibilità interiore - e l'insieme delle qualità personali di chi percepisce il valore del servizio che è chiamato a compiere - con l'acquisizione di adeguate competenze, mettendo in atto una permanente formazione e riqualificazione di sé. L'esercizio di una professionalità educativa in una comunità di accoglienza o in un istituto penale implica una particolare assunzione di responsabilità, in quanto implica il legame col flusso della vita quotidiana, con quanto di imprevisto e di imprevedibile comporta il lavoro con gli adolescenti, che richiede una presenza attenta e discreta, che aiuta a trasformare l'imprevisto in opportunità di crescita delle persone, utilizzando i rapporti interpersonali, la vita di gruppo, le situazioni ambientali.

Così impostato l'esercizio della professionalità, esso consente di superare la sterile polemica fra professionalità e volontariato. Caso mai quest'ultima si dovrebbe sviluppare fra esercizio corretto ed esercizio non corretto della professione, rispetto alla quale le dimensioni tipiche del volontariato possono rappresentare un elemento di stimolo all'esercizio sensato (dotato di senso) dell'attività professionale.

È opportuno guardare alla formazione dell'educatore come a un percorso di lungo periodo, che si sviluppa nelle seguenti fasi:

- la formazione di base;
- la formazione specifica;
- la supervisione,
- l'aggiornamento

La formazione di base è finalizzata all'acquisizione dei quadri culturali di riferimento e degli strumenti operativi coerenti con tali paradigmi. L'educatore deve acquisire nozioni non frammentarie di diverse discipline, integrandone gli approcci teorici con quelli metodologici e strumentali. Il percorso preferenziale è ovviamente quello dell'educatore professionale, il cui *imprinting* pedagogico di base è integrato da esperienze di tirocinio.

La formazione specifica rappresenta l'ambito formativo di specializzazione dell'educatore, frequentando itinerari di approfondimento (corsi di specializzazione, master) sul piano culturale e tecnico-metodologico. Tale area di lavoro formativo è vista in un'ottica integrativa della formazione di base, sviluppando e consolidando gli aspetti culturali, metodologici, organizzativi peculiari del lavoro.

Il terzo livello della formazione dell'educatore concerne la supervisione, riferita ad un duplice approccio:

- quello psicologico, legato al fatto che l'educatore utilizza la relazione con l'altro come strumento e contenuto dell'intervento, andando così incontro a non poche problematiche di natura emotivo-relazionale che possono influire negativamente sul suo porsi come adulto significativo; un'attività così intensa e indubbiamente logorante non può non fruire di un supporto sul piano delle dinamiche relazionali e dei vissuti personali sperimentati;

- quello di carattere pedagogico-professionale, come riflessione sulla pratica professionale con il supporto di formatori competenti, preferibilmente educatori che abbiano avuto la possibilità di rivisitare a fondo il proprio lavoro, rielaborandone le prassi, i significati, gli orientamenti.

L'aggiornamento, infine, concerne quelle opportunità di lavoro formativo in cui la rielaborazione critico-riflessiva delle esperienze maturate si traduce nell'istituzione di un *setting* di

elaborazione e di teorizzazione delle esperienze, producendo su di esse un pensiero generativo, capace di individuare significati, percorsi di lavoro, coordinate di riferimento (è l'apprendere *ex post* dalle proprie esperienze di cui parla L. Mortari, 2003).

Così tratteggiati i segmenti che compongono l'itinerario formativo dell'educatore, la riflessione dà spazio ulteriore alla formazione specifica, per coglierne gli elementi caratterizzanti sul piano dell'approccio culturale e metodologico, a partire dalla consapevolezza che tale fase non può evidentemente riproporre forme e metodi della formazione di base universitaria, il cui approccio è prevalentemente trasmissivo-alimentativo di conoscenze. Si presume invece che la formazione specifica possa utilizzare le conoscenze e le esperienze maturate nel frattempo dagli operatori, attraverso attività professionali o di volontariato nel settore dell'animazione-educazione di adolescenti.

Rifacendoci al modello di J. Monteil, ripreso da Palmonari (1996), possiamo pensare al processo di formazione e alla modalità di apprendimento come a un *continuum* che sta tra il modello trasmissivo-alimentativo di conoscenze e un modello improntato a una dimensione di ricerca, intesa come produzione di saperi originali da parte dei partecipanti, passando attraverso un modello intermedio che privilegia il confronto e l'elaborazione delle esperienze. Evidentemente useremo un approccio distorto se pensassimo a una graduatoria di importanza dei tre modelli; essi vanno infatti utilizzati con flessibilità all'interno dell'itinerario formativo, che si articola in contributi informativi, in momenti di sistematizzazione e concettualizzazione, in passaggi che privilegiano la dimensione rielaborativa.

È certo che i particolari *setting* di lavoro dell'educatore che opera con adolescenti in difficoltà restituiscono alla formazione alcune specifiche attenzioni sul piano degli approcci e dei processi di lavoro. L'educatore opera infatti in situazioni in cui non sempre gli è riconosciuto a priori un ruolo; situazioni che alimentano processi permanenti di ridefinizione di sé e delle relazioni con gli adolescenti che richiedono la presa di decisioni utilizzando e rielaborando i dati di cui egli dispone, senza potersi concedere a volte tempi di attesa e di riflessione preliminare. La formazione deve allora costituire lo spazio in cui l'educatore ha la possibilità di sviluppare conoscenza di sé e delle pratiche di lavoro che lo abilitino a essere generatore di conoscenze e di apprendimenti, a sviluppare nuove ipotesi sui problemi che incontra, a costruire e ricostruire permanentemente dimensioni di senso. Il paradigma di riferimento è allora una concezione della formazione che non si muove tanto in un'ottica riempitiva di lacune e deficienze professionali, quanto di restituzione delle capacità di produrre pensiero consapevole rispetto alle proprie concezioni, agli stili, alle modalità di azione.

L'attenzione ad apprendere a sviluppare in sede formativa processi di ricerca evita di ritenere la formazione sinonimo di addestramento, quanto piuttosto un'opportunità e un aiuto per gli educatori a ricollocarsi (cognitivamente, metodologicamente ecc..) rispetto al ruolo che vanno ad assumere ed alle competenze che esso richiede. Come capacità di avere nuove attenzioni, di utilizzare le conoscenze che via via saranno acquisite, di muoversi con più solidità e maggiormente attrezzato nell'ambito dei diversi livelli in cui gli è richiesto di collocarsi: operando con singoli e gruppi di adolescenti, con il contesto, con le organizzazioni, con *équipe* monoprofessionali e pluriprofessionali.. Occorre dare spazio nell'attività formativa alla dimensione delle emozioni, alle risonanze che gli adolescenti, le incertezze sul piano metodologico hanno nel vissuto degli educatori, suscitando ansie, timori, preoccupazioni. Sono dimensioni che devono trovare accoglienza, spazio di ascolto e di rielaborazione.

Vale la pena, riteniamo, tradurre l'approccio alla formazione fin qui delineato in un insieme di opzioni che riprendono alcuni tratti essenziali di un percorso formativo, si tratta di riferimenti che sottolineano quegli aspetti della formazione che hanno una particolare risonanza nella costruzione e

nello sviluppo delle competenze e dell'identità professionale dell'educatore. Ne decliniamo in sintesi i più significativi:

- la formazione specifica è intesa come opportunità per avviare, favorire, consolidare i processi di crescita e di evoluzione professionale degli operatori, favorendo il loro riposizionamento rispetto alla formazione di base, in relazione alle funzioni che l'educatore è chiamato a svolgere nel particolare *setting* (la strada, il territorio) in cui opera;

- la formazione è legata a processi di presa di consapevolezza delle proprie concezioni e rappresentazioni ed assume l'apprendimento dalle proprie esperienze, attraverso processi rielaborativi, come un'opportunità di valorizzazione delle competenze maturate e delle esperienze professionali acquisite, utilizzando i problemi, gli interrogativi, le difficoltà incontrate per costruire conoscenze utili;

- la formazione sviluppa processi di lavoro di gruppo, come luogo mentale e fisico di dinamiche relazionali e affettive, utili a costruire contenuti, oggetti di lavoro condivisi. È vero che la formazione, in quanto processo di apprendimento, va riferita a un dato soggettivo (è il singolo che apprende); è altrettanto vero che, se assumiamo la formazione come un processo sociale in cui i problemi sono costruiti e le soluzioni cercate socialmente nel percorso formativo, esso non può che essere un'esperienza gruppale e cooperativa;

- va superata la sterile contrapposizione fra teoria e pratica, a favore di una dimensione permanente di circolarità fra tali dimensioni che caratterizza non solo la formazione, ma anche il modo di porsi dell'operatore nel suo contesto di lavoro;

- il processo formativo è connesso a dimensioni di accompagnamento da parte del formatore, come vicinanza e coinvolgimento nelle esperienze degli educatori.

Egli è altresì consapevole di dover incontrare molte incertezze, sa di produrre saperi parziali e non esaustivi. Non è detentore della verità (la conoscenza), ma promotore di processi collaborativi: è un co-produttore e un co-costruttore di conoscenze;

- lo spazio formativo è visto non solo come un'opportunità per acquisire conoscenze, per accrescere la preparazione, ma come il loro luogo fondante, come ambito deputato alla promozione e allo sviluppo di senso personale e professionale, proprio perché l'educatore è permanentemente sollecitato a costruire e a connettere significati;

- sul piano dei contenuti, la formazione avvia un itinerario che attraversa l'insieme delle aree di competenze dell'educatore precedentemente declinate e che vengono organizzate in modo flessibile in relazione alle situazioni dei partecipanti, ai vincoli e alle risorse date, così da configurare percorsi di apprendimento utili, vicini alle domande degli educatori e al loro contesto di appartenenza;

- va ancora aggiunto che la formazione degli educatori può anche rappresentare l'occasione per uscire dallo stereotipo di una professionalità - quella educativa - tutta centrata sulla relazione personale con l'adolescente, ampliando invece le competenze degli operatori ai processi organizzativi e alle dinamiche interne ai servizi e alle istituzioni.

Rimane spazio per un'ultima considerazione. Il profilo professionale e la formazione degli educatori costituiscono, come abbiamo visto, delle dimensioni molto articolate e complesse in relazione alle molte variabili che li definiscono (concettuali, culturali, metodologiche, organizzative), che restituiscono l'importanza di un lavoro permanente di ricomposizione, da parte dell'educatore, dell'identità personale, di quella degli adolescenti (in difficoltà), delle organizzazioni, del contesto; anzi, più correttamente, dovremmo dire di costruzione di legami fra i diversi frammenti di identità. Quali possono essere allora, per l'educatore, le coordinate portanti del suo impegno, i riferimenti che

ne tracciano la rotta sia sul piano dell'operatività che dei percorsi formativi specifici, di supervisione ecc.? Ne individuiamo alcune:

- la passione educativa, come intenzionalità pedagogica, come atteggiamento di appartenenza verso gli adolescenti, che si traduce in affetto, curiosità, pazienza, consapevolezza dei tempi lunghi di crescita della relazione;

- la pedagogia della vita quotidiana, come rivalutazione pedagogica dei contesti di vita delle persone, come costruzione di eventi educativi a partire dalle situazioni concrete, dai vissuti delle persone e non da modelli pedagogici astrattamente definiti;

- una prospettiva di lavoro educativo di territorio nella logica dell'*empowerment*, che utilizza modelli promozionali (e quindi pedagogici) e non quelli medicalizzati che rispondono ad esigenze di riparazione, cura, contenimento;

- la comunità come luogo dell'educazione, come spazio di costruzione di legami solidali, dove l'attenzione prevale sull'indifferenza; la finalità del lavoro educativo è, in ultima analisi, quella di contribuire a produrre una nuova qualità del sociale e delle relazioni collettive.

## 11.6 La supervisione

Il termine "supervisione", nei contesti sociali, si associa facilmente al momento specifico dedicato alla rivisitazione, valutazione, progettazione degli interventi; la visione *super* (sopra) è pertanto una particolare osservazione dei fatti e degli eventi.

La supervisione ai processi educativi si distingue dall'esperienza di supervisione più affine all'area psicologica (detta "analisi didattica") e dalla supervisione effettuata in occasione del tirocinio, al momento di sperimentazione della professione, che accompagna e favorisce l'individuazione di personali (dell'educatore) aspetti di forza e di eventuale debolezza. Va sottolineato che si tratta di una pratica relativamente frequente nei gruppi di educatori che lavorano in realtà quali le comunità, i servizi diurni, servizi per minori di vario genere, operatori di equipe multidisciplinari etc..

I momenti di supervisione hanno molteplici funzioni, distinguibili fra quelle con ricaduta diretta sugli utenti e quelle con ricaduta sulla competenza lavorativa dell'operatore educativo: entrambi mirano all'obiettivo di migliorare la qualità del servizio e dell'offerta educativa. Il focus dell'osservazione è quindi ciò che si è svolto, ciò che è accaduto: i protagonisti dell'agito, (gli educatori, gli operatori sociali etc.) rivivono gli eventi affinché venga affinato lo sguardo di lettura e di interpretazione riguardo gli eventi futuri.

La supervisione si concentra sull'attività che si è svolta precedentemente e sulle modalità scelte per portarla a termine: il soggetto che è parte di tale dinamica beneficia del processo di riconcettualizzazione del proprio operato, al fine di verificarne la coerenza interna, aprendo la mente a collegamenti tra emozioni/pensieri/azioni. Un momento, quello della supervisione, che richiede certamente uno spazio e un tempo specifico e riconosciuto dall'organizzazione (servizio pubblico, cooperativa ecc.) durante il quale concentrarsi e applicarsi a un pensiero che rimugina, ripensa e riflette, in cui poter sospendere il ritmo quotidiano del fare educativo, che a volte richiede risposte rapide a un bisogno o a una richiesta, spesso vissuta come urgente.

Questo terreno, dove si procede con attenzione e lentezza per dare tempo alla riflessione, richiede una guida, una persona che conosce non tanto il sentiero intrapreso, quanto il valore della fatica e le tecniche affinché questa si tramuti in nuova scoperta, nella certezza che la meta raggiunta migliorerà lo sguardo: è il supervisore.

Facendone una sintesi possiamo elencare i benefici che la supervisione apporta:

- *miglioramento della capacità comunicativa e di problem solving*, sia nel gruppo degli educatori, sia con i ragazzi;
- *maggiore competenza nella stesura e conduzione dei progetti educativi*, perché vengono monitorati insieme al supervisore che può intuire debolezze, contraddizioni e punti di forza del progetto stesso;
- *riduzione dei fenomeni di burn out*: l'esito rischioso di un ruolo particolarmente faticoso come in certe situazioni può essere quello dell'educatore – qualora non si risponda in maniera adeguata ai carichi eccessivi di stress che il loro lavoro li porta ad assumere –, è abbastanza frequente tra le persone che esercitano professioni educative. Il deterioramento che ne consegue, rispetto al lavoro e alla qualità delle risposte date, può trovare nella supervisione un fattore protettivo;
- *sollecitazione alla formazione continua*, in quanto essa è necessaria, ma trovarvi uno spazio e un tempo adeguato può essere difficile; la supervisione può avere un funzione di formazione implicita poiché comunica nuovi approcci e sollecita ad ampliare lo sguardo; il supervisore può essere portatore di conoscenze e filtro fra i tanti saperi, orientando e suggerendo bibliografie ed esperienze;
- *riduzione dell'ansia per la valutazione*: la presenza di una figura accettata e condivisa nell'equipe di educatori può contribuire a ridurre l'ansia tipica dei momenti valutativi perché, tra le sue funzioni, il supervisore riveste quella di sollecitare la capacità autovalutativa degli educatori, dai quali il giudizio sul proprio operato viene percepito via via come meno "minaccioso" e parte integrante del lavoro;
- *rivisitazione metodologica*: la supervisione offre naturalmente un confronto sulle metodologie messe in atto nell'ottica di aggiornarle, ripensarle e rifondarle;
- *miglioramento delle dinamiche di gruppo nell'equipe*: la supervisione sui rapporti interni al gruppo (sia di soli educatori che pluriprofessionale) crea uno spazio di crescita comune, aiuta a trovare un terreno comune di riflessione rispetto alla quotidianità del servizio, è in grado di dare legittimità e spazio alla dimensione emotiva del lavoro sociale, permette alle persone di rielaborare i vissuti e i ruoli rispetto al servizio e al gruppo, si costituisce come uno spazio protetto dove agire ed elaborare i conflitti del gruppo e personali, determina uno spazio dove far emergere nuove domande rispetto al lavoro e aiuta a ricostruirne il senso;

La supervisione ai processi educativi è quindi una pratica permanente che dovrebbe essere richiesta dal gruppo degli educatori, con l'obiettivo di ripensarsi e di rivedersi, per accrescere le proprie capacità e non certo allo scopo di "penalizzarsi" per eventuali errori che, evidenziati, devono essere motivo di revisione e di miglioramento delle strategie e delle modalità di intervento, collocandoli in una cornice di significati adeguata all'evento e al contesto.

## **FORMAZIONE**

(da *Storie e Strade*)

*È un aspetto centrale, determinante dell'attività di un operatore. È un sinonimo di riflessione, di ragionamento, cioè di momenti, di percorsi, di spazi in cui singolarmente o insieme (ad esempio a livello di equipe) si ha la possibilità di ripensare al lavoro svolto o a quello che ci si accinge a fare, riflettendo su aspetti teorici, su questioni di metodo, sugli inevitabili errori fatti, sui progetti da elaborare, ecc..*

*È quindi uno spazio necessario per gli operatori che hanno bisogno di ridiscutere i tanti problemi che nella loro attività quotidiana affrontano, per capire come meglio porsi, come meglio interpretare situazioni, spesso ingarbugliate, complicate, per comprendere quali risposta dare.*

*In realtà le caratteristiche cennate della formazione compongono uno stile, un modo di essere nel lavoro sociale improntato all'aiuto alle persone che caratterizza tutte le giornate di lavoro degli operatori. È normale che sia così, che il pensare e l'agire vadano insieme: è una questione di serietà professionale. Vi è poi l'esigenza di individuare dei momenti specifici in cui il pensare assume un carattere più organizzato, più strutturato sotto forma di incontri, di percorsi articolati in più tappe in cui ci sia il tempo per riflettere e confrontarsi sulle tematiche più significative del proprio lavoro. Alla realizzazione di tale intendimento si frappongono tuttavia alcuni problemi.*

*Il primo è individuato nel fatto che le preparazioni di base degli operatori sono diverse: vi è chi proviene da una formazione universitaria e chi è cresciuto professionalmente grazie all'esperienza accumulata nel tempo; si tratta quindi di riuscire a integrare da una parte una maggiore attitudine a usare l'intuizione, la creatività; (pur avvertendo il rischio di fare scelte, di intervenire senza avere dei riferimenti precisi cui appoggiarsi), dall'altra un atteggiamento diverso che risente di una base riflessiva appresa negli anni di studio.*

*In realtà entrambe le tipologie di figure professionali corrono il rischio di far prevalere il cosiddetto modello attivistico, tipico di tutte le situazioni in cui le emergenze fagocitano il tempo della riflessività, soprattutto quello di gruppo, quello che - attraverso lo scambio fra gli operatori - permette di ampliare le conoscenze del problema, di introdurre nell'analisi altri punti di vista, di esaminare più opzioni sul piano delle risoluzioni possibili. È riconosciuto come una carenza importante il fatto che spesso mancano nel lavoro spazi di riflessività collettiva in cui i sentimenti, le emozioni che si provano (spesso intense) possono essere oggetto di rielaborazione, in cui la propria chiave di lettura, le proprie convinzioni possono essere esplicitate e ricomprese. Necessitano anche tempi lunghi per imparare a riflettere, per costruire orientamenti comuni rispetto al modo di pensare e analizzare le cose, per individuare dei quadri di riferimento comuni anche sul piano concettuale: con quali occhi legge la psicologia i problemi delle persone accolte? e la pedagogia? e la psicanalisi?*

*Tutte le scienze umane sono detentrici di un pezzetto di verità, non "della verità", così come ciascun operatore: tale consapevolezza deve tradursi in percorsi di studio, di confronto, di convergenze possibili a diversi livelli. Nel futuro gli spazi della formazione, in diversi modi declinata, dovranno essere maggiormente tutelati nelle esperienze dell'associazione Mastropietro. È una prospettiva di sviluppo necessaria della qualità del servizio.*

# CONCLUSIONE

## Non esistono ragazzi cattivi!

Il titolo del paragrafo è tratto dal testo omonimo (C. Burgio, 2010). L'autore, sulla base delle sue personali esperienze di lavoro nelle comunità di accoglienza per minori e in servizi educativi per adolescenti, afferma che i ragazzi a rischio, devianti, di strada.....*sono ragazzi e basta!* "Ragazzi che, se abbandonati a se stessi, sconfinano in comportamenti antisociali e perdono il controllo della loro impulsività, fino a diventare pericolosamente violenti. Minori che tentano di soffocare il dolore che li accompagna da quando sono nati, ma che hanno una tremenda voglia di gridare al mondo il loro esserci".

Tuttavia non è infrequente incontrare ragazzi definiti *cattivi* dagli adulti che stanno loro vicino. Ed è vero che i loro comportamenti provocano irritazione, a volte sono offensivi e aggressivi. Tuttavia, nella stragrande maggioranza dei casi, la "cattiveria" è sintomo di uno stato di malessere interiore dovuto a difficoltà comunicative, all'incapacità di esternare problemi e sofferenze o all'impossibilità di trovare adulti che accolgano e che ascoltino, prima di formulare qualsiasi giudizio.

Quello che vogliamo affermare è che non esiste una cattiveria innata, non esistono adolescenti che nel loro Dna portino con sé l'attitudine alla violenza nei confronti degli altri. Le ragioni vanno ricercate nei loro percorsi biografici, nelle loro relazioni familiari e sociali, di certo intrecciati anche con determinati tratti di personalità.

Essere educatori professionali significa innanzitutto evitare condanne astratte, moralistiche, frettolose e cercare di comprendere in profondità le motivazioni che hanno portato quell'adolescente a mettere in atto un comportamento inaccettabile, individuando il modo di aiutarlo a modificare le sue convinzioni e i suoi agiti.

# **BIBLIOGRAFIA**

- M. Aime (2019), *Comunità*, Il Mulino, Bologna.
- A. Augelli (2011), *Erranze. Attraversare la preadolescenza*, FrancoAngeli, Milano.
- J. Bakan (2012), *Assalto all'infanzia*, Feltrinelli, Milano.
- P. Baroni (2009), *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini scientifica, Milano.
- Z. Bauman (2001), *Voglia di comunità*, Laterza, Bari-Roma.
- V. Belotti (2013), *Oblio della questione infanzia: un welfare per i cittadini più piccoli*, in "Etica per le professioni", n. 3.
- P. Bertolini (1965), *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Malipiero, Bologna.
- P. Bertolini (1988), *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze.
- P. Bertolini, L. Caronia (1993), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze.
- P. Bertolini (1996), *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna.
- P. Bertolini (2001), *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze.
- P. Bertolini (2003), *Educazione e politica*, Cortina, Milano.
- P. Bertolini (2005), *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, UTET, Torino.
- E. Biffi (2010), *Scritture adolescenti. Esperienze di scrittura nella scuola secondaria*, Erickson, Trento.
- G. Bocchi, M. Ceruti (2004), *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano.
- C. Burgio (2010), *Non esistono ragazzi cattivi*, Ed. Paoline, Milano.
- F. Cambi (a cura di) (2000), *La tensione profetica della pedagogia. Itinerari, modelli, problemi*, CLUEB, Bologna.
- Caritas Italiana, Fondazione Zancan (2001), *Vuoti a perdere*, Feltrinelli, Milano.
- M. Cavallo (2002), *Ragazzi senza. Disagio, devianza e delinquenza*, B. Mondadori, Milano.
- L. Cavana (2010), *Pedagogia della devianza e controllo sociale*, in "Minori e Giustizia", n. 1.
- V. Cesareo (2005), *Ricomporre la vita. Gli adulti giovani in Italia*, Carocci, Roma.
- G. Dalle Fratte (1991), *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Armando ed., Roma.
- D. Gregori (2004), *La devianza minorile tra sanzione e recupero: orientamenti culturali e strumenti di intervento*, in "Minori Giustizia", n. 2.
- J. Delors (1996), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo*, Armando Editore, Roma.
- D. Demetrio (1994), *Costruire processi educativi: alfabeti per capire, criteri per operare, strumenti per valutare*, in R. Maurizio, *Adolescenti, Educazione e Aggregazione*, Fondazione Zancan, Padova.
- D. Demetrio (2009), *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Cortina, Milano.
- D. Demetrio (2010), *Educazione è scegliere da che parte stare*, in "Animazione Sociale", n. 244.
- S. De Pieri, G. Tonolo, M. Del Piano (1986), *L'età negata. Ricerca sui preadolescenti in Italia*, LDC, Torino.
- M. Felicori, G. Franzoni (a cura di) (1985), *Le forme istituzionali di una politica per i giovani: esperienze in Italia e in Europa*, Atti del convegno ANCI, Bologna, 30-31 ottobre/1 novembre.
- F. Fizzotti (2003), *Teppisti per noia? La nuova violenza delle baby gang*, LAS, Roma.
- F. Floris (2011), *Con quali parole dire oggi educazione? Appunti per una ricerca dell'educarsi tra generazioni*, in "Animazione Sociale" n. 1.
- P. Freire (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano. Anche nelle edizioni EGA, Torino 2003.
- P. Freire (2017), *Le virtù dell'educatore*, EDB, Bologna.
- P. Gambini (2005), *La ricerca d'identità e di senso nell'adolescenza*, in "Orientamenti Pedagogici", n. 3.
- F. Garelli (2018), *Educazione*, Il Mulino, Bologna 2017.
- G. Girardi (1975), *Educare: per quale società?*, Cittadella, Assisi (PG).
- E. Gius, S. Cipolletta (a cura di) (2004), *Per una politica di intervento con i minori in difficoltà*, Carocci, Roma.
- V. Iori (a cura di) (2012), *Animare l'educazione. Gioco, pittura, musica, danza, cinema, parole*, Franco Angeli, Milano.
- M. Junker-Kenny, N. Mette (a cura di) (1996), *Dove stanno i nostri bambini?*, in "Concilium. Rivista internazionale di teologia", n.2.
- M. Lancini (2019), *Il ritiro sociale degli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa*, Cortina, Milano.
- I. Lizzola (2002), *Aver cura della vita. L'educazione nella prova: la sofferenza, il congedo, il nuovo inizio*, Città Aperta (EN).
- R. Louv (2006), *L'ultimo bambino nei boschi*, Rizzoli, Milano.

- A. Maggiolini, G. Pietropolli Charmet (2004), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, FrancoAngeli Milano.
- R. Mancini (2008), *La buona reciprocità. Famiglia, educazione, scuola*, Cittadella, Assisi.
- R. Mantegazza (2004), *Pedagogia della morte. L'esperienza del morire e l'educazione al congedo*, Città Aperta, Troina (EN).
- R. Mantegazza (2005), *La fine dell'educazione. Un'utopia (anti)pedagogica*, Città Aperta, Troina (EN).
- P. Marchetti, V. Savini, F. Antonelli (2018), *Il contrasto della dispersione anima la comunità. Esperimenti socioeducativi nel quartiere Pilastrò di Bologna*, in F. Santamaria (a cura di), *Stare con ragazze e ragazzi in difficoltà. La via educativa nei territori*, suppl. di "Animazione Sociale", n.315.
- R. Massa (2000), *Presentazione*, in P. Mottana, *Miti d'oggi dell'educazione. E opportune contromisure*, FrancoAngeli, Milano.
- E. J. Mccaul (1999), *Le conseguenze dell'abbandono scolastico*, in O. Liverta Sempio, E. Confalonieri, G. Scaratti (a cura di), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Cortina, Milano.
- G. Milan (2001), *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova, Roma.
- G. Milanese (1989), *I giovani nella società complessa. Una lettura educativa della condizione giovanile*, LDC, Leumann (TO).
- L. Milani (1995), *Devianza minorile*, Vita e pensiero, Milano.
- A.C. Moro (2008), *Manuale di diritto minorile*, Zanichelli, Bologna.
- L. Mortari (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- P. Mottana (1998),
- P. Mottana (2011), *Piccolo manuale di controeducazione*, Mimesis, Milano-Udine.
- C. Nanni (1990), *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma.
- F. Neresini, C. Ranci (1992), *Disagio giovanile e politiche sociali*, Nuova Italia Scientifica, Firenze.
- A. Oliverio, A. Oliverio Ferraris (2011), *A piedi nudi nel verde. Giocare per imparare a vivere*, Giunti, Firenze.
- V. Paglia (2017), *Il crollo del "noi"*, Laterza, Bari-Roma.
- G. Pietropolli Charmet (2008), *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Bari.
- G. Pietropolli Charmet, A. Piotti (2009), *Uccidersi. Il tentativo di suicidio in adolescenza*, Cortina, Milano.
- L. Pomodoro (2005), *A 14 smetto*, Melampo, Milano.
- P. Reggio (2010), *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma.
- E. Rosci (a cura di) (2003), *Fare male. Farsi male. Adolescenti che aggrediscono il mondo e se stessi*, FrancoAngeli, Milano.
- F. Santamaria (a cura di) (2018), *Stare con ragazze e ragazzi in difficoltà. La via educativa dei territori*, suppl. della rivista "Animazione Sociale", n. 315.
- S. Tramma (2003), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- S. Tramma, (2015), *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma.
- P. Triani (2011), *Disagi dei ragazzi, scuola, territorio. Per una prospettiva integrata*, La Scuola, Brescia.
- Zani B., Palmonari A. (a cura di) (1996), *Manuale di psicologia di comunità*, il Mulino, Bologna.

E' necessario fare quanto meno un accenno ad alcune delle [riviste più utili per un educatore](#), che si caratterizzano per il loro approccio pedagogico e pedagogico sociale e che sono di grande interesse per un educatore professionale. Si tratta di pubblicazioni che affrontano tematiche diversificate, ma all'interno delle quali l'attenzione nei confronti delle giovani generazioni è sempre molto elevata.

Un primo elenco: **Animazione Sociale, Minori e Giustizia, Note di Pastorale giovanile, Pedagogika.**

## SITOGRAFIA

*Poiché non è possibile rendere conto in modo esauriente di tutte le difficoltà che nel nostro Paese incontrano moltissimi ragazzi, si è ritenuto utile proporre una serie di riferimenti - siti tutti scaricabili gratuitamente da internet - i quali presentano dati attendibili e considerazioni interessanti di commento su tante (non tutte) le situazioni problematiche che coinvolgono preadolescenti e adolescenti.*

### **www.cnca.it**

Il Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza (CNCA) è un'associazione di promozione sociale organizzata in 17 federazioni regionali a cui aderiscono circa 250 organizzazioni presenti in quasi tutte le regioni d'Italia, fra cooperative sociali, associazioni di promozione sociale, associazioni di volontariato, enti religiosi. E' presente in tutti i settori del disagio e dell'emarginazione, con l'intento di promuovere i diritti di cittadinanza e di benessere sociale.

### **www.gruppoabele.org**

Il Gruppo Abele è un'associazione nata a Torino nel 1965 e fondata da don Luigi Ciotti.

L'impegno del gruppo è da sempre di saldare l'accoglienza delle persone con la cultura e la politica: "sociale" significa diritti e giustizia, vicinanza a chi è in difficoltà e sforzo per rimuovere tutto ciò che crea emarginazione, disuguaglianza, smarrimento. *Responsabilità e impegno, diritti e giustizia sociale*. Questo è l'orizzonte attorno al quale il Gruppo Abele orienta il lavoro quotidiano delle quaranta attività raggruppate nei settori dell'*Accoglienza*, della *Cultura*, della *Cooperazione internazionale*, del *Lavoro* e in alcuni progetti satellite connessi agli obiettivi dell'associazione.

### **www.gruppocrc.net**

il gruppo di lavoro per la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (gruppo CRC) è un network attualmente composto da 87 soggetti del terzo settore che da tempo si occupano attivamente della promozione e tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza ed è coordinato da *Save the Children Italia*. La finalità del gruppo CRC è quella di ottenere una maggiore ed effettiva applicazione in Italia della CRC e dei suoi protocolli opzionali. Pubblica on line ogni anno un rapporto sullo stato dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

### **www.istitutodeglinnocenti.it**

L'Ente conduce ricerche e monitoraggi, elabora statistiche, gestisce banche dati specialistiche e svolge un'ampia attività di documentazione e divulgazione a supporto delle politiche e delle azioni per l'infanzia, l'adolescenza e la famiglia. Di tali impegni si occupa specificatamente il Centro Nazionale di Analisi e Documentazione sull'Infanzia e l'Adolescenza (**www. minori.it**), dal cui sito è possibile consultare e scaricare gratuitamente tutte le pubblicazioni del Centro.

### **www.istat.it**

E' il sito ufficiale dell'Istituto nazionale di statistica, nel quale è possibile ritrovare una grande quantità di dati relativi ad aspetti della demografia, dei consumi, degli stili di vita delle persone, bambini e ragazzi compresi.

### **www.libera.it**

Libera. *Associazioni, nomi e numeri contro le mafie*" è nata il 25 marzo 1995 con l'intento di sollecitare la società civile nella lotta alle mafie e promuovere legalità e giustizia. Attualmente Libera è un coordinamento di oltre 1500 associazioni, gruppi, scuole, realtà di base, territorialmente impegnate per costruire sinergie politico-culturali e organizzative capaci di diffondere la cultura della legalità. La legge sull'uso sociale dei beni confiscati alle mafie, l'educazione alla legalità democratica, l'impegno contro la corruzione, i campi di formazione antimafia, i progetti sul lavoro e lo sviluppo, le attività antiusura, sono alcuni dei concreti impegni di Libera. Nel sito è contenuto *Azzardopoli*, un dossier sul gioco d'azzardo in Italia.

### **www.ministeri della Giustizia, della Salute, dell'Istruzione etc.**

I siti di vari Ministeri consentono di accedere a molte informazioni "ufficiali".

### **www.osservatorioantigone.it**

Antigone, associazione "per i diritti e le garanzie nel sistema penale", è nata alla fine degli anni '80 nel solco della omonima rivista. E' un'associazione politico-culturale a cui aderiscono prevalentemente magistrati, operatori penitenziari, studiosi, parlamentari, insegnanti e cittadini che a diverso titolo si interessano di giustizia penale. Dal 2008 Antigone è autorizzata a visitare anche gli istituti penali per minori italiani: i rapporti annuali sono considerati di grande rilievo per i giudici minorili e per gli operatori educativi e sociosanitari.

### **www.savethechildren.it**

Save the Children, fondata nel 1919 in Inghilterra, è la più grande organizzazione internazionale indipendente per la difesa e la promozione dei diritti dei bambini. Sviluppa progetti che consentono miglioramenti sostenibili e di lungo periodo a beneficio dei bambini, lavorando a stretto contatto con le comunità locali. Parla a nome dei bambini e promuove la loro partecipazione attiva, intervenendo per far pressione su governi e istituzioni nazionali e internazionali. Di rilevanza sono i numerosi rapporti che l'associazione presenta periodicamente sui diversi temi riferiti all'infanzia. Per il quinto anno consecutivo *L'Atlante dell'infanzia a rischio* di Save the Children offre una panoramica sulle condizioni di vita di 10 milioni 125 mila minori in Italia. Uno strumento di studio e di lavoro ricco di mappe, dati e analisi ad altezza di bambino. Ogni anno pubblica on line il rapporto "Atlante dell'infanzia a rischio", il cui titolo (rapporto 2019) è "Il tempo dei bambini".

# **APPENDICE**

**Provincia di Gorizia**

***Progetto***

## **EDUCARE CON LO SPORT**

**Un percorso con i bambini, i ragazzi, i genitori, le realtà sportive,  
le amministrazioni comunali del territorio provinciale**

. A cura di Franco Santamaria con la collaborazione di Katia Bolelli - novembre 2014

### **INDICE**

#### **Introduzione**

- 1 – Quando e per quali ragioni è nato il progetto**
- 2 – Diamo i numeri**
- 3 – Per quali motivi è così importante la pratica sportiva educativa**  
*Uno sguardo preoccupato*
- 4 – Crescere oggi come bambini e come ragazzi**
- 5 – L'esigenza dei bambini e dei ragazzi di essere dei protagonisti**  
*La partecipazione del minore (di età) nella Convenzione Internazionale del 1989*
- 6 – Il punto di vista dei bambini e dei ragazzi sulla pratica sportiva**  
*Fammi vedere come giochi e ti dirò chi sei!*
- 7 – Gli allenatori: le figure di riferimento**  
*L'allenatore?...è un GRANDE!*
- 8 – L'Impatto della pratica sportiva educativa sulle società sportive**  
*Se il fossi il presidente...*
- 9 – Incontrare bambini, ragazzi e adulti: percorsi di apprendimento dall'esperienza**  
*I percorsi di conoscenza*
- 10 – La strategia delle connessioni: il lavoro di rete**
- 11 – Le criticità incontrate**  
*Se l'allenatore ti tiene ancora in panchina, ti tolgo dalla squadra!*  
*“Se non vinci nessuno ti guarda...quando lo fai hai tutti gli occhi puntati addosso!”*  
*“Per me, è importante vincere...ma per la società lo è molto di più!”*
- 12 – Proposte per qualificare la pratica sportiva come pratica educativa**  
*Ma come si fa ad allenarsi così!?!?*
- 13 – Due documenti importanti**

#### **Indicazioni bibliografiche**

#### **Elenco degli enti e delle società sportive partecipanti**

#### ***Gli autori e il gruppo di lavoro della Provincia***

## Introduzione

Il documento è un'ampia sintesi del progetto *Educare con lo Sport*. Si è infatti ritenuto opportuno portare all'attenzione del mondo dei genitori, delle società sportive, delle amministrazioni locali, gli aspetti ritenuti più significativi rispetto ad un'esperienza durata ben 5 anni (2009-2014). Gli apprendimenti rappresentano le acquisizioni più importanti riguardanti la pratica sportiva vista come pratica sportiva educativa. Si sono quindi messi in evidenza aspetti quali:

- l'origine del progetto, la sua evoluzione e alcuni dati numerici complessivi (capp. 1 e 2),
- l'importanza di un approccio educativo anche nella pratica sportiva, quando essa è rivolta all'infanzia e alla preadolescenza (cap. 3),
- il mondo dei bambini e dei ragazzi di oggi e il loro rapporto con il mondo dello sport (capp. 4, 5 e 6),
- la figura centrale degli allenatori e il ruolo delle società sportive (capp. 7 e 8),
- il lavoro progettuale sulla base del paradigma dell'apprendimento esperienziale e della strategia delle connessioni (capp. 9 e 10),
- le difficoltà incontrate (cap. 11),
- le proposte per qualificare in senso educativo la pratica sportiva (cap. 12),
- l'ultimo capitolo (13) riporta il testo integrale del patto iniziale tra Provincia e Comuni e la *Carta dei diritti dei ragazzi allo sport*.

L'itinerario del documento così congegnato offre quindi la possibilità di approfondire in maniera adeguata i passaggi più utili ed interessanti del progetto quinquennale. Il testo è arricchito da una serie di riquadri che danno ulteriore spazio alle tematiche presenti nel testo, spesso riportando le parole e le vicende dei protagonisti diretti.

Si tratta di alcune centinaia di persone incontrate non in incontri sbrigativi e superficiali, ma all'interno di momenti di confronto ed elaborazione durati mediamente un'ora e mezza e nei cinque anni di lavoro molte sono state le sorprese piacevoli, molte le scoperte importanti che bambini ragazzi ed adulti ci hanno restituito.

Riteniamo che, nell'insieme, il documento possa rappresentare uno strumento utile:

- come memoria "interna", ad uso di coloro che sono stati protagonisti degli incontri e delle manifestazioni pubbliche che sono state realizzate;
- come memoria "esterna", ad uso di tutti coloro che desiderano conoscere un'esperienza che riteniamo importante e, per diversi aspetti, originale.

Il linguaggio del documento non è un linguaggio per iniziati, per esperti. A parte qualche inevitabile passaggio tecnico, il lessico utilizzato vuole essere "prendibile" per un ampio pubblico e innanzitutto gli adulti che fanno parte del mondo dello sport: i genitori, le società sportive, gli amministratori, così come gli insegnanti e tutti coloro che si occupano di bambini e di adolescenti e lo fanno, auspicabilmente, con attenzione e responsabilità educativa. E' per questa ragione che nel testo non compaiono né note a piè pagina né richiami bibliografici; proprio per non appesantire la lettura per coloro che non sono avvezzi a tali modalità.

Tuttavia il documento ha anche l'ambizione di rivolgersi a un pubblico di addetti ai lavori, intendendo coloro che di queste cose si occupano professionalmente come uno psicologo, un pedagogo, un sociologo, un medico ecc. E' stata così inserita a fine testo una bibliografia ragionata, costruita selezionando i testi che hanno rappresentato i riferimenti portanti del progetto. I filoni di pensiero, gli autori che sono stati i silenziosi compagni di viaggio sono richiamati in relazione ai temi più significativi che il documento affronta. La scelta operata è ovviamente parziale, rifuggendo anche in questo caso dal rischio di inondare i lettori con una bibliografia sterminata e non sempre così utile.

Un'ultima ma importante precisazione concerne il fatto che il documento non è pensato per un bambino o un adolescente, avendo privilegiato il pubblico adulto. Per i giovani partecipanti al progetto la Provincia ha provveduto qualche tempo fa a costruire e a mettere a disposizione in un numero molto alto di copie un poster dal titolo *Sportivalbero*. Esso presenta con disegni accattivanti i contenuti principali della pratica sportiva educativa, utilizzando le loro stesse parole, le frasi che sono emerse all'interno degli incontri fatti con loro.

Ciò non significa ovviamente che un ragazzo (più che un bambino) non possa appropriarsi del testo, affiancato da un adulto con cui discutere di tematiche che li riguardano e li coinvolgono fortemente.

# 1 – QUANDO E PER QUALI RAGIONI È NATO IL PROGETTO

Di *Educare con lo sport* si iniziò a parlare nel corso del lontano 2009. La Provincia, con una scelta coraggiosa, aveva ritenuto che il suo ruolo specifico, nel quadro delle complessive dinamiche del movimento sportivo del proprio territorio, fosse quello di potenziare e favorire lo sviluppo della dimensione sociale dello sport.

Questa qualificante scelta venne maturata grazie al contributo del “Tavolo provinciale dello sport”, che, oltre a fornire importanti elementi di dibattito e valutazione sullo stato di salute del movimento sportivo nell’Isontino nelle sue attività “ordinarie”, nei grandi eventi, nei processi di crescita, iniziò ad interrogarsi sul tema del ruolo educativo dello sport e della sua funzione di produzione di benessere personale e sociale, partendo, in questo contesto, dall’analisi di taluni fenomeni degenerativi, come il doping e la violenza.

L’anno successivo vennero meglio definiti i contesti, le metodologie e gli obiettivi generali del progetto. La Provincia stabilì di intraprendere un processo pluriennale in cui sviluppare sul territorio un’avanzata ed innovativa cultura sociale, diffusa in tutto il mondo sportivo e nella comunità, sul ruolo educativo dello sport: luogo privilegiato in cui bambini, ragazzi e giovani potessero acquisire strumenti per sviluppare capacità relazionali corrette e per accrescere la capacità di gestire il proprio benessere in stretta connessione con gli adulti di riferimento.

L’avvio dell’iniziativa venne articolato in tre fasi:

- azioni preliminari: venne costituito un gruppo di pilotaggio coordinato dall’Assessore allo Sport, supportato da uno staff tecnico, in cui si focalizzarono quadri metodologici, strategie ed azioni; la prima ipotesi progettuale venne affinata grazie al secondo contributo del Tavolo dello sport e del Tavolo degli assessori allo sport dei Comuni dell’Isontino;

- azioni processuali preliminari: venne attivato un processo partecipativo, con azioni di sensibilizzazione e coinvolgimento del territorio, tramite la realizzazione di “focus group” dislocati in diverse comunità isontine, in cui vennero organicamente “ascoltate” le opinioni di allenatori, dirigenti sportivi, genitori, ragazzi e bambini praticanti lo sport;

- “Patto di Corresponsabilità Educativa”, redatto sulla scorta delle indicazioni emerse negli incontri partecipativi e sottoscritto nel febbraio 2011 da quasi tutti gli assessori allo sport dei Comuni Isontini, a conclusione di un Convegno dedicato al ruolo educativo dello sport, tenutosi in un affollato Auditorium della Cultura Friulana di Gorizia, che si configurò come la “carta d’intenti” su cui fondare le successive azioni del progetto.

Con il Convegno del 21 febbraio 2011 e la sottoscrizione del “Patto di Corresponsabilità Educativa”, si chiuse la prima parte del complesso processo attivato con il progetto *Educare con lo sport*. Una fase di ascolto e di co-elaborazione, in cui la Provincia interpellò il mondo sportivo in tutte le sue componenti ed in cui i temi emersi vennero discussi ed approfonditi con il territorio.

Dal Convegno emerse con forza che il progetto avrebbe dovuto sviluppare una fase di “territorializzazione”, attivando percorsi di animazione sociale nella dimensione della piccola comunità: luogo in cui le relazioni si possono giocare a livello personale, in cui i ruoli delle persone sono riconosciuti dall’intero contesto sociale; luogo in cui le persone sentono propri gli spazi comuni: i giardini, i campi sportivi, le palestre, gli ambiti ricreativi pubblici e di uso pubblico (i ricreatori e gli oratori); in cui la riconoscibilità reciproca tra le persone consente di esercitare la “genitorialità sociale”.

Si ritenne infatti - e la positiva sperimentazione condotta presso il Comune di Romans d’Isonzo confermò l’ipotesi - che nella dimensione della piccola comunità potesse acquisire valore il processo di senso sotteso al “Patto di corresponsabilità Educativa”, per cui tutti gli artefici della vita sociale assumono progressivamente consapevolezza del loro ruolo educativo e partecipano attivamente e dinamicamente alla crescita sana e serena dei loro bambini ed adolescenti.

A questa seconda parte del cammino hanno partecipato i Comuni di Romans d’Isonzo, Savogna d’Isonzo, Cormons, Fogliano Redipuglia-San Pier d’Isonzo-Sagrado, Ronchi dei Legionari-Doberdò.

Attraverso il processo di territorializzazione, *Educare con lo sport* si pose l’obiettivo di aumentare le consapevolezze e le competenze educative degli operatori del mondo sportivo - in senso esteso (allenatori, dirigenti), in un contesto educativo territoriale rappresentato dalla comunità di riferimento, nella sua articolazione sociale: agenzie “consapevolmente” educative (scuole, parrocchie, ecc.), mondo dei “servizi” (operatori professionali che si occupano, a vario titolo, dei giovani: CAG, Punti Giovani, SERT, Consultori, ecc.), società civile nella sua articolata ricchezza (associazionismo culturale, volontariato, ma anche titolari e personale di bar, luoghi di ritrovo, ecc.).

In tale contesto si poté verificare come un ruolo strategico dovesse essere assunto dai Comuni che, rappresentando la comunità locale nella sua interezza, sono chiamati ad assumere un ruolo di “agevolatori” e “mallevadori” dei processi di crescita sociale dei propri territori.

Concludo auspicando che questa pubblicazione in cui si racconta l'esperienza di *Educare con lo Sport* sotto il profilo sia esperienziale che metodologico, rendendo altresì conto dell'originalissimo processo di educazione sociale in campo sportivo sviluppato nell'Isontino, possa costituire uno stimolo per continuare - pur nei mutevoli, liquidi scenari che l'immediato futuro ci prospetta - un percorso che si è dimostrato capace di dare un contributo concreto ed efficace a migliorare il benessere dei nostri giovani e la qualità della vita delle nostre comunità.

## **2 – DIAMO I NUMERI**

Siamo convinti che in un progetto come *Educare con lo sport* i numeri non sono la cosa più importante. Lo sono invece le persone, le loro esperienze, i loro sogni, le loro preoccupazioni, le loro esigenze. Ciò significa – il gruppo di lavoro lo ha dichiarato fin dall'inizio – che se anche i risultati sul piano numerico non fossero stati quelli che invece si sono rivelati, nettamente superiori alle attese, l'iniziativa avrebbe mantenuto la sua validità. Si trattava e si tratta infatti di un'azione inedita sia rispetto ai contenuti che sotto il profilo metodologico e ciò avrebbe spiegato e anche giustificato un'adesione quantitativamente ridotta. Ma così non è avvenuto.

Sappiamo che la curiosità riguardante i dati è molto forte, per cui si è deciso di dare immediatamente spazio a tale dimensione del progetto, utile anche a comprendere meglio le scelte organizzative e metodologiche fatte.

Va segnalato subito il numero molto elevato dei partecipanti al convegno del febbraio 2011, momento nel quale si è presentato il documento frutto dell'accordo fra Provincia e Comuni del territorio finalizzato alla promozione della pratica sportiva educativa. Le 350 persone che hanno affollato l'Auditorium regionale sono una testimonianza chiara dell'interesse suscitato dal progetto e dell'attenzione che tante persone e istituzioni rivolgono alla pratica sportiva.

Vanno poi menzionati gli incontri svolti con il "Tavolo dello sport" (comprendente i rappresentanti delle maggiori realtà sportive isontine) e con gli Assessori comunali allo sport: soggetti il cui contributo è stato essenziale nel processo di lavoro (complessivamente una trentina di persone incontrate più volte).

Sono stati realizzati una ventina di incontri di carattere pubblico, sia nella fase preliminare all'avvio del progetto, sia in itinere, con lo scopo di informare e sensibilizzare sull'iniziativa della Provincia il mondo delle società sportive; sia infine nella fase conclusiva dei percorsi locali nei Comuni partecipi, con l'obiettivo di "restituire" alle persone partecipi degli incontri i risultati del lavoro svolto e le proposte che ne erano emerse. Si è registrato un numero medio di presenze intorno alle 40-50 persone, numeri che riteniamo elevati in considerazione del fatto che gli adulti invitati erano e sono persone molto impegnate nel ruolo di genitori, di allenatori e tecnici e che gli incontri erano collocati inevitabilmente nell'orario serale. Va detto che c'è sempre stata una buona partecipazione, con diversi interventi da parte dei presenti, il che ha fatto sì che si possa parlare non di un insieme di conferenze, ma di conversazioni aperte al dialogo fra tutti i presenti.

I numeri "piccoli" sono quelli degli incontri con le quattro tipologie di "addetti ai lavoro": i bambini praticanti, i ragazzi praticanti, gli allenatori e i tecnici delle società sportive. La metodologia di lavoro prevedeva necessariamente dei gruppi numericamente piccoli, proprio per dare la possibilità a tutte le persone di raccontare la propria esperienza, di esprimere il proprio punto di vista, di ascoltare e di confrontarsi con gli altri, per poi alla fine tirare le somme di quanto detto. Va aggiunto in proposito che tutti gli incontri si sono rivelati molto partecipati e interessanti, grazie al fatto che le persone – grandi e piccole – hanno accettato l'invito di mettersi in gioco e di raccontare e di raccontarsi all'interno di incontri che con i ragazzi sono durati mediamente un'ora e un'ora-due ore quelli con gli adulti. Nei 6 Comuni sono stati incontrate con queste modalità circa 100 persone.

Il totale, come detto, delle persone incontrate assomma a ben oltre mille. Tale aspetto del progetto ci permette di affermare che quanto emerso rappresenta uno spaccato significativo e veritiero della pratica sportiva che coinvolge bambini e ragazzi nell'età fra i 5 e i 15 anni, pur consapevoli che con tante realtà sportive, con tanti Comuni e con tante persone il cammino è ancora da iniziare.

## **3 – PER QUALI MOTIVI E' COSI' IMPORTANTE LA PRATICA SPORTIVA EDUCATIVA**

### **Un approccio educativo**

Il progetto *Educare con lo sport* fa intenzionalmente proprio uno sguardo educativo nei confronti delle giovani generazioni (e sugli adulti). E' tipico di tale approccio proporre una prospettiva che riconosce che le difficoltà che un ragazzo incontra anche nella pratica sportiva – a volte mettendo in atto

comportamenti dissonanti - rappresentano sempre dei sintomi, degli indicatori di un malessere personale, legato a qualcosa di disfunzionale che va colto e compreso, in quanto frutto di una sua elaborazione, di un processo di attribuzione di significati alle esperienze e ai propri vissuti; ragione per cui, se non facciamo insieme a lui un percorso di consapevolezza di quanto costruito nel tempo (e l'allenatore, oltre ai genitori ovviamente, può avere un ruolo fondamentale in questo "servizio" ai ragazzi), qualsivoglia intervento si rivelerà di corto respiro, capace di intervenire a valle delle cose, non certo di educare il soggetto a diventare più autonomo, più responsabile e in grado di avviare un cammino di cambiamento.

La pratica sportiva contiene in sé non poche dimensioni che possono essere considerate educativamente utili, al punto da affermare che essa riveste un ruolo molto importante nei processi di crescita di tutti i bambini e i ragazzi. Basti pensare:

- all'importanza di sviluppare in loro una corretta educazione del corpo e dei suoi movimenti, indispensabile per realizzare un equilibrio fra tutte le dimensioni della persona;
- alla funzione che essa ha sul piano della socializzazione, dell'educazione alla socialità: si pensi ad esempio all'imparare a stare insieme fra coetanei, in modo rispettoso e solidale, accettando le eventuali sconfitte e quindi il successo dei compagni;
- alla funzione che la pratica sportiva svolge sul piano dell'educazione morale, con particolare attenzione al tema delle regole e dei valori, al loro apprendimento e al loro rispetto;
- e infine, ma non certo per importanza, alla dimensione ludica della pratica sportiva, che rifiuta comportamenti esasperatamente agonistici e competitivi, per valorizzare dimensioni quali il gioco, le relazioni, le emozioni.

È educativo ciò che permette ad un ragazzo di crescere nella conoscenza di sé, del proprio mondo interiore, di quello emotivo, affettivo e cognitivo; di crescere nella conoscenza degli altri, del contesto in cui vive. Da questo punto di vista l'attività sportiva è indubbiamente un'esperienza educativa, è un'esperienza di apprendimento che intercetta i mondi vitali dei ragazzi: amicizie, rapporto con se stessi, relazioni con gli adulti. L'acquisizione di abitudini, conoscenze, competenze anche molto complesse è strettamente connessa all'apprendere dalle esperienze, dall'operatività. Le esperienze sono un linguaggio che tutti, i preadolescenti in particolare, possono afferrare e certi messaggi (come il partecipare) non possono tanto essere trasmessi a parole, quanto appunto la concretezza del fare, del provare.

Altro elemento da sottolineare, in una chiave di lettura pedagogica della pratica sportiva, è il fatto che essa assume come centrale *la relazione*. In linea generale si può dire che ogni apprendimento si compie "in" e "attraverso" la relazione: persino gli apprendimenti cognitivi sono inseparabilmente legati alle modalità di interazione e comunicazione attraverso cui essi si costruiscono progressivamente. La dimensione sociale e affettiva, relativa in particolare alla relazione con l'allenatore, è un bacino di motivazioni o demotivazioni all'apprendimento. La capacità di costruire una relazione educativa - in cui le dimensioni affettive e sociali siano commisurate ai bisogni e alle caratteristiche del singolo ragazzo, agli obiettivi dell'intervento educativo, flessibili alle circostanze e ai cambiamenti che via via la relazione stessa produce nel bambino e nel preadolescente - è parte integrante delle competenze professionali delle persone adulte che operano con soggetti in crescita, quali gli allenatori.

*L'educazione rappresenta perciò una componente fondamentale della pratica sportiva. L'intenzionalità educativa – come ribadito dai genitori e da tanti tecnici e allenatori incontrati nel cammino del progetto - è ciò che deve guidare il loro pensiero e le scelte tecniche.*

#### **Uno sguardo preoccupato**

(dal sito della Società italiana di Pediatria, 2013 – [www.sip.it](http://www.sip.it))

*E pensare che la buona notizia ci sarebbe. E riguarda proprio i più piccoli. In dieci anni (2001-2011) tra i bambini di età compresa tra i 6 e i 10 anni la pratica sportiva continuativa è aumentata di oltre 5 punti percentuali, passando dal 48,8% al 54,3%. E nell'ultimo anno, grazie a una ulteriore crescita di circa 3 punti percentuali, i più piccoli hanno guadagnato il primato dei più sportivi del Belpaese. Quasi 6 su 10 (57%) praticano uno sport in maniera continuativa, in testa nuoto e danza, percentuali che non si registrano in nessun'altra età della vita. Segno che le campagne antiobesità volte a favorire stili di vita corretti portate avanti da istituzioni, pediatri, scuola, con il coinvolgimento dei genitori, stanno dando i loro frutti. Ma le notizie positive finiscono qui, anzi ne segue una negativa. Già dopo la scuola primaria, infatti, i bambini italiani cominciano ad allontanarsi dalla pratica sportiva continuativa e ad ingrossare le fila dei sedentari. E se finora l'età spartiacque era quella tra i 14 e i 15 anni, nell'ultimo anno si è osservato che il trend negativo comincia già a 11 anni. Infatti tra il 2011 e il 2012 la quota di praticanti continuativi è diminuita persino nella fascia d'età 11-14 anni, passando dal 56% al 53,4%.*

Percentuale che tra i 15 e i 17 anni diventa del 48,5% e si assesta 14 punti percentuali sotto, al 34,7%, tra i 18 e i 19 anni. Una parabola discendente al crescere dell'età.

*A preoccupare i pediatri della SIP non è solo l'abbandono della pratica sportiva in età preadolescenziale e adolescenziale, ma l'elevato numero di sedentari assoluti, di coloro cioè che non praticano né sport (in maniera continuativa o saltuaria che sia) né alcuna attività fisica. Il fenomeno riguarda soprattutto le ragazze in una percentuale che va da 24% (tra i 15 e 17 anni) al 30% (tra i 18 e i 19 anni). "Così non va", afferma il Presidente della SIP Giovanni Corsello. "Una regolare attività fisica e motoria in età evolutiva, insieme alle corrette abitudini alimentari, sono uno strumento decisivo di prevenzione della salute per le future generazioni".*

*Non v'è dubbio che nel divorzio tra adolescenti e sport un ruolo ce l'abbiano le nuove tecnologie. Come ha messo in luce l'indagine SIP "Abitudini e stili di vita degli adolescenti 2012" i teenagers trascorrono da tre a quattro ore al giorno davanti a uno schermo: tv, computer o smartphone che sia. Ma questo non basta a spiegare perché il tasso di sedentarietà degli adolescenti italiani sia più che triplo rispetto a quello dei loro coetanei europei (24,6% contro 7% nella fascia di età 15-24 anni), i quali non sono da meno dei ragazzi italiani nell'uso di tecnologie digitali, né per abilità né per tempo trascorso. Studi svolti in alcune città italiane hanno evidenziato due principali motivi di abbandono, uno legato all'eccessivo impegno richiesto dallo studio (56,5%) e l'altro riconducibile alle modalità di svolgimento dell'attività fisica perché "fare sport è venuto a noia" (65,4%), "costa troppa fatica" (24,4%), e gli "istruttori sono troppo esigenti" (19,4%). Le proposte SIP per contrastare la sedentarietà. "Per riavvicinare gli adolescenti all'attività fisica e sportiva bisogna offrire loro nuovi stimoli", spiega Antonio Correr, Consigliere nazionale SIP. "L'agonismo esasperato, le aspettative e le pressioni eccessive rischiano di allontanare i giovani dallo sport. Occorre valorizzare di più l'attività fisica anche non strutturata e la pratica sportiva non agonistica e questa è una sfida che coinvolge le società sportive. Ma il ruolo centrale spetta alla scuola. Soprattutto in quella media e superiore lo sport dovrebbe essere favorito ed incentivato, mentre oggi è considerato una perdita di tempo che toglie spazio ad altre attività più importanti. L'educazione fisica è parte integrante dello sviluppo psicofisico degli adolescenti: lo sanno bene Paesi come la Francia che dedicano a questa attività il 15% dell'orario complessivo scolastico, percentuale che scende al 7% per gli scolari italiani. Circa un terzo dei Paesi europei sta lavorando oggi a riforme che riguardano l'educazione fisica con interventi di vario tipo volti ad aumentare l'orario minimo, diversificare l'offerta, promuovere la formazione di coloro che la insegnano".*

## **La centralità delle relazioni**

Continuando a riflettere sulla sua valenza educativa, la pratica sportiva è incontro, qualche volta scontro, è confronto, è esperienza di gruppo e di squadra: è insomma una *palestra di relazioni*. Bambini e ragazzi (e non solo...) vivono di relazioni: vale innanzitutto nell'ambito della famiglia di origine e della scuola. Ma il contesto sportivo ha qualcosa di speciale, che lo rende unico anche da questo punto di vista, poiché l'esperienza relazionale si rivela diversa da quella in famiglia e a scuola: nella prima predominano le dinamiche legate agli affetti, agli "obblighi" connessi al ruolo di figlio/a; nella seconda le relazioni sono a volte difficili sia con i coetanei che con gli adulti insegnanti, la scuola è poi caratterizzata dal fatto che gli alunni sono permanentemente sottoposti a valutazione e i voti incidono molto nel percepire la scuola come il compito di crescita più difficile.

Le relazioni nella pratica sportiva si alimentano invece di alcune peculiarità: il far parte di un determinato gruppo è una scelta e non un obbligo, legata al comune interesse per quella disciplina sportiva; il fatto che le relazioni sono costruite e vissute all'interno di una situazione "protetta", ma non definita così rigidamente come quella scolastica e allo stesso tempo esse godono di gradi di libertà diversi da quelle sia del contesto scolastico che familiare. Il potersi sperimentare nel gioco, nell'allenamento, nella partita, ecc. permette una variazione continua e ricca dei processi di apprendimento, dove il rapporto io-tu e io-altri è caratterizzato da una permanente reciprocità.

La pratica sportiva è perciò una grande palestra di relazioni sia a livello orizzontale (i rapporti fra coetanei), che verticale (i rapporti con gli adulti). Sono innumerevoli gli apprendimenti connessi a tale fondamentale aspetto dei processi di crescita: imparare a stare con se stessi, a conoscersi, a stare insieme e a tener conto del gruppo sono solo alcune delle tante valenze educative che la pratica sportiva esprime.

Crediamo siano sufficienti tali considerazioni per evidenziare la valenza educativa della pratica sportiva. Il suo significato nei processi evolutivi di bambini e adolescenti non sempre tuttavia è messo al centro dell'attenzione da parte degli adulti. L'educazione, come afferma la *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, è un *diritto* dei ragazzi in tutti gli ambiti della loro vita. La pratica sportiva educativamente intesa rappresenta un'opportunità fondamentale per un'evoluzione positiva e una maturazione personale e sociale dei ragazzi.

## **Due rischi da non sottovalutare**

L'educazione e la pratica sportiva educativa vengono tuttavia spesso travisate nel loro significato e ciò accade anche in ambito sportivo. Facciamo due esempi: quello delle regole e quello della ricerca del talento.

**La pratica sportiva educativa identificata nelle regole.** Un rischio che corre l'educazione è quello di *essere identificata nelle regole*. Spaventa il modo con cui oggi si fa avanti la richiesta di più regole in educazione, accompagnate da sanzioni (chi non ricorda l'enfasi sul 5 in condotta a scuola?) e magari – ultima trovata – da controlli telematici cui sottoporre gli esiti scolastici dei bambini e dei ragazzi. Si osserva infatti in più situazioni la tendenza del mondo adulto – negli ambienti frequentati dai bambini e dagli adolescenti - a cercare di tacitare la propria coscienza, a cercare di giustificarsi attraverso gli strumenti regolativi, più che avvertire il desiderio di fare un pezzo di strada insieme, di dialogare, di allearsi con i fanciulli in vista del loro bene e del bene di tutti. Non vogliamo essere fraintesi: è ovvio che le regole sono importanti e vanno rispettate nello sport, nella vita scolastica e in tutti i mondi vitali dei ragazzi! Che le regole siano importanti e che vadano rispettate è un principio costitutivo della regola stessa; tuttavia il rapporto dell'educazione con le regole è più complesso e il compito dell'adulto (dell'allenatore e prima ancora dei genitori) non sta tutto nell'insegnare a rispettarle, ma nell'educare a un rapporto responsabile con le regole, diventando capaci di rispondere agli altri del proprio modo di osservarle o di disobbedirle. E' importate ripartire dai fondamenti: insegnare il rapporto con la regola, con la disciplina, scoprendone il valore esistenziale ancor prima che civico o etico.

**La pratica sportiva educativa è "talentocratica"?** Altro rischio in chiave educativa - figlio di questi tempi e nodo irrisolto - è il tema-problema del *talento*. È figlio di tempi in cui si vorrebbe diffondere anche nei contesti tipicamente educativi – quali quelli che si occupano di infanzia e di adolescenza come lo sport – la cultura dominante della prestazione, della competizione, del risultato a tutti i costi, i cui esiti disastrosi sul piano sociale, culturale ed economico sono davanti agli occhi di tutti. Si tratta di un'impostazione profondamente errata sul piano pedagogico.

È risaputo che col termine merito – quello del bambino o del ragazzo che evidenzia un talento magari precoce e come tale ottiene frequenti approvazioni di vario genere e natura - si intende l'attribuzione di un riconoscimento dopo aver compiuto un'azione particolarmente buona e positiva, come ad esempio aver ottenuto ottimi risultati in una disciplina sportiva. Sarebbe tuttavia un grave errore pedagogico se si impostasse il lavoro educativo sulla ricerca del talento e su eventuali riconoscimenti connessi ai risultati ottenuti. Il rischio che si determinerebbe consiste in una sorta di distorsione morale con l'educando, coincidente con un atto di vera e propria corruzione, legato al fatto che i risultati da ottenere sarebbero agganciati a una contropartita. Le soddisfazioni nello sport (e in altri campi della vita) di un ragazzo capace o meno capace sono legate al piacere di partecipare a una comune impresa educativa (la pratica sportiva), a una gara giocata bene (al di là del risultato ottenuto), a un allenamento soddisfacente, in cui si è dato il massimo e ci si è divertiti con i compagni. Il premio legato al talento non rappresenta perciò un metodo direttamente educativo – e chi lo credesse avrebbe una concezione deterministica dell'educazione -, ma solo indirettamente educativo. Necessita un ripensamento di tale filosofia che ha assunto il valore di un mito quasi indiscutibile, facendo proprio invece un punto di vista esplicitamente ed intenzionalmente pedagogico e quindi operando in una direzione molto diversa, vorremmo dire antitetica: quella di *prendersi cura di tutti i bambini e i ragazzi* che frequentano l'associazione sportiva.

Pedagogicamente parlando l'opzione di fondo non può che consistere nell'operare in modo che *tutti* – e sottolineiamo *tutti* – i bambini e i ragazzi siano messi nelle condizioni di raggiungere un adeguato livello di preparazione. Nel momento in cui come adulti assumiamo la responsabilità di accompagnare educativamente soggetti in età evolutiva, va riconosciuto - esperienza di tanti allenatori sportivi incontrati - che la competizione (esasperata) non aiuta a migliorare i risultati. La spinta a migliorare le proprie prestazioni non nasce affatto dalla pratica di una concorrenza stressante, dalla voglia di primeggiare a tutti i costi. La motivazione nasce invece dall'imparare ad amare quello che si conosce, dal piacere per quello che si scopre; nasce dal cooperare fattivamente con gli altri e dallo

sperimentare che tale approccio, quello di imparare in modo collaborativo, fa crescere e apporta tangibili benefici al proprio benessere psicofisico.

Gli sforzi di una società sportiva, delle istituzioni non vanno perciò indirizzati, come tuttora avviene in diversi ambiti, alla ricerca talvolta ossessiva del talento, all'individuazione precoce del campionario, ma alla cura educativa di tutti i minori (di età) affinché nessuno si perda per strada ma possa raggiungere quei risultati che gli permettano di superare positivamente gli impegni scolastici, di acquisire competenze professionali utili, di inserirsi positivamente nella società e di costruire possibilmente un futuro sereno. Compito della società sportiva è di portare avanti con successo l'intero gruppo ed è su questo - anche in fedeltà all'art. 3 della Costituzione che dichiara che è *compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli...che...impediscono il pieno sviluppo della persona umana...* - che occorre investire e non sullo sforzo di far salire sul podio il primo, con il rischio di trascurare tanti altri. Una realtà sportiva che è votata al "primo" è una realtà che rischia di essere votata alla mediocrità, non al merito, perché non è spronata a formare tutti gli studenti, ma a fregiarsi del nome del vincitore. I talenti usciranno invece sicuramente allo scoperto se si saranno costruite le condizioni favorevoli a livello di competenze degli adulti, di clima relazionale, di metodo, di organizzazione, affinché ciascun bambino e ragazzo possa esprimere i suoi talenti, le sue capacità e la sua creatività. Coltivarli significa dare a tutti loro l'opportunità di far emergere le specifiche attitudini; così operando, si può essere certi che i più capaci si metteranno in evidenza e potranno essere orientati nella direzione più favorevole alla loro maturazione e valorizzazione. Solo lo sforzo comune degli adulti di far progredire insieme i ragazzi molto bravi, quelli bravi e quelli meno bravi è educazione, in tutti i luoghi da loro frequentati. Don Milani insegna....

## 4 – CRESCERE OGGI COME BAMBINI E COME RAGAZZI

E' stato sottolineato già nelle prime righe del documento che il progetto *Educare con lo sport* esprime uno sguardo positivo sulle giovani generazioni, in particolare nei confronti dell'infanzia e dell'adolescenza. Certo, tale approccio non significa ignorare i problemi esistenti e gli *impoverimenti* intervenuti negli stili di vita dei bambini e dei ragazzi. Si osservano infatti atteggiamenti da parte dei genitori improntati a iperprotezione dei propri figli, a causa di paure, di mancanza di fiducia. Ciò si traduce in comportamenti a volte invasivi delle responsabilità degli allenatori e delle società sportive, pretendendo da essi che siano fatte scelte sempre favorevoli ai propri figli; in alcuni casi i genitori mettono in atto atteggiamenti inaccettabili perché fortemente diseducativi, improntati a una sorta di fanatismo nei confronti dei propri figli (visti come dei veri e propri fenomeni) e dei risultati attesi, pretendendo prestazioni a livello di piccoli campioni. Ma richieste eccessive giungono a volte anche da parte delle società sportive, che si riflettono sui comportamenti degli allenatori e dei tecnici che a loro volta si riverberano sui bambini e sui ragazzi.

Il termine *impoverimenti* sta a indicare una serie di comportamenti, di abitudini di vita che erano praticate da gran parte dei bambini e dei ragazzi di un tempo (non proprio così lontano...) e che oggi invece la quasi totalità delle giovani generazioni ha completamente perduto (non certo per responsabilità loro o perché non attratti da tali pratiche motorie). Il riferimento va a comportamenti come correre in libertà, saltare i fossati, far capriole, salire su un albero, arrampicarsi su una rete o su un muro, sporcarsi con acqua terra e sabbia... e tanti altri modi di giocare e di stare insieme che per diverse ragioni non fanno più parte del tempo libero dei ragazzi e la cui mancanza si riverbera profondamente nel modo di impostare e di gestire la pratica sportiva.

Va aggiunto che sarebbe alquanto opportuno aiutare tanti genitori a evitare eccessive pressioni sui figli e forme di controllo ossessive. Basti ricordare le attese (che diventano pretese) di tanti genitori nei confronti della riuscita sociale dei figli; le attese (che diventano pretese) nel campo dello sport, che spesso tramutano una pratica giocosa in agonismo esasperato; le attese (che diventano pretese) della scuola, in cui tuttora prevale la centratura sui contenuti disciplinari di cui bambini e ragazzi vanno riempiti - magari con un surplus di compiti domestici -, sulla base dell'assunto che la formazione di un soggetto sia direttamente correlata alla quantità di conoscenze da trasmettere e da far apprendere. Il risultato di questi percorsi di cosiddetta normalità è che, mediamente, un preadolescente frequentante la scuola media è giornalmente sottoposto al controllo inevitabilmente stressante di un numero elevato di adulti: genitori, nonni, zii, insegnanti, allenatori sportivi, animatori di associazione ecc., tutti preoccupati che lui si esprima al meglio e che ottenga ottimi risultati in tutti i settori in cui è impegnato. Un bambino di 6 anni, incontrato in uno degli incontri del progetto *Educare con lo sport*, è così sbottato: *Ma tu lo sai quante cose deve fare un bambino?!*

## 5 – L'ESIGENZA DEI BAMBINI E DEI RAGAZZI DI ESSERE DEI PROTAGONISTI

Il fatto che adulti, istituzioni e comunità locali si occupino di giovani generazioni non rappresenta una "gratuita" concessione nei loro confronti. Essi sono infatti cittadini e in quanto tali portatori di *diritti* e di *responsabilità* e occuparsi di loro significa di fatto prendersi cura dell'intera comunità locale, aiutare gli adulti (*in primis* i genitori) a riappropriarsi del ruolo di educatori, a promuovere e costruire reti fra soggetti e fra istituzioni; significa accrescere il benessere di tutti e guardare al futuro in un momento in cui prevalgono atteggiamenti improntati a pigrizia, indifferenza, sfiducia.

Parlando di diritti, va evitato subito un equivoco: non si vuole certo interpretare tale tematica nella logica dell'"ognuno fa quello che vuole e ha diritto di esigere e ottenere ciò che gli pare". Al contrario, il tema dei diritti è molto impegnativo e severo rispetto ai significati che racchiude. La *Convenzione internazionale sui diritti dei bambini e dei ragazzi* richiama tra gli altri il diritto dei ragazzi all'educazione (art. 28), a esprimere liberamente la propria opinione su ogni questione che li interessa e al fatto che tali opinioni vengano prese in considerazione da parte degli adulti (art. 12). Tali diritti sottendono da parte dei giovani (e ovviamente degli adulti), l'assunzione di responsabilità importati nella logica della reciprocità. Si tratta di un cammino impegnativo da fare in questa direzione, esso richiede un impegno continuo nell'ascoltare realmente i ragazzi, nel prendere in seria considerazione il loro punto di vista e nel tenerne conto nelle decisioni che si prendono nell'ambito della pratica sportiva.

Per i bambini e i ragazzi fare sport significa essere parte attiva di esperienze concrete, vissute preferibilmente in contesti gruppalì. Essere protagonisti vuol dire avere un ruolo di primo piano, essere coinvolti nelle scelte, poter formulare proposte. Quando, nei diversi contesti in cui vivono (in famiglia, a scuola, in un'associazione sportiva) si definiscono delle regole, dei patti di lavoro o di "convivenza", i bambini e i ragazzi non accettano di essere i destinatari o i fruitori passivi di scelte operate da altri, fatte dagli adulti e semplicemente loro comunicate o, peggio, imposte. Essi desiderano essere coattori del processo di costruzione delle regole, degli accordi, dei progetti. Desiderano essere considerati dei partner, dei primi attori e non semplicemente delle comparse. Tale istanza è accompagnata dall'attesa che i ruoli da essi assunti coincidano con l'attribuzione e l'assunzione di adeguati livelli di responsabilità, naturalmente commisurati all'età per non essere gravati da pesi per loro insostenibili. Ciò significa, in altre parole, sperimentarsi concretamente in situazioni anche difficili, "rischiare" così da conoscere possibilità e limiti, potenzialità e vincoli, personali e collettivi. In termini operativi, ciò vuol dire ancora che la costruzione nei ragazzi del senso di responsabilità passa attraverso la predisposizione dell'esperienza sportiva come contesto che permetta loro di mettersi alla prova sia come atleti che come persone in crescita.

Da tempo si registra nel nostro territorio una presenza, numericamente sempre più consistente, di ragazzi provenienti da altri Paesi o nati da genitori stranieri residenti nel territorio. La crescita rapida di queste presenze – seppure oggi parecchi cittadini stranieri stanno tornando nei loro Paesi di origine a causa del perdurare della crisi economica – fa emergere problemi e potenzialità.

I problemi e i rischi sono legati a una convivenza e a processi di integrazione che richiedono nuove opportunità capaci di favorire la reciproca conoscenza e il reciproco riconoscimento. Le potenzialità sono date dalla carica di novità che questi soggetti portano, dalla loro voglia di riscatto sociale e di investimento su di sé; va perciò dato ampio spazio al loro potenziale innovativo, anche in funzione delle loro storie personali – molte delle quali sono dure e difficili – ma la cui narrazione può rappresentare un'occasione molto importante di scambio con i coetanei italiani.

Le voci degli adulti e dei ragazzi sono state unanimi nel riconoscere che nella pratica sportiva ci dovrebbe essere uno spazio maggiore per tali soggetti – proprio per la ragione che lo sport può rappresentare uno straordinario veicolo di integrazione sociale –, ma è evidente che molti ostacoli si frappongono a ciò, fra cui quello economico, per il quale poche società sono in grado di mettere a disposizione gratuitamente delle opportunità al loro interno.

### ***La partecipazione del minore (di età) nella Convenzione internazionale del 1989***

*Con la Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia approvata dalle Nazioni Unite nel 1989 e ratificata nel nostro ordinamento nel 1991 (legge n. 176), si afferma una nuova visione del minore di età, che acquista un ruolo dinamico, passando da oggetto di tutela a soggetto attivo e protagonista nell'attuazione dei propri diritti.*

*Questo cambio epocale di prospettiva, assunto nelle sue più complete conseguenze, determina una vera e propria rivoluzione culturale, spostando l'attenzione dai doveri degli adulti ai diritti esercitati dai minori, secondo le loro possibilità, vale a dire in base all'età e al grado di maturità.*

*La Convenzione disegna quindi il profilo di un minore dotato di autonomia, non in quanto soggetto che fa da sé, in una logica di contrapposizione e rivendicazione nei confronti dell'adulto, ma come soggetto che fa di sé il centro di specifici interessi e di un sentire e pensare individuali e distinti.*

*E' un minore che partecipa del mondo e degli altri, in forme e gradi che variano a seconda del contesto, dell'oggetto in questione, della sua personalità. Questo minore "nuovo" necessita di essere affiancato da un adulto che, mantenendo le proprie responsabilità, è capace di dargli, "in maniera corrispondente allo sviluppo delle sue capacità, l'orientamento e i consigli adeguati all'esercizio dei diritti" (art. 5). Si tratta di un accompagnamento che segue passo passo la crescita del bambino e lo incoraggia ad essere protagonista, partecipando delle valutazioni e delle scelte che lo riguardano. Man mano che il ragazzo acquisterà capacità di agire per la promozione e tutela dei propri interessi/diritti, l'adulto si farà più marginale, fino a ritirarsi completamente al momento del compimento della maggiore età e della formale acquisizione della capacità di agire. Solo se l'agire dell'adulto sarà stato autenticamente educativo, il neo maggiorenne sarà in grado di svolgere pienamente il proprio ruolo sociale e di assumere adeguatamente le corrispondenti responsabilità.*

*La Convenzione, dunque, nel suo spirito più autentico, non auspica un ridimensionamento della figura dell'adulto ma, al contrario, ne rafforza il ruolo educativo, la sua capacità di fare spazio al minore di età, nella consapevolezza che la vera crescita della persona avviene attraverso la concreta sperimentazione di sé.*

*Se lo spirito della Convenzione viene colto correttamente, si comprende come sia del tutto infondato il timore, sollevato da più parti, che il riconoscimento al minore del diritto di partecipare implichi l'attribuzione ai bambini e ragazzi di un potere eccessivo, che minerebbe l'autorità degli adulti, compromettendo le loro concrete possibilità di educare.*

*Certamente non è facile rendere esigibili tali diritti, in nessun ambito compreso quello della pratica sportiva. Necessita una vera e propria conversione dei propri schemi mentali, necessita riposizionarsi come figure adulte nel rapporto con i ragazzi. Ma questa sfida è già stata accettata da tanti genitori e allenatori che hanno compreso lo spirito e la lettera della Convenzione (magari non conoscendola).*

### **La partecipazione espressa nell'articolo 12**

*Il riconoscimento del diritto dei minori di partecipare attraversa tutta la Convenzione, anche se in alcuni articoli è più evidente, ad esempio laddove si parla di libertà di espressione (art. 13) e di associazione (art. 15). Il concetto di partecipazione, in alcuni casi, è esplicitamente richiamato, ad esempio con riferimento alla vita culturale e alle arti (art. 31), ai bambini disabili (art. 23), ai bambini appartenenti a minoranze o popolazioni indigene (art. 30), ai minori coinvolti in procedimenti giudiziari (art. 40).*

*Ma è senza dubbio l'art. 12 quello che meglio riassume il diritto di partecipazione riconosciuto al minore di età, tanto da essere considerato uno dei cardini interpretativi dell'intero trattato.*

*La norma, in realtà, non parla di partecipazione ma di diritto del bambino, capace di discernimento, di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa e di vederla presa in considerazione, alla luce della sua età e del suo grado di maturità. Si tratta di due aspetti che non possono che andare insieme, poiché se le opinioni dei bambini non venissero poi accolte e seriamente prese in considerazione, la libertà di espressione verrebbe immediatamente svuotata del suo significato e il diritto riconosciuto si dissolverebbe nella dimensione della pura retorica.*

*Per questo è corretto ritenere tale articolo il più rappresentativo del principio della partecipazione, intesa come possibilità che l'adulto dà al bambino di interagire, di essere coinvolto, di svolgere un ruolo da protagonista, che non si esaurisce nell'espressione del proprio sentire o pensiero, ma chiede che l'opinione espressa produca degli effetti.*

*Chi conosce nella quotidianità i bambini e i ragazzi – come i genitori e le società sportive – sa benissimo quanto siano veritiere tali considerazioni e sa altrettanto bene che, se i figli/atleti vengono presi sul serio, le loro risposte in termini di partecipazione e di assunzione effettiva di responsabilità saranno certamente superiori alle previsioni degli adulti.*

## **6 – IL PUNTO DI VISTA DEI BAMBINI E DEI RAGAZZI SULLA PRATICA SPORTIVA**

Tantissime sono le domande, le attese, le esigenze che i bambini e i ragazzi incontrati hanno espresso in relazione alla pratica sportiva. Si tratta di esigenze che possono essere lette come indicazioni

attraverso le quali i soggetti incontrati – fra i 5 e i 15 anni – hanno espresso il loro pensiero e che delineano in modo efficace le caratteristiche della pratica sportiva da loro sottolineate.

Buona parte di tali orientamenti hanno riscontrato l'adesione anche da parte degli adulti interpellati, contribuendo così a configurare un'immagine della pratica sportiva capace di riscuotere un elevato (in realtà praticamente unanime) consenso. È opportuno delineare seppure succintamente le principali attese che sono state formulate.

La pratica sportiva viene vista come *spazio di divertimento, di gioco, di gruppo*: divertirsi significa fare cose piacevoli insieme con i coetanei e lo sport – allenarsi, prepararsi alla gara, competere, avere successo e anche no – è indissolubilmente legato a tali dimensioni. Anzi, divertimento e gioco totalizzano l'interesse dei soggetti fino ai 12/13 anni, età successivamente alla quale assume in maniera progressiva sempre più importanza la competizione, la vittoria; si cerca il risultato ma senza che questo vada mai a scapito del piacere.

L'attività sportiva assume anche la funzione di luogo di *sfogo delle tante energie psicofisiche* che i ragazzi accumulano ma che, sottoposti a pressioni e limiti vari, sono impossibilitati ad esprimere, per cui il contesto sportivo per tanti bambini e ragazzi è l'unico spazio favorevole ad accogliere tale ineludibile bisogno.

Una delle dimensioni frequentemente sottolineate negli incontri è quella delle *emozioni*: la pratica sportiva è estremamente coinvolgente, prende molto non solo perché diverte, ma perché mette a contatto con il mondo straordinario dei sentimenti e delle emozioni, quelle proprie e quelle degli altri: gioia, rabbia, piacere, delusione, stupore, soddisfazione... Fra queste la passione esercita un peso rilevante, quasi decisivo: senza tale componente (sia nei ragazzi, sia negli adulti) la pratica sportiva non reggerebbe a un impegno prolungato nel tempo e a volte faticoso. Fare pratica sportiva quindi non significa solo mettere in gioco le parti cognitive e razionali di sé: vuol dire coinvolgersi, mettere in gioco se stessi, esprimere e sperimentare entusiasmo, delusione, motivazione, frustrazione, noia e quant'altro compone il caleidoscopio di emozioni di una persona. L'emozione positiva più importante è forse quella che deriva dal sentirsi valorizzati, allorché partecipare all'allenamento, alla gara significa essere riconosciuti come persone di valore, come soggetti unici, con le proprie specificità, le abilità, le competenze, i limiti che rappresentano il patrimonio peculiare di ogni persona.

Alcune considerazioni vanno fatte anche a proposito della *competizione*. Essa è sentita, prima ancora che misurazione di risultati, come voglia di mettersi alla prova, di confrontarsi con se stessi e con gli altri; non ha a che fare, almeno fino ai 12/13 anni, con le classifiche, con il desiderio di primeggiare a tutti i costi. I ragazzi in proposito sono molto chiari e netti nelle loro dichiarazioni: non cercano la vittoria ma lo stare insieme e se l'esito della partita o del saggio non è proprio positivo, accanto al dispiacere essi esprimono la consapevolezza che la sconfitta va accolta, non ne va fatto alcun dramma, fa parte dell'esperienza che stanno facendo. Bambini e ragazzi si dimostrano quindi capaci di giudizi molto saggi, di valutazioni molto più mature di tanti adulti.

### ***Fammi vedere come giochi e capirò chi sei!***

*Nel gioco e con il gioco, certamente il bambino cerca il piacere, ma nel medesimo tempo impara a sentirsi libero, ad affermare il proprio "io" esercitando le sue facoltà psichiche e fisiche, ed è esercitando il suo diritto ad essere in un certo modo che può benissimo non corrispondere alle indicazioni dagli adulti.*

*Il gioco, inteso come quell'attività spontanea ed istintiva dell'infanzia - che pertanto non va regolamentata o organizzata dall'adulto - è lo strumento e l'agire attraverso cui i bambini e i ragazzi (e gli adulti) possono fare esperienza del mondo e conoscerlo: gli studi di antropologia e dell'età evolutiva ci dicono come i processi di socializzazione e di acculturazione del bambino avvengono attraverso il gioco, strumento privilegiato per "fare come se", ossia per riprodurre, in un andamento circolare fra fuori e dentro di sé (gioco simbolico), ciò che osservano accadere nel mondo adulto.*

*Questa riproduzione non è necessariamente una registrazione pedissequa del mondo, sia umano che materiale, ma può divenire una opportunità di nuova significazione, ossia di nuova attribuzione di senso e di significato da parte del giocatore, sulla base dei suoi vissuti via via esperiti nel tempo e costitutivi di una sua personale visione del mondo. E' questo l'elemento fondante un approccio pedagogico, poiché il gioco così inteso ha le caratteristiche per essere considerato strumento educativo, con il quale favorire la scoperta della propria soggettività e, pertanto, un'opportunità per ripensarsi rispetto ai comportamenti e alle relazioni eventualmente già apprese, poiché ad ognuno è data la capacità di apportare cambiamenti.*

*E' questione del nostro tempo il fatto che il gioco abbia lentamente ridotto la sua funzione educativa e sia stato relegato al tempo della "distrazione": le scienze sociali si sono ampiamente dedicate allo studio del gioco e dei giochi, arricchendo la bibliografia sull'argomento, affrontandolo dalla prospettiva antropologica, psicologica e pedagogica, pervenendo alla conclusione che sembrerebbe urgente una*

*nuova alfabetizzazione al gioco, che investa sul pensare a questo come a un momento verso cui accrescere l'attenzione e di cui vengano rese nuovamente esplicite le funzioni di sviluppo e apprendimento, senza limiti di età.*

*Ristabilire la giusta dignità del gioco, ripensandolo come momento impegnato di scoperta, non è solo una responsabilità dell'adulto verso il bambino/ragazzo, ma vuol dire anche riconquistare un modo conosciuto e spesso abbandonato per esperire e vivere la propria vita emotiva, attraverso le logiche e le regole del gioco, parallele alla realtà quotidiana.*

*Nel linguaggio comune si usa l'espressione "mettersi in gioco", intendendo la scelta di affrontare una situazione utilizzando le proprie conoscenze e, insieme, le proprie caratteristiche di personalità in modo nuovo o diverso. Questo linguaggio figurato ben si presta per la pratica educativa, dove "il gioco" della relazione produce nuove esperienze e consapevolezze: la pratica ludica va conosciuta, compresa, apprezzata e utilizzata ed è questa una scoperta che può stimolare la creatività di ogni educatore che voglia esplorare strategie, tecniche e metodi che usano il linguaggio del possibile.*

*La pratica sportiva rientra fra i giochi che prevedono una componente di competizione, in cui i giocatori hanno le stesse possibilità di vittoria (che sono determinate artificialmente dal gioco stesso); gli avversari dunque confrontano le loro capacità (velocità, resistenza, memoria, abilità, ingegnosità, ecc.) in circostanze ideali di uguaglianza. Questo aspetto include la pratica dello sport fra le attività fortemente regolamentate, fra quelle cioè che richiedono uno sforzo o una particolare abilità; diverse dalle attività, che includono tutto ciò che è gioco libero, improvvisato, spontaneo.*

*Se lo sport guarda allo sportivo come ad un "giocatore", gli allenatori possono cogliere, nelle dinamiche del gioco, caratteristiche, approcci e tratti del carattere e della personalità del proprio allievo, con l'intento non di fare diagnosi o interpretazioni ma di meglio com-prendere il giovane che, sotto il nostro sguardo, si sta facendo uomo /donna.*

*L'uso della forza, l'aggressività, il mancato o il rispetto delle regole, la fatica nell'accettare la frustrazione di una mancata vittoria, la solidarietà, il saper riconoscere il valore della squadra...sono osservazioni che, desunte dal momento intenso della partita o gara, informano gli adulti di come i bambini e ragazzi approcciano il loro mondo, che è anche il nostro.*

*Guardare ai ragazzi mentre giocano darà notizia non solo delle strategie acquisite ma anche della maturità con la quale si apprestano a vivere il momento della partita o della gara.*

*Ricordiamoci dunque che anche lo sport può assumere il valore di simulare il "grande gioco" della vita.*

## **7 – GLI ALLENATORI: FIGURE DI RIFERIMENTO**

La figura dell'allenatore riveste un ruolo centrale, insostituibile. Il profilo che emerge dalle indicazioni raccolte è molto esigente, poiché l'allenatore viene visto/desiderato come colui o colei che esprime un'efficace integrazione fra le competenze legate al piano tecnico e quelle più spostate sul versante relazionale-comunicativo. Nella prima area gli sono richieste grandi capacità tecniche, deve essere molto bravo e allo stesso tempo non oppressivo nel pretendere dai ragazzi un elevato impegno, sempre tenendo conto delle loro capacità e del loro livello di motivazione. Nella seconda le competenze attese sono di livello sofisticato: atteggiamenti come la capacità di ascolto, la pazienza, l'autorevolezza, la fermezza, la flessibilità si devono coniugare con la simpatia e l'attitudine all'ironia. Gli si chiede anche di essere giocoso, nel senso di saper rendere leggero l'allenamento e la pratica sportiva nel suo insieme, pur non togliendo l'inevitabile fatica; leggerezza vuol dire ad esempio non drammatizzare la sconfitta o la prestazione negativa, ma discuterla, confrontarsi con i propri allievi, aiutarli ad individuarne le ragioni e a guardare con fiducia alla prossima occasione. È infine colui che esprime una grande attenzione ai tempi di crescita di ciascun soggetto, rispettandone e valorizzandone le tappe di sviluppo sia sul piano fisico-atletico, che ancor prima su quello umano.

### ***L'allenatore? ...è un GRANDE!***

*I bambini e i ragazzi, in modi diversi a seconda dell'età, riconoscono l'adulto: ne hanno bisogno prima, nell'infanzia, per sentire assecondati i bisogni di cura che favoriscano in loro la crescita, poi, nell'adolescenza, per esercitarsi in quella continua conflittualità con ciò che sentono definito e predeterminato per approdare ad un senso di Sé.*

*I bambini e i ragazzi interagiscono con "i grandi" continuamente: i genitori, i familiari, gli insegnanti, i catechisti, gli allenatori...sono numericamente tanti gli adulti che appartengono alla costellazione di un*

*minore e di questi molto pochi, se non nessuno, viene scelto da loro: non si scelgono i genitori, raramente possono aver indicato preferenze per un insegnante come per un allenatore ed educatore in genere; anche quando fosse possibile praticare una selezione, non sempre è richiesta al bambino una qualsivoglia opinione.*

*Anche nell'attività sportiva accade che egli, insieme alla famiglia, scelga lo sport da praticare, il più delle volte con motivazione ed entusiasmo, e poi si trovi a declinare questo desiderio (giocare a calcio, imparare a pattinare, ecc.) nell'incontro con l'allenatore.*

*La figura dell'allenatore è cruciale: a lui si richiede di accrescere l'entusiasmo per la pratica sportiva, di motivare alla partecipazione, di definire tempi e regole, di coinvolgere anche la famiglia nella vita della società...insomma, è colui attraverso cui si realizza il sogno, del bambino e del ragazzo, di praticare quel determinato sport.*

*In questa prospettiva, a chi si candida per un impegno come mister, coach, trainer, tecnico ...non può solo essere chiesto di conoscere lo sport ma di saper ricoprire un ruolo molto più articolato, che chiede di saper vivere anche la relazione educativamente intesa: la relazione è un particolare legame, un'esperienza esistenziale di cui l'adulto (l'allenatore) riconosce l'evolversi e ne orienta il procedere, mentre il bambino/ragazzo vive il beneficio di continue azioni a lui dedicate.*

*L'allenatore e il "piccolo atleta" vivono così un rapporto asimmetrico per compiti e responsabilità, ma ugualmente coinvolti e partecipanti all'esito della relazione stessa, esprimendo entrambi le proprie potenzialità.*

*Non possiamo dimenticare che i minori di età amano cercare dei "miti" attraverso cui sperimentare progressive e lente separazioni psicologiche dalla diade "mamma-papà": hanno bisogno di trovare nuovi e diversi adulti credibili a cui affidare tutta la loro capacità di stimare e affezionarsi (e nei bambini e nei ragazzi questa è una capacità potentissima!); la loro breve esperienza del mondo non gli permette di aver acquisito canoni specifici e ragionati per individuare tali persone, pertanto si affidano al loro "intuito emotivo", selezionando attraverso il principio della simpatia che porta il bambino ad essere attratto in modo istintuale verso una persona.*

*Questo processo richiede allora una profonda consapevolezza nell'adulto: l'allenatore corrisponde ad aspettative che concorreranno alla formazione della personalità del bambino e del ragazzo, che travalicano l'attività sportiva e si collocano nel solco delle esperienze di vita.*

*Il bambino, ma più il ragazzo, si aspetta di essere capito, interpretato, compreso anche quando non conosce il modo in cui esprimersi al meglio; desidera che l'adulto e quindi il mister, lo colga in quella chiarezza che in se stesso non trova...questo non significa che per allenare bisogna essere degli psicologi ma degli adulti responsabili e competenti, perché nella relazione il giovane atleta non è un destinatario passivo delle iniziative dell'adulto ma parte integrante della stessa con gesti e comportamenti.*

*È necessario quindi che l'adulto sappia esprimere nei confronti dei giovani sportivi un atteggiamento di interesse e vicinanza, funzione così profonda per la quale lo stesso silenzio può talvolta bastare; non deve comunque mancare l'intervento verbale diretto: quando infatti il ragazzo si è sentito riconosciuto dall'adulto, perché ascoltato, è in grado di realizzare dentro di sé uno spazio mentale dove può riconoscere l'importanza del pensiero altrui, per poterne fare stimolo alla crescita umana e sportiva.*

*"L'allenatore? ..è un GRANDE!" dicono quasi sempre i bambini e i ragazzi: quello che è una fiducia che il mondo dell'infanzia ripone, spesso incondizionatamente, nel mondo adulto, deve realizzarsi attraverso l'impegno e le attenzioni di tutta la comunità sportiva, che diviene così una vera comunità educante!*

**Accudire se stessi.** Il primo sguardo non può che essere orientato come allenatori a se stessi, ai propri quadri di riferimento, alle rappresentazioni che ciascuno costruisce di sé, degli altri, delle situazioni in cui si trova a operare. Sappiamo bene che dotarsi di spazi di sosta ricorrenti e adeguati, rispetto alla risorsa tempo, alla complessità delle tematiche affrontate, non è facile per un allenatore. Le emergenze e le urgenze della quotidianità spesso ostacolano, a volte in modo insuperabile, la costruzione e la salvaguardia di tali opportunità. Si tratta tuttavia di spazi necessari per sviluppare una permanente conoscenza riflessiva, un processo conoscitivo continuo all'interno delle azioni quotidianamente svolte.

È possibile accogliere tale approccio? I vincoli sono tanti, come cennato. Derivano dalla non abitudine da parte di molti allenatori a lavorare su di sé, ad esplicitare i modelli impliciti, le chiavi di lettura utilizzate; sono legati a volte a strutture organizzative dove il modello di funzionamento è tuttora ancorato ad un approccio gerarchico, per adempimenti, che fa fatica ad assumere approcci diversi coerenti con le esigenze di autonomia e di flessibilità oramai ineludibili all'interno delle realtà che si

occupano di persone, in particolare di bambini e di ragazzi. Ma la cura di sé sul piano formativo è un fattore ineludibile della professionalità di un allenatore, vale a dire della sua capacità di svolgere bene il suo lavoro, in modo educativo.

## **8 - L'IMPATTO DELLA PRATICA SPORTIVA EDUCATIVA SULLE REALTÀ SPORTIVE**

Anche le realtà sportive – nella cornice che il progetto *Educare con lo sport* disegna - sono sollecitate a modificare il loro approccio, in particolare il loro modo di interpretare e di sostenere la pratica sportiva rivolta ai bambini e ai ragazzi, dando centralità agli aspetti finora sottolineati, che riguardano in particolare i diritti alla crescita serena dei loro frequentanti e l'educazione come fattore centrale dell'impegno sportivo e delle competenze degli allenatori.

Andrebbe anche ripensato il loro posizionamento strategico, vale a dire il ruolo che ciascuna di esse occupa nella rete degli attori, pubblici e privati, del territorio. I risultati del progetto *Educare con lo sport*, le proposte emerse sollecitano le realtà coinvolte a fare un salto di qualità sul piano dei rapporti collaborativi, in ordine al percepirsi come coattori di una necessaria alleanza, quella fra tutte le agenzie a valenza educativa del territorio. È solo tale rete solidale che può rispondere adeguatamente al compito di accompagnare bambini e ragazzi nel loro cammino evolutivo. Gli incontri realizzati, le discussioni fatte in proposito hanno contribuito ad accrescere la consapevolezza delle opportunità/necessità di assumere tale strategia, seppure va riconosciuto che questa coscienza fa fatica a tradursi in azioni continuative, a diventare prassi di lavoro. I processi di cambiamento richiedono infatti tempi lunghi, pazienza, organizzazione, intelligenza, perseveranza.

### **Se io fossi il Presidente...**

*I giovani atleti sono soci o tesserati delle realtà sportive: aderiscono ad un'organizzazione e ne fanno personalmente parte. Questa condizione di appartenenti, viene solo in parte tradotta in "partecipazione": negli organi decisionali non sono ancora molte le realtà che prevedono la rappresentanza dei soci minorenni e le loro esigenze e le loro considerazioni vengono desunte dagli adulti, nei contesti di attività e pratica sportiva.*

*La già citata Convenzione del 1989 stabilisce che l'interesse del minore sia considerato prioritario in tutte le questioni che lo coinvolgono e nelle decisioni che lo riguardano. Sancisce i diritti di tutti gli individui minorenni: diritti umani in generale e diritti specifici di bambini e ragazzi ad essere tutelati, protetti, ma anche ad una piena realizzazione di sé come persone, e al riconoscimento e al rispetto della propria individualità.*

*I diritti del minore secondo la Convenzione riguardano il suo benessere, quindi il diritto di godere del miglior stato di salute, il diritto ad una vita che gli consenta autonomia e partecipazione alla vita comunitaria, il diritto all'educazione e alla formazione scolastica, il diritto al riposo, al tempo libero, alle attività ricreative, il diritto a partecipare alla vita culturale e artistica.*

*La prospettiva che ci viene ricordata dalla Convenzione è che i bambini e i ragazzi sono presenti alle loro esperienze di vita, le sentono, le sanno narrare e su queste possono fare pensieri e riflessioni, e che queste è importante che vengano ascoltate e considerate.*

*I bambini e i ragazzi che praticano lo sport si sentono membri delle società sportive e in molti modi lo dimostrano, non ultimo quell'identificarsi nei colori della squadra che fa loro indossare le divise come delle seconde pelli.*

*L'età rende questi giovani atleti osservatori critici ma non polemicisti, suggeritori di cambiamenti senza essere presuntuosi, generosi collaboratori senza chiedere corrispondenze di nessun genere: dare ascolto a quanto può venire dalle opinioni di questi ragazzi, che non sono "esperti" ma sono "praticanti" dello sport, quotidianamente e costantemente, potrebbe anche complicare la gestione democratica delle società, ma contemporaneamente accrescere quel processo di partecipazione che fa dell'attività sportiva un'esperienza vitale.*

## **9 – INCONTRARE BAMBINI, RAGAZZI E ADULTI: PERCORSI DI APPRENDIMENTO DALL'ESPERIENZA**

Facendo riferimento alla finalità del progetto - diffondere la cultura dell'educazione nell'ambito della pratica sportiva riguardante bambini e ragazzi: l'età dell'infanzia e della preadolescenza - *Educare con*

*lo sport* ha privilegiato un approccio qualitativo, che si è tradotto nell'organizzazione di una serie di incontri (focus group) sotto forma di intervista con conduttore a piccoli gruppi di persone (8-10 soggetti), sia minori che adulti. Tale impostazione ha inteso privilegiare le capacità riflessive dei singoli e dei gruppi, la capacità di produrre conoscenze attraverso la rielaborazione delle esperienze di cui i partecipanti sono portatori. Un genitore, un allenatore, un ragazzo sono infatti persone che, nei loro diversi ruoli, hanno accumulato un patrimonio di idee, di vissuti, di aspettative, di problemi che gli incontri hanno il compito di far emergere. Si ritiene anche che il confronto fra più individui faciliti la comprensione dei significati che le persone attribuiscono alla pratica sportiva, all'educazione, alla crescita dei ragazzi; faciliti l'emersione di proposte, di indicazioni utili, proprio perché il tessuto di comunicazioni che si crea scambiando pareri, ricordando vicende ed emozioni, contribuisce ad accrescere il livello qualitativo e quantitativo delle conoscenze. Ciò è stato reso possibile dalla realizzazione di riunioni non sbrigative e non superficiali, nelle quali si è dato tempo alle persone per approfondire in modo adeguato le tematiche affrontate; si è trattato, infatti, di incontri con una durata media di circa 90 minuti.

Ai gruppi focus si è aggiunto lo strumento dell'incontro pubblico. Ne sono stati realizzati una ventina in diverse località della provincia, il cui scopo era quello di "restituire" a un pubblico più vasto i risultati, provvisori, cui il processo di ricerca era giunto, così da raccogliere da genitori, tecnici, allenatori, amministratori ulteriori elementi di approfondimento e di arricchimento del materiale già raccolto.

Va dichiarato subito che l'accoglienza dimostrata da parte delle persone incontrate, sia bambini che ragazzi che adulti, si è rivelata sempre molto calda e all'insegna di un grande interesse per le tematiche affrontate, spesso arricchendo la riflessione con spunti e battute ironiche efficaci. Grazie in particolare alla collaborazione degli assessori comunali e delle società sportive, è risultato relativamente facile organizzare i gruppi focus ed effettuare le interviste previste. Gli incontri svolti non hanno presentato alcun problema né in relazione ai contenuti affrontati né per quanto concerne il clima collaborativo che si è sempre facilmente instaurato. Da più parti è stato esplicitamente dichiarato l'apprezzamento per l'iniziativa della Provincia, accompagnato a volte da un sincero stupore per il fatto che un'istituzione pubblica così importante si occupasse di un fatto ritenuto "secondario" quale la pratica sportiva di bambini e ragazzi.

Tali considerazioni valgono non solo per gli adulti, ma anche per i gruppi formati da ragazzi e bambini, i quali hanno dimostrato tutta grande intelligenza e saggezza, oltre che disponibilità a mettersi in gioco, rispondendo con immediatezza e sincerità alle domande loro poste. Va ulteriormente sottolineato che nulla di quanto detto da soggetti cosiddetti *minori* può essere tacciato di superficialità.

In un setting alquanto diverso, anche gli incontri pubblici si sono rivelati partecipati e interessanti. Pur con una presenza numerica maggiore rispetto ai gruppi focus – dalle 30 alle 50 persone – e con modalità di gestione ovviamente differenziate, anche gli incontri pubblici si sono rivelati molto fecondi sul piano dell'approfondimento delle tematiche e della formulazione di proposte utili.

Si può quindi ragionevolmente e legittimamente sostenere che il processo di lavoro è stato realizzato all'insegna di una effettiva partecipazione delle persone, piccole e grandi, che hanno manifestato interesse alle tematiche e all'iniziativa dell'Ente provinciale.

### ***I percorsi di conoscenza***

*Abbiamo sopra cennato al fatto che le conoscenze e le esperienze dei bambini, dei ragazzi, degli adulti hanno rappresentato il fattore centrale del progetto. Tale opzione si è tradotta in precise scelte metodologiche in ordine alla conduzione dei gruppi di lavoro ma, allo stesso tempo, esprime una precisa concezione del conoscere, del modo con cui ciascuno di noi – bambino o adulto che sia – mette insieme le informazioni di cui dispone. Quanto segue è quindi una parte un po' più tecnica rispetto agli altri Approfondimenti del documento, ma abbiamo ritenuto corretto dare ragione delle scelte effettuate in merito dal gruppo di lavoro della Provincia.*

*Da tempo, e soprattutto grazie al contributo del pensiero costruttivista e di quello fenomenologico, è stato superato il pregiudizio relativo all'oggettività del conoscere, obiettivo improponibile nel momento in cui siamo consapevoli che ciascuno di noi, nella relazione conoscitiva, mette in gioco le proprie rappresentazioni, le proprie percezioni, i propri pregiudizi ecc. (e ciò ovviamente vale anche per i bambini e i ragazzi nel loro rapporto con l'esperienza sportiva).*

*Ancor più ciò è vero quando ci poniamo di fronte come adulti ad un'altra persona: nel nostro caso le giovani generazioni, rispetto alle quali è impossibile porsi in maniera neutrale, in quanto entrano in gioco sentimenti, emozioni, storie, le biografie personali, i propri vissuti e la propria storia di bambino e di adolescente.....che interagiscono non con degli automi, ma con soggetti che vivono un periodo fondamentale per la costruzione della propria identità personale e sociale e lo fanno esercitando in genere con molta efficacia il mestiere di bambini e di ragazzi, in tutti i loro contesti di vita.*

Tali consapevolezza rendono il conoscere un processo molto più complesso ma anche molto più stimolante. E' quanto accaduto nell'ambito del lavoro svolto nei gruppi.

Il presupposto da cui siamo partiti risiede nel riconoscimento (alcuni autori parlano di dignità scientifica) dei saperi dei cosiddetti "non esperti", fra cui gli stessi minori (di età). Il termine sta ad indicare, ad esempio, che un adulto genitore o allenatore non è tenuto ad avere le conoscenze approfondite di uno psicologo, di un pedagogista, di uno psicoterapeuta ecc. Ma è certo che nel tempo – anche soltanto se si tratta dei 10-11 anni di un ragazzo – un genitore o un tecnico sportivo (ma appunto anche un preadolescente) ha accumulato un enorme patrimonio di saperi (informazioni, esperienze, intuizioni, ipotesi ecc.) e tali conoscenze hanno, come detto, dignità scientifica, seppure alle condizioni che verrà detto nel passaggio successivo.

Se così non fosse, ci troveremmo di fronte a un vero e proprio paradosso: quello di disconoscere gli apprendimenti, le fatiche, i successi, i fallimenti di chi da anni – come i genitori, gli allenatori, i dirigenti - incontra, praticamente nella quotidianità, i ragazzi.

Le condizioni cennate attengono al processo conoscitivo. Ne riprendiamo tre.

E' evidente per prima cosa che non sono sufficienti delle sbrigative, frettolose, superficiali descrizioni, ma che è necessario sottoporre le proprie conoscenze, le impressioni, le intuizioni al vaglio di un lavoro rielaborativo e diremo anche valutativo, che esige tempi adeguati di riflessione e di sistematizzazione. Tale lavoro si intreccia obbligatoriamente con i punti di vista e le interpretazioni degli altri componenti il gruppo, così da individuare delle utili e indispensabili convergenze (anche se ciò, per intuibili ragioni, è stato realizzato solo in parte con i bambini più piccoli).

I saperi individuali sono giocoforza il portato della propria soggettività, ma è proprio l'incontro fra più soggettività (ognuno di noi è portatore di un pezzetto di "verità") a legittimare il processo conoscitivo come "oggettivo". E' l'oggettività che scaturisce dalla mediazione delle soggettività coinvolte.

La terza condizione è ovviamente legata al confronto (implicito o esplicito) con quegli autori e quelle correnti di pensiero (la letteratura cosiddetta scientifica) che possono fornire un aiuto, un riscontro utile rispetto agli esiti cui si è pervenuti.

Il problema non è quindi dato dalla soggettività, in quanto elemento insostituibile, costitutivo del processo di conoscenza, ma dall'essere consapevoli (o meno) di tale soggettività, di ciò che entra in gioco nella relazione conoscitiva, soprattutto se ci riferiamo alle persone adulte. Ciascuno di noi è infatti portatore di proprie rappresentazioni e percezioni verso i propri allievi, di simpatie e antipatie, di pregiudizi positivi o negativi, ha in testa un suo "modello" di atleta, di genitore, di allenatore e così via. L'incognita sta nell'essere o meno consapevoli di essere portatori di tale ineludibile soggettività. Più lo si è e più si è in grado di gestire tali dimensioni nelle relazioni con gli altri e a fare in modo che esse non influenzino negativamente e inconsapevolmente i rapporti che si hanno e le valutazioni che si esprimono, a tutti i livelli.

La propria soggettività va sempre fatta interagire con quella degli altri. In una società sportiva la presenza di diversi punti di vista su "quel" determinato ragazzo è un fattore essenziale, proprio perché situazioni così complesse (come quelle ad esempio di uno allievo in difficoltà sul piano tecnico, personale, familiare) devono essere analizzate utilizzando più sguardi. Naturalmente a condizione che ci si sia dati un metodo di lavoro e dei criteri decisionali frutto di accordi espliciti.

Potremmo quindi formulare questa sorta di regola: la produzione di conoscenze utili ai bambini e ai ragazzi all'interno di una società sportiva (e non solo) richiede un'intensa attività di rete; quanto più ampio è il campo degli attori coinvolti e quanto più intensa è la loro interazione, tanto più ricco e stimolante risulterà il patrimonio di informazioni e di conoscenze disponibili per la programmazione concreta delle azioni (allenamenti, gare, esibizioni ecc.).

Aggiungiamo che l'attività conoscitiva, in questa prospettiva, non si traduce "solo" in una raccolta di informazioni e di dati, ma assume la forma di uno spazio dedicato all'apprendimento e all'accrescimento delle capacità di riflessione degli attori coinvolti come i tecnici, i dirigenti e auspicabilmente i genitori.

Tali considerazioni portano anche a dire che tali riflessioni non potranno mai avere la pretesa (onnipotente!) di aver prodotto una conoscenza esaustiva dei ragazzi frequentanti "quella" società e "quella" disciplina sportiva, poiché tale impegno riflessivo non può che essere permanente, in relazione ai continui, rapidi e spesso dirimpenti mutamenti dei ragazzi, del contesto in cui viviamo e anche di noi adulti. Possiamo quindi parlare di conoscenze importanti e anzi indispensabili – poiché è sulla base di esse che come dirigenti, come allenatori, come genitori si prendono le decisioni -, ma sempre parziali e provvisorie, poiché è necessario promuovere un processo virtuoso che produca conoscenze nuove, adeguate all'evolversi delle persone e delle situazioni.

Dove portano, per concludere, tali riflessioni? Portano alla consapevolezza della indispensabilità – per i genitori, per gli allenatori, per i dirigenti – di dotarsi di spazi e momenti ricorrenti di sosta riflessiva, di rielaborazione del proprio impegno con i bambini e i ragazzi.

## 10 – LA STRATEGIA DELLE CONNESSIONI: IL LAVORO DI RETE

Il lavoro di rete è un modo di pensare e di realizzare il lavoro sociale che parte dalla convinzione che i problemi della società sono problemi generati all'interno delle relazioni sociali e mira a risolverli non già in base a fattori puramente individuali o volontaristici, ma attraverso la tessitura di nuovi rapporti o il potenziamento delle relazioni esistenti. All'interno di questa cornice di significati, la strategia delle connessioni fra i tanti soggetti – persone e istituzioni - partecipi del progetto *Educare con lo sport* ha rappresentato fin dall'inizio un elemento centrale dell'impegno che è stato sviluppato nelle diverse annualità. E ciò per una serie di ragioni leggibili come possibili *vantaggi* legati ai seguenti aspetti:

- l'obiettivo fondamentale è quello di accrescere l'efficacia delle azioni rivolte ai bambini e ai ragazzi, grazie al fatto che si possano mettere insieme idee, risorse economiche, personale;
- gli interventi godono di maggior respiro, poiché possono essere realizzati in contesti territoriali più ampi, come nell'ipotesi di accordi fra più società sportive in funzione di progetti comuni;
- è possibile raggiungere un maggior numero di bambini e di ragazzi;
- la messa in comune delle risorse permette di costruire *patti* locali, cioè accordi fra più soggetti dello stesso Comune (o anche di Comuni diversi);
- tale impianto di alleanze permette ai Comuni che non dispongono sul proprio territorio di servizi e società sportive in misura adeguata alle esigenze, di fruire delle opportunità e delle risorse messe a disposizione dagli altri enti, configurando vere e proprie forme di aiuto reciproco.

La rete può essere pensata e utilizzata anche come *rete d'appoggio*. Il riferimento va alle situazioni particolarmente critiche – riguardanti bambini o ragazzi in difficoltà – che non possono essere fronteggiate da un solo soggetto, in quanto si presentano particolarmente complesse e richiedono l'attivazione di più attori del territorio, disponibili a lavorare insieme per il bene del soggetto coinvolto.

### **Costruire patti di corresponsabilità educativa nell'ambito della pratica sportiva.**

Ai protagonisti della pratica sportiva del territorio isontino è stato proposto un modo nuovo di lavorare, una strategia che promuove e facilita l'esercizio virtuoso della cooperazione, della collaborazione. In questo modo è possibile non solo mettere in comune idee e risorse, ma promuovere azioni che abbiano una reale efficacia verso le giovani generazioni.

*Non c'è spazio per navigatori solitari.* La metafora sottolinea il fatto che accompagnare i percorsi evolutivi e di inserimento nella società dei giovani – nello sport e non solo - non è una responsabilità solo della famiglia o della scuola. La responsabilità è di tutti gli attori, ciascuno in relazione al suo ruolo, alle sue funzioni. Queste forme di sinergia fra le società sportive, fra queste e i genitori, fra le istituzioni pubbliche sono necessarie e sono, viste da un altro versante, l'espressione dei diritti dei ragazzi: il diritto che gli adulti si occupino di loro in modo competente, efficace e solidale. Ci riferiamo a solidarietà "leggere", sinonimo non di superficialità e tanto meno di diffidenza o di indifferenza, ma di consapevolezza della costitutiva parzialità di tali forme di cooperazione che vanno continuamente rinnovate, all'interno di una dinamica (di pensiero e di azione) fra l'idea (o forse il desiderio) di integrazione (*siamo tutti d'accordo su tutto!*) e quella di autonomia "selvaggia" (*ognuno fa quello che vuole*).

La cooperazione quindi non riguarda solo i Comuni ma coinvolge, con forme differenziate di accordo, gli altri attori territoriali, perché solo con collaborazioni allargate si può pensare di mettere in atto azioni incisive: non solo verso il mondo giovanile, ma anche verso i genitori, per i quali vanno messi a disposizione opportunità e strumenti utili a rafforzare il loro ruolo.

Da tali premesse sono scaturiti dei documenti importanti, quale il *Patto fra Provincia e Comuni* e i Patti Comunali, vale a dire degli accordi fra bambini, ragazzi e adulti rispetto al modo di intendere e di interpretare la pratica sportiva quando essa è rivolta a soggetti in età evolutiva, che hanno diritto a vivere anche l'esperienza sportiva – così utile e così importante per la loro maturazione di persone e di cittadini – come un'esperienza intenzionalmente educativa, in quanto mirata al loro benessere psicofisico e sociale e non a una pratica esageratamente agonistica, competitiva in modo esasperato. Tale approccio è coerente, anche sul piano metodologico, con i documenti più importanti a livello internazionale che si occupano di giovani generazioni e di sport. Oltre alla citata *Convenzione Internazionale sui diritti dei fanciulli* dell'89, si è ritenuto utile allegare un altro documento molto importante qual è la *Carta dei diritti dei ragazzi allo sport*, approvata nel 1992 dalla Commissione tempo libero dell'ONU e fatta propria da numerose Federazioni sportive italiane, i cui articoli esprimono con molta chiarezza gli intendimenti che devono guidare la gestione della pratica sportiva rivolta alle giovani generazioni. I valori della partecipazione, dell'ascolto, del tenere conto del punto di

vista dei bambini e dei ragazzi e che questo ha la stessa dignità di quello degli adulti, sono irrinunciabili.

**Ricostruire il senso di comunità intorno ai bambini e ai ragazzi. E ai loro diritti.** La tutela dei diritti dei bambini e dei ragazzi, come sottolineato più volte, è un compito collettivo. Nessuno, in una società tanto complessa, può pensare di essere l'unica realtà *educativa*, né può illudersi di portare avanti il proprio compito a prescindere dall'impegno altrui. Avvertiamo in tale prospettiva una opportunità straordinaria: trovare nuovi punti di incontro, nuove modalità per tenere insieme le storie di ciascuno e di tanti, restituendo alla famiglia, alla scuola, all'associazionismo sportivo e non, ai servizi, alle parrocchie, alle amministrazioni pubbliche la comune responsabilità educativa e individuando in quest'ultima un elemento fondamentale di cooperazione. Per camminare in questa direzione occorre costruire collaborazioni importanti, fondate su *patti* quali *condicio sine qua non* per sviluppare e consolidare processi comuni di lavoro.

## 11 – LE CRITICITA' INCONTRATE

Un percorso così lungo nel tempo, che ha coinvolto centinaia di persone, un'amministrazione provinciale e sei Comuni, decine di associazioni sportive e altre realtà del territorio Isontino, non poteva non evidenziare degli aspetti critici.

Chiariamo subito che dare visibilità a problemi o ostacoli incontrati non vuol dire affatto attribuire a chicchessia responsabilità o addirittura colpe, né tanto meno svilire il senso del lavoro svolto e degli esiti cui si è pervenuti. Significa invece dare valore alle difficoltà, poiché esse sono sempre state motivo ed occasione per comprendere quanto era avvenuto, seppure sviluppato in maniera diversa rispetto a quelle che erano le attese del gruppo di lavoro e in qualche caso anche diversamente dagli accordi presi. Tale approccio, che definiamo apprenditivo, ha stimolato la revisione delle pratiche in atto, il ripensamento delle ipotesi fatte, la rivisitazione delle strategie seguite.

Detto ciò, articoliamo le osservazioni raggruppandole in aree riferite ai diversi protagonisti del progetto.

### La Provincia

Il fatto maggiormente denso di conseguenze è indubbiamente legato al recente superamento dell'Ente Provincia, cioè di quell'istituzione pubblica sovralocale a cui non sarà più data la possibilità di essere promotrice e coordinatrice di azioni di sistema come il progetto *Educare con lo sport* che ha coinvolto l'intero territorio isontino. Difficilmente, sulla base delle informazioni di cui oggi si dispone, tale funzioni della Provincia potranno essere supplite da un'associazione di Comuni. È più realistico pensare (quanto meno è un auspicio) che sia la Regione Friuli Venezia Giulia a fare propria tale esperienza e a rilanciarla sull'intero territorio regionale.

### I Comuni

Parlare di Comuni significa orientare anzitutto l'attenzione sugli assessori allo sport. Essi, nel 2011, hanno firmato nella quasi totalità il "Patto Interistituzionale" con la Provincia, attraverso il quale gli enti locali si impegnano a promuovere in diverse forme la pratica sportiva educativa. In realtà, nel passaggio dalle intenzioni o dalle dichiarazioni ai fatti, si è registrato in diversi casi un livello molto elevato d'impegno da parte dell'assessore di riferimento (e insieme a lui/lei del sindaco), che si è tradotto in una presenza diretta a buona parte degli incontri che si sono realizzati nel proprio Comune, sia con i minori che con gli adulti.

In altri percorsi non si è invece riscontrato quel coinvolgimento che era nelle attese generali, il che ha reso più difficile soprattutto il lavoro preparatorio organizzativo degli incontri, rispetto ai quali lo staff della Provincia è stato chiamato a svolgere un ruolo di supplenza. Ma il problema più rilevante è derivato dal fatto che tale debole presenza (in qualche caso vera e propria assenza) di alcuni assessori, ha sostanzialmente impedito il proseguo dell'impegno, tradendo così le aspettative dei bambini, dei ragazzi, dei genitori dei rappresentanti le società sportive, gran parte dei quali hanno dichiarato in tutti i contesti il desiderio che l'esperienza avesse un prosieguo al di là dell'apporto della Provincia che, fin dai patti inizialmente stabiliti, si concludeva con un incontro generale di restituzione bilancio dell'attività svolta. L'ipotesi esplicativa che può essere formulata al riguardo è che l'attenzione e soprattutto la responsabilità nei confronti dell'infanzia e dell'adolescenza non è ancora così diffusa, consolidata e condivisa. Bambini e ragazzi, in altre parole, non stanno ai primi posti dell'agenda della politica (non solo di quella locale, a dire il vero...) e necessita un impegno di lungo periodo in tale direzione che, lo ribadiamo convintamente, può essere sostenuto dall'Ente Regione.

## I bambini e i ragazzi

In questo passaggio mettiamo volutamente insieme i bambini e i preadolescenti. E' arduo, fortunatamente, individuare delle difficoltà significative all'interno delle attività svolte con loro, articolate in una pluralità d'incontri. Gli inviti alla partecipazione raccolti dai ragazzi, grazie alla collaborazione dei Comuni e delle società sportive, hanno raccolto nella gran parte dei casi un'adesione caratterizzata da fedeltà all'impegno e spesso da entusiasmo.

Va tuttavia precisato che non è stato facile lavorare con i bambini più piccoli, in quanto è risultato per loro difficile porsi in modo consapevole e critico nei confronti dell'attività sportiva, un'esperienza che comprensibilmente loro vivono con grande partecipazione. D'altronde è risaputo che un bambino o una bambina di 5-6 anni non dispone ancora di strumenti cognitivi che permettano loro di riflettere criticamente sulle esperienze in atto. Ci siamo quindi resi conto che le modalità del progetto si adattano maggiormente ai ragazzi dai 10 anni in su.

Alcune brevi considerazioni vanno aggiunte a proposito del fatto che un numero sempre maggiore di bambini e di ragazzi hanno alle spalle problemi seri: genitori separati, fatica a concentrarsi, stress, stanchezza e altro ancora. Non poter interagire con bambini o con ragazzi (almeno un po') sereni rende indubbiamente più arduo il compito degli allenatori. Essi – oramai da alcuni anni – si trovano anche ad affrontare una situazione inedita, dovuta al fatto che i bambini (una parte considerevole di essi) si presenta priva di quelle competenze di base che un tempo costituivano il bagaglio naturale dei loro apprendimenti. Camminare o correre o saltare in modo scoordinato, non saper fare una capriola, non essere capaci di giocare con la corda.....ha indotto diversi allenatori a modificare metodi, organizzazione, tempi degli allenamenti, decidendo ad esempio di dedicare le prime settimane (a addirittura i primi mesi) non all'allenamento specifico in funzione della disciplina sportiva insegnata, ma a far giocare i bambini, a insegnare loro i vecchi giochi di gruppo, a imparare a correre e a saltare liberamente.

## I genitori

I genitori incontrati si sono rivelati persone competenti, appassionate, consapevoli dell'importanza della pratica sportiva per i propri figli, accettandone i prezzi compresa la fatica di organizzare tempi personali e familiari, spostamenti in modo tale da soddisfare le esigenze dei figli. Le criticità emerse tuttavia sono molte:

- le cennate difficoltà familiari sul piano organizzativo, a volte acute da orari "impossibili" degli allenamenti,
- i costi in qualche caso crescenti dell'iscrizione del figlio alla società sportiva e dell'acquisto o rinnovo del suo abbigliamento sportivo,
- l'esagerato tifo di tanti genitori nei confronti della propria creatura, vista fin da piccola come un potenziale campioncino, riversando su di lui non solo attese, ma vere e proprie pretese, anche nei confronti degli allenatori e delle società sportive,
- i difficili rapporti, in alcuni casi, con la figura dell'allenatore o del dirigente, cosa che non favorisce un dialogo ritenuto essenziale.

Molte osservazioni fatte sia dai genitori che dagli allenatori hanno messo in evidenza i comportamenti non corretti che diversi genitori adottano a causa di una distorta lettura dei loro compiti genitoriali e delle finalità della pratica sportiva. Essi appaiono quasi soggiogati dal destino del proprio figlio, investendo nel suo futuro di atleta (e anche di alunno) in modo smisurato e, purtroppo, antieducativo. Quando si pretende che il proprio figlio venga messo costantemente al centro dell'attenzione, quando si pretendono da lui prestazioni che non è in grado di ottenere (magari reagendo in modo volgare e adottando lo strumento della punizione), tutto ciò non può che rivelarsi a breve un grave danno nei confronti del bambino o del ragazzo, con l'esito di indurlo all'abbandono precoce della pratica sportiva. Necessita realmente ed è urgente un diffuso impegno di aiuto ai genitori, di sostegno ai loro compiti educativi: in questo senso le società sportive hanno un ruolo molto importante.

### ***Se l'allenatore ti tiene ancora in panchina, ti tolgo dalla squadra!***

*I bambini e i ragazzi come scelgono quale sport praticare?*

*Poiché l'iscrizione ad una società sportiva coincide con il periodo talvolta della prescolarità, più frequentemente della scolarità, indubbi sono i criteri dell'amicizia ("faccio minibasket perché ci va il mio amico Marco") o della familiarità ("anche mio fratello viene a calcio"), che rispondono al bisogno del bambino di veder replicato, nel contesto sportivo, quel personale mondo di riferimenti affettivi che garantisce in lui un rassicurante senso di continuità, anche ai bisogni dei genitori che trovano risposte*

*ad esigenze pratiche, come accompagnare in un unico luogo più figli o trovare forme di collaborazioni fra adulti (“ti porto io a casa tuo figlio, dopo l’allenamento...”).*

*Altro importante indicatore per compiere la scelta è una particolare attitudine del bambino o un bisogno fisico dello stesso, che potrebbe così vedere valorizzate doti innate o corrispondere a fini di sviluppo e crescita corporea armonica e sana.*

*Talvolta però il parametro di scelta coincide con i personali ed individuali vissuti del genitore che potrebbe proiettare, nella storia di crescita del figlio, esperienze significative per sé (“da piccolo mi piaceva tanto giocare a calcio”) o desideri irrealizzati (“se solo avessi potuto, avrei fatto nuoto!”)... oppure ancora assecondare una personale curiosità riferita a sport meno frequentati o di cui si celebrano fantasiosi successi.*

*In questi casi le aspettative a cui l’attività sportiva dovrà rispondere non sono più solo quelle relative alla salute psico-fisica e al divertimento del bambino e del ragazzo, ma saranno accresciute dalle speranze di veder realizzati sogni o desideri che non sono di chi pratica lo sport, ma di chi “paga” la pratica sportiva. Ciò ha la potenzialità di boicottare il successo della pratica sportiva come pratica educativa, minando il rapporto di fiducia con gli adulti a cui si affidano i bambini e ragazzi e spostando l’attenzione su ciò che il genitore ritiene importante e non su quello che è considerato esperienza da viveri per diventare un giovane sportivo.*

*E allora, momenti come l’essere lasciati in panchina durante una partita, il non essere scelti per rappresentare la società in una gara, il non raggiungere un obiettivo per cui ci si era allenati, non saranno solo frustranti per il giovane atleta ma anche, e soprattutto, per chi vorrebbe ritrovare, attraverso il proprio figlio, ciò che ritiene significativo e dovuto.*

*Ai genitori può così sfuggire, perché concentrati nella ricerca di responsabili e colpevoli, la carica emotiva che viene ad innescarsi in un bambino quando sente di non aver corrisposto alle aspettative riversate su di lui da coloro che ritiene essere le uniche persone capaci di stabilire un orizzonte verso cui tendere, ossia la mamma e il papà. Distrarsi - distogliendo lo sguardo dal bambino impegnato a superare i propri limiti per andare verso un allargamento delle proprie possibilità, per guardare all’allenatore incompetente, alla società che non sa scegliere i propri collaboratori, agli arbitri, risaputamente incapaci (!?) - può portare alla non corrispondenza di ciò di cui il bambino/ragazzo ha bisogno in quel momento. Non riuscire ad offrire un modello di elaborazione del “non vincere” attento, dedicato, ragionato con la calma di chi ha come obiettivo il bene-stare del ragazzo, può risultare una mancanza capace di allontanare un soggetto dalla pratica sportiva.*

*Guardare al proprio figlio come possibile protagonista di un successo, che accordi l’accrescimento dell’autostima del bambino con il riconoscimento degli individuali confini di capacità e abilità, ma anche con le attese dei genitori e non ultimi con gli obiettivi della società sportiva, vuol dire schiacciare una pratica – che ha come motivazione principale l’esprimersi e il conoscersi – sotto un carico di attese che sono oltremodo sproporzionate alla ragione per cui un bambino e un ragazzo si impegnano in uno sport...che è il divertirsi!*

*Fondamentale allora una continua e attenta cura nell’accrescere il rapporto fra genitori e allenatori, impegnati a costruire un’alleanza educativa che abbia al centro il bambino e la sua voglia di crescere.*

## **Gli allenatori e i dirigenti**

Gran parte delle persone incontrate e che ricoprono tali ruoli svolgono il loro impegno motivate da una grande passione e spesso in forma di gratuità sul piano economico. Tuttavia passione ed entusiasmo non sono sufficienti se non vengono accompagnati da una adeguata consapevolezza e intenzionalità sul piano educativo (sempre ricordando che stiamo parlando di bambini e di preadolescenti). Necessita costruire un equilibrio sempre dinamico, mai statico, fra gli aspetti tecnici attinenti alla disciplina sportiva e la responsabilità educativa che deve rappresentare il filo rosso delle attività di un allenatore e delle strategie di un dirigente.

Per quanto concerne allenatori e tecnici, essi stessi ravvisano che i comportamenti di alcune persone – facenti parte di determinate discipline sportive – non si rivelano all’altezza del compito a causa di una formazione inadeguata o assente sul piano psicopedagogico, di una propensione a privilegiare gli aspetti tecnici, a mettere in atto comportamenti a volte autoritari accompagnati da un linguaggio pesante nei confronti degli allievi.

Per quanto riguarda i dirigenti, nella maggior parte dei casi si tratta di persone che non hanno una preparazione coerente con la complessità del ruolo da essi svolto, con la conseguenza di svolgere il loro incarico con grande dedizione, ma non definendo in modo chiaro le strategie di lavoro e le priorità della propria società.

## Le società sportive e le federazioni

Si è sempre riconosciuto che anche presso allenatori e dirigenti si riscontra un notevole interesse per il progetto. Va ovviamente osservato che tale atteggiamento concerne le persone e le società sportive che hanno concretamente aderito all'invito del proprio Comune o della Provincia. Altre realtà sportive locali non sono state presenti, per cui è venuto a mancare il loro importante contributo. Ce ne dispiace ma si è consapevoli che la strada della promozione della pratica sportiva educativa è lunga e richiede perseveranza, pazienza, intelligenza strategica.

Oltre alla questione citata, le società sportive sono state spesso chiamate in causa sia dai loro stessi rappresentanti che dai genitori presenti agli incontri. L'addebito loro mosso riguarda la constatazione che i comportamenti di alcune società sportive non risultano coerenti con la proclamata centralità dei bambini e del rispetto dei loro diritti, fra cui quello all'educazione. Diverse voci hanno osservato che in situazioni più o meno diffuse prevale la logica della ricerca dei bambini e dei ragazzi più bravi, prevale una pratica che non è ludica e giocosa ma caratterizzata da allenamenti troppo pesanti, da un agonismo esasperato, dalla valorizzazione dei talentuosi, al punto da indurre ragazzi e ragazze ad abbandonare precocemente la pratica sportiva.

La responsabilità viene fatta risalire non solo alle società sportive, ma alle Federazioni del Coni da cui esse dipendono (escludiamo ovviamente da tali riflessioni le realtà sportive non affiliate al Coni). Dalle dichiarazioni raccolte dai partecipanti emerge che i ragazzi e i loro diritti al gioco, al movimento, al non essere campioni non sono sempre rispettati in modo adeguato.

Per concludere, crediamo sia opportuno ribadire che, nel nostro Paese e non solo nel mondo dello sport, l'attenzione e l'impegno nei confronti delle giovani generazioni è gravemente insufficiente, a tutti i livelli. Necessita una svolta vera e propria sul piano dell'assunzione di responsabilità.

***“Se non vinci nessuno ti guarda...quando lo fai hai tutti gli occhi puntati addosso!”***

***“Per me, è importante vincere...ma per la società lo è molto di più!”***

*Hanno un sapore melanconico queste due frasi...sembrano tracciare una linea divisoria fra il mondo degli adulti e i ragazzi, valicabile solo pagando il prezzo di una vittoria.*

*Non è immaginabile che questo sia ciò che avvenga!*

*Possiamo però farci alcune domande: gli adulti come stanno a fianco dei ragazzi nei momenti faticosi della preparazione atletica, dell'allenamento, dell'impegno? Si riesce sempre a dare voce al riconoscimento del carico che i giovani atleti portano?*

*La coerenza e l'impegno sono atteggiamenti che si acquisiscono e che richiedono tempo perché si consolidino in pratiche e comportamenti; questo a ricordare che la quotidianità dell'allenamento non è qualcosa di scontato e ovvio per un bambino e un ragazzo. Le loro capacità prestazionali, favorite dalla giovane età, sono vissute come presenti indipendentemente dalla preparazione e a loro, solo dopo un lungo periodo, risulta l'efficacia della preparazione fisica costante.*

*All'adulto il compito di significare tutto questo, valorizzando lo sforzo e la capacità di affidarsi ad un allenatore e ad una società per trasformare il piacere del gioco dello sport in pratica sportiva.*

*Alle famiglie è chiesta l'attenzione maggiore: il vissuto del giovane atleta è composto da ciò che esperisce dentro e fuori il campo; quello che riporta a casa corrisponde alla sua rielaborazione di quanto succede in palestra, campo, piscina...va ascoltato con orecchio attento per cogliere non solo le parole ma anche le eventuali richieste esplicite ed implicite.*

*L'entusiasmo ma anche la fatica, sotto forma di malesseri e piccole resistenze agli allenamenti ( “sto male” “ mi fa male ...”), il coinvolgimento ma anche il distacco emotivo (“non mi interessa niente di come va a finire la partita ...”), sono indicatori di come viene letto dal ragazzo ciò che gli accade. Sta all'adulto fermarsi e ragionare, perché i bambini e i ragazzi si sentano sempre accompagnati!*

## Il territorio

Fra i riferimenti fondativi del progetto occupa una posizione rilevante la cosiddetta strategia delle connessioni, vale a dire l'impegno che dovrebbero esprimere nei confronti dei bambini e dei ragazzi non solo i tanti attori della pratica sportiva ma anche le altre realtà educative del territorio che si occupano di infanzia e adolescenza, come le Scuole, il mondo associativo, i servizi sociali e socio sanitari, le parrocchie ecc.

La costruzione di collaborazioni dovrebbe tradursi in opportunità di costruzione e di sviluppo di progetti comuni, capaci di moltiplicare le risorse e le opportunità, così raggiungendo un numero molto più grande di bambini e ragazzi.

Va riconosciuto che in questa prospettiva non si è fatta molta strada, ma si è consapevoli che seguire tale direzione di lavoro sociale significa inoltrarsi in un cammino molto complesso che richiede tempo, competenze, risorse, sostegno forte da parte delle istituzioni pubbliche.

Se gli sforzi fatti a proposito della strategia del lavoro di rete non hanno prodotto esiti così significativi, non va dimenticato che negli incontri realizzati molte sono le proposte emerse che vanno nella direzione di incrementare il lavoro educativo all'interno delle comunità locali: dalla collaborazione con le scuole e con le altre associazioni del territorio, alla ridefinizione complessiva degli interventi rivolti all'infanzia e adolescenza; dalla collaborazione fra le società sportive che praticano diverse discipline, alla promozione di alleanze educative fra genitori ed allenatori.

Va rimarcato che la strategia delle connessioni non è una strategia fra le tante o poche disponibili, ma è "la" strategia principale e forse l'unica di cui disponiamo per accrescere e diffondere in tutti gli ambiti di vita l'impegno educativo a favore delle giovani generazioni. Il loro futuro è deciso oggi da coloro che se ne occupano in quanto genitori, in quanto allenatori e dirigenti sportivi, in quanto amministratori pubblici.

## **12 – PROPOSTE PER QUALIFICARE LA PRATICA SPORTIVA COME PRATICA EDUCATIVA**

Gli incontri con i giovani e con gli adulti avevano una doppia finalità:

- far emergere gli aspetti che, sulla base della propria esperienza, rendono positiva o eventualmente problematica la pratica sportiva riguardante i soggetti fra i 5 e i 15 anni.
- individuare proposte utili a promuovere e a rafforzare la pratica sportiva come pratica educativa, coerente cioè con le caratteristiche emerse nell'ambito del progetto *Educare con lo sport*, che ne fanno una palestra di vita, di apprendimenti utili, di tutela e di esigibilità dei diritti garantiti alle giovani generazioni.

Le proposte raccolte dai bambini, dai ragazzi e dagli adulti sono tantissime, alcune realmente originali e anche inaspettate; tutte sicuramente interessanti. L'elenco completo sarebbe lunghissimo (presso l'Ufficio sport della Provincia sono conservati tutti i materiali di documentazione degli incontri) per cui, per renderle comprensibili, si è ritenuto opportuno raggrupparle per aree, in relazione ai diversi destinatari delle proposte stesse.

### **Proposte riguardanti direttamente i bambini e i ragazzi**

E' chiaro che i suggerimenti di questa prima area sono sì indirizzati alle giovani generazioni, non dimenticando tuttavia che senza il supporto degli adulti, di tutti gli adulti i ragazzi sarebbero sostanzialmente impotenti. Sono gli adulti che hanno il compito di assumere le necessarie responsabilità e di prendere le decisioni utili a realizzare le proposte emerse.

Far sperimentare ai bambini e ai ragazzi (fino a 12 anni circa) il maggior numero possibile di discipline sportive.

Si tratta di un'indicazione emersa in tutti i contesti e che acquista ulteriore forza e significato se la raccordiamo con l'art. 3 della Convenzione dell'89, il quale afferma che tutte le scelte che riguardano i minori (di età) vanno fatte sulla base del loro prevalente interesse. L'interesse dei ragazzi è, come risaputo, quello di fare esperienza, di mettersi alla prova, di non essere precocemente inseriti in una disciplina sportiva (magari a 3-4 anni!?), perché ciò è condizione per costruire un campioncino. Va invece valorizzata una delle fondamentali esigenze dei processi di crescita: quella di conoscere situazioni e persone nuove, di provare esperienze diverse e ciò è molto importante anche nello sport. La realizzazione di tale proposta avrebbe di certo un impatto forte sulle società sportive, sollecitate a uscire dal proprio recinto fisico e culturale, dalla propria autoreferenzialità per sostituirla con la strategia delle connessioni fondata sulla collaborazione fra diversi soggetti.

Poter praticare uno sport all'insegna del gioco, del divertimento, del poter scaricare le tante tensioni che anche un bambino accumula, del far parte di un gruppo, del poter fare cose interessanti e coinvolgenti.

E' una visione della pratica sportiva che accomuna i bambini i ragazzi e la quasi totalità degli adulti che abbiamo incontrato, concordi nel mettere al centro la pratica sportiva educativa.

Sappiamo bene che nell'Isontino i tassi di frequenza della pratica sportiva da parte dei bambini e dei ragazzi sono fra i più elevati in Italia. Non di meno diversi soggetti – sia italiani sia figli di genitori immigrati – non fruiscono per diverse ragioni di tale opportunità. Molte voci hanno affermato che è necessario un investimento molto più consistente per garantire loro il diritto molto importante a praticare lo sport.

## **Riutilizzare gli spazi del territorio**

Tale indicazione non concerne l'attività sportiva strutturata, poiché si riferisce a tutte le esperienze di attività motoria e ludica libera, quelle che hanno caratterizzato per lungo tempo e fino a un recente passato le giornate dei bambini e dei ragazzi. Essi avevano la possibilità di usare liberamente il territorio, le strade, i prati, i canali e i fiumi, che rappresentavano luoghi straordinari di apprendimenti "naturali". Per citarne alcuni è sufficiente ricordare le esperienze di gruppo spontaneo, la possibilità di organizzare autonomamente il proprio tempo, la capacità di affrontare e di mediare le inevitabili baruffe tra coetanei, la possibilità di giocare e di trasgredire, di conoscere angoli e spazi prima non transitati.

Tutto ciò non fa più parte delle esperienze quotidiane dei bambini e dei ragazzi, a causa dei mutamenti rapidi e degli stravolgimenti che sono avvenuti negli stili di vita sociali, familiari e individuali. La proposta emersa consiste nel restituire ai ragazzi tempo libero e spazi di gioco autoorganizzati e non controllati dagli adulti.

Non è questa la sede per approfondire un'ipotesi così affascinante, ma è certo che restituire il territorio ai ragazzi significa rivedere gli assetti urbanistici e la mobilità, ricreando cortili, prati, percorsi grazie ai quali bambini e ragazzi possano almeno in parte riappropriarsi di tali esperienze, fondamentali per la loro crescita.

## **Proposte riguardanti i genitori**

La componente genitori, assieme ovviamente alle società sportive, rappresenta il fattore decisivo nell'ambito della pratica sportiva; decisivo perché sono gli adulti, nei loro diversi ruoli e funzioni, i responsabili della qualità educativa, dell'esperienze vissute dai figli/atleti. Da qui emerge la rilevanza centrale di un impegno forte con e per i genitori, di un investimento adeguato nel dialogo con loro. Le proposte emerse sono infatti le seguenti:

- favorire l'incontro e lo scambio di esperienze fra i genitori, sia fra coloro che appartengono alla medesima società sportiva, sia facilitando il confronto con genitori appartenenti ad altre realtà sportive;
- promuovere incontri periodici fra i genitori e gli allenatori (e magari anche i dirigenti), così da costruire un'alleanza indispensabile per il bene dei bambini e dei ragazzi, costruita intorno alla comune responsabilità educativa.

Necessita – lo diciamo chiaramente – un investimento più grande nel dialogo con i genitori da parte di tutte le società sportive. Significa offrire spazi di incontro, di informazione, di discussione fra genitori, fra genitori e allenatori, fra allenatori e dirigenti. Significa aiutare i genitori a riappropriarsi del loro fondamentale e insostituibile ruolo educativo, che nella pratica sportiva dei figli si traduce in funzioni di accompagnamento, di sostegno, di guida e di orientamento, non certo facendo pressioni indebite e mettendo in atto interventi inutilmente autoritari o atteggiamenti di delega della cura e della custodia del figlio all'allenatore e alla società sportiva.

## **Proposte riguardanti gli allenatori e i tecnici**

Per i bambini e per i ragazzi l'allenatore è una figura quasi mitica. L'essere detentori come tecnici dei segreti della disciplina sportiva insegnata, essere coloro che li addestrano a giocare, a trattare una palla, a diventare squadra: tutto ciò esercita un'attrazione fortissima in tutti i minori. E' l'attrattività determinata dall'essere al centro dell'attenzione in una palestra o in un campo da gioco; è determinata dall'essere in relazione con un allenatore i cui atteggiamenti e comportamenti sono improntati a un approccio educativo (sa ascoltare, sa fare squadra, sa fare rispettare le regole, sa far giocare tutti, sa far accettare una sconfitta). L'elenco delle competenze richieste a un allenatore è quindi molto lungo e per giunta si tratta di richieste esigenti, proprio perché il ruolo dell'allenatore è riconosciuto e da esso si attendono – e qualche volta purtroppo si pretendono – capacità adeguate sia sul piano tecnico che su quello umano.

Ciò sottende la necessità di una formazione specifica degli allenatori sul piano psicopedagogico. Alcune fra le persone incontrate avevano già fatto un cammino in tale direzione ma la maggior parte di esse ha riconosciuto l'importanza prioritaria di poter accedere ad opportunità formative che li mettano in condizione di interagire in modo efficace, sul piano educativo, con i loro atleti giovani e giovanissimi. L'indicazione è viepiù interessante perché coincide con l'ipotesi, sostenuta da diversi soggetti adulti, di una formazione integrata, capace cioè di mettere insieme allenatori appartenenti a società e a

discipline diverse; li accomuna, come oramai sottolineato in vari passaggi, il comune impegno nei confronti delle giovani generazioni.

### **Proposte riguardanti le società sportive e i dirigenti**

Le realtà sportive giocano un ruolo essenziale nella promozione della pratica sportiva educativa. E' ovvio infatti che se una società o un ente sportivo è consapevole delle responsabilità diverse e maggiori che si assumono quando ci si prende cura sportivamente ed educativamente di bambini e di ragazzi, le loro scelte dovranno avere un chiaro e preciso indirizzo, coerente con tale impostazione e con i diritti dei bambini e degli adolescenti.

Molte voci di adulti si sono espresse con forza in tale direzione, chiedendo che le società mutino non la loro identità, ma le strategie e le scelte concrete, per essere effettivamente coerenti con le esigenze delle giovani generazioni.

Una seconda prospettiva che ha incontrato un diffuso consenso è che le società sportive escano dalla propria autoreferenzialità, che si traduce nel mettere al centro non tanto bambini e ragazzi, quanto la disciplina insegnata, si traduce nel custodire gelosamente eventuali talenti; mentre è molto importante aprirsi a una collaborazione fattiva sia con le altre realtà sportive che con gli altri soggetti del territorio a responsabilità educativa.

Tali linee di lavoro richiedono ai dirigenti un ripensamento del loro ruolo e delle loro strategie. Anch'essi hanno il compito di crescere e di rivedere radicate convinzioni all'interno di opportunità formative a loro specificatamente dedicate. Solo ponendosi in questa prospettiva di revisione e di sviluppo delle proprie competenze, essi potranno svolgere un servizio così importante qual è la cura educativa delle giovani generazioni.

### **Proposte riguardanti i soggetti del territorio**

Molte voci auspicano innanzitutto un maggior raccordo con le scuole, in particolare con gli istituti comprensivi dei vari Comuni. La programmazione didattica, com'è risaputo, riserva tuttora uno spazio molto ridotto all'attività motoria, con la conseguenza che le ore di educazione fisica sono tuttora solamente due nell'arco della settimana, per tutti i livelli di istruzione, quando anche l'UNESCO (l'organizzazione culturale delle Nazioni Unite) ha da tempo raccomandato agli Stati di inserire nelle scuole settimanalmente almeno sei ore di educazione motoria: almeno un'ora al giorno!

E' opportuno fare due passaggi, a parere degli interlocutori del progetto:

- superare, all'interno delle mura scolastiche, la vecchia separazione fra gli aspetti cognitivi e quelli fisico-corporei, guardando al bambino e al ragazzo come a soggetti nella loro globalità di persone, portatori di diritti, fra cui quello a uno sviluppo armonico e integrato di tutto l'individuo;

- costruire opportuni accordi (patti di lungo periodo) fra scuole, Comuni, società sportive, molte delle quali hanno dichiarato la loro disponibilità a offrire gratuitamente il loro contributo, facendo così dello spazio scolastico un'opportunità per conoscere le diverse discipline sportive.

In tale cornice vogliamo mettere in evidenza la proposta, che coincide con la finalità del progetto *Educare con lo sport*, di diffondere la cultura dello sport in chiave pedagogica. Essa riguarda innanzitutto le giovani generazioni, ma di certo non esclude gli adulti sollecitati a riappropriarsi di spazi di incontro, di divertimento, di convivialità, proprio utilizzando le opportunità di incontro che gli impegni sportivi dei figli offrono loro.

Infine, ma non certo per importanza, è emersa la prospettiva di promuovere un vero e proprio lavoro di comunità, un lavoro di rete capace di connettere le realtà educative che in un territorio si occupano di bambini, di preadolescenti e di adolescenti: scuole, società sportive, associazioni, realtà di volontariato, servizi sociali e socio-sanitari, parrocchie, amministrazioni pubbliche. L'orientamento è quello che guarda alla *comunità educante* come all'insieme di soggetti che fanno concretamente della strategia delle connessioni il filo rosso del proprio agire a favore delle giovani generazioni. E intorno a questa comune responsabilità costruiscono patti duraturi.

### **Proposte riguardanti i Comuni**

Per quanto concerne la responsabilità primaria degli Enti locali, va segnalato che i Comuni – insieme e singolarmente rispetto al proprio territorio - svolgono compiti di *coordinamento*, di *regia*, di *valutazione*. Coordinare significa collegare, costruire connessioni utili, individuare forme di cooperazione e di

collaborazione, coinvolgere. Assumere un ruolo di regia vuol dire individuare una direzione di lavoro; significa, restando nella metafora, decidere insieme agli altri attori in scena quale film si vuole girare (quale senso e sviluppo dare alle politiche per lo sport e, più in generale, agli interventi riguardanti l'infanzia e l'adolescenza). Il termine valutazione non sottende giudizi calati dall'alto, ma suggerisce funzioni di monitoraggio, di attribuzione di valore ai risultati e ai processi di lavoro messi in atto; la valutazione riguarda l'insieme delle strategie con cui il Comune/i Comuni regolano il lavoro in tale settore, orientano le azioni e i progetti agli obiettivi che ci si è dati. Si tratta di funzioni gestite con l'apporto fondamentale degli altri soggetti, che contribuiscono alla presa di decisioni riguardanti le linee e le strategie di lavoro.

Ai Comuni compete anche il compito di contribuire a sostenere economicamente la realizzazione delle iniziative che favoriscono la partecipazione dei giovani alla pratica sportiva.

Per tutte queste ragioni il ruolo dei Comuni si è rivelato essenziale, e ancora più lo sarà in futuro dal momento in cui la Provincia – che nel progetto *Educare con lo sport* ha assunto una funzione promozionale, di coordinamento e di messa a disposizione degli Enti locali delle proprie risorse in termini di personale – non svolgerà più il suo ruolo e solo delle Amministrazioni locali motivate potranno proseguire e dare ancora maggior diffusione e concretezza al progetto.

In questo quadro alcuni interessanti risultati sono stati raggiunti e altre iniziative, auspiccate, sono rimaste ai nastri di partenza: il lavoro fatto insieme (fra assessori come fra i livelli politici, tecnici e operativi) ha prodotto feconde contaminazioni di idee e ha rafforzato una comune visione della pratica sportiva come pratica educativa.

Agli Enti locali, date tali premesse, sono rivolte molte attese, nella consapevolezza che il Comune è l'unico ente che rappresenta tutti i cittadini di un territorio, grandi e piccoli, ragione per cui tali aspettative riguardano:

- la promozione continuativa della cultura dell'educazione all'interno della pratica sportiva,
- la promozione, la garanzia, la tutela dei diritti di tutti i bambini e i ragazzi rispetto alla pratica sportiva educativa,
- la messa a disposizione di spazi per l'attività motoria libera dei bambini e dei ragazzi,
- la disponibilità di risorse necessarie e contestualmente la revisione dei criteri di assegnazione dei fondi al mondo sportivo, premiando non chi vince i campionati, ma chi mette in atto concretamente con i bambini e con i ragazzi principi e metodi di carattere educativo.

Al di là dei compiti specifici dei Comuni scaturiti dal progetto *Educare con lo sport*, l'auspicio espresso da tanti partecipanti è che i Comuni – singolarmente e insieme – collochino finalmente bambini e ragazzi ai primi posti dell'agenda della politica locale e che le azioni indirizzate all'infanzia e all'adolescenza rappresentino una priorità per il Comune stesso e per tutti gli altri soggetti del territorio.

### ***Ma come si fa ad allenarsi così!?!?***

*I bambini e i ragazzi osservano e interpretano: quali reazioni hanno davanti a spogliatoi con acqua fredda, piste non battute, palestre senza manutenzione? Si lamentano, accusano, giudicano...  
Leggono in queste trascuratezze segni di disinteresse, di non partecipazione della comunità al loro impegno e alle loro fatiche.*

*Che dire poi di orari di allenamento che terminano anche dopo le 20.30, per "indisponibilità delle palestre"?*

*Sappiamo che queste sono le età in cui tutto viene riportato a sé. Parlare di egocentrismo è corretto se ci si attiene ad alcune precisazioni: gli adolescenti, per ragioni legate allo sviluppo del pensiero, sono portatori di una forma ingenua di idealismo e guardano alla realtà che li circonda includendola in ragionamenti "assoluti" ("o è bianco, o è nero"); a ciò si aggiunge la fatica, sempre data dall'età e del periodo del loro sviluppo, ad includere nelle proprie riflessioni un pensiero che venga da altri.*

*I loro comportamenti tenderanno quindi ad andare nella direzione di modificare l'ambiente circostante, modellandolo, talvolta forzandolo, sui loro desideri e bisogni.*

*Ai ragazzi, dicevamo, non si può nascondere la realtà: colgono le contraddizioni e le debolezze del mondo adulto, che si chiami famiglia, amministrazione comunale, polisportiva...*

*Inversamente proporzionale a questa capacità è l'abilità a interloquire con altri, che possano manifestare opinioni e punti di vista diversi: è qui che il mondo adulto si può incagliare con il mondo degli adolescenti!*

*Li vediamo fisicamente grandi, con forza fisica e capacità di espressione e rischiamo per questo di collocarli fra i nostri pari d'età...ma ancora non lo sono!*

*I ragazzi, sopravvalutando la forza e il potere del loro ragionare e pensare, portano con veemenza le loro osservazioni: "così non va!", "ma come si fa a ..." "non è giusto che..."*

*La questione è delicata: da un lato i ragazzi sono portatori onesti di criticità, dall'altra non riescono a sentire ragioni che escano dalla loro possibilità di vedere.*

*L'invito è alle amministrazioni comunali e alle dirigenze sportive: dal 1958 nelle scuole si insegna "educazione civica" come materia scolastica, oggi denominata "cittadinanza e Costituzione"; la pratica sportiva, che porta i ragazzi ad usufruire di spazi e proprietà comuni, che apre al concetto di "spesa pubblica" e che coinvolge le amministrazioni in investimenti dedicati offre uno spazio per scegliere di crescere come cittadini.*

*In che modo?*

*La psicologia e la pedagogia ci dicono che il modo in cui è possibile superare l'egocentrismo adolescenziale è attraverso il lavoro e l'esperienza, ossia nel trasformare un adolescente da "riformatore", che con le parole intende apportare delle modifiche, a "realizzatore", ossia un giovane che attraverso il fare cambia ciò che non corrisponde appieno a quanto desiderato, concezione comunitaria dell'impegno.*

*E' un investimento in tempo e fatica che godrebbe però dell'entusiasmo tipico dell'età dei giovani sportivi e troverebbe ragione in un accrescimento della motivazione alla pratica sportiva: permettere, con processi di delega ragionati, che i ragazzi prendano parte alla manutenzione, cura, ripristino e organizzazione degli spazi, vedrebbe accadere quanto di più desiderabile: l'accrescimento di un senso di responsabilità verso ciò che è pubblico ...e pertanto mio!*

*La pratica sportiva come strumento per la crescita del cittadino!*

## **13 – DUE DOCUMENTI IMPORTANTI**

L'ultimo capitolo del testo dà spazio a due importanti documenti:

- il primo è quello elaborato insieme fra Provincia e Comuni (21) e pubblicamente controfirmato in occasione del Convegno pubblico del febbraio 2011;
- il secondo è la *Carta dei diritti dei ragazzi allo sport*.

Entrambi, insieme alla *Convenzione Internazionale sui diritti dei bambini e degli adolescenti* del 1989, hanno rappresentato dei riferimenti portanti nell'ambito del progetto: essi guardano i ragazzi come portatori di diritti e guardano gli adulti come coloro che hanno il compito di renderli esigibili. La pratica sportiva è un luogo privilegiato di realizzazione di tali intenti.

### **Il documento interistituzionale**

La Provincia di Gorizia, promotrice del progetto "Educare con lo sport" e i Comuni aderenti esprimono attraverso il presente documento il proprio consenso rispetto agli orientamenti in esso contenuti. Tali indicazioni scaturiscono dal lavoro di ricerca che ha visto coinvolti, oltre agli Assessori competenti, i protagonisti della pratica sportiva: bambini e ragazzi, genitori, allenatori e dirigenti di diverse realtà sportive locali.

Gli Assessori firmatari si impegnano a promuovere la realizzazione concreta di una o più proposte che il documento presenta entro un anno dalla firma del Patto Istituzionale.

#### **Orientamenti a livello di principi**

*- La pratica sportiva svolge un ruolo molto importante nei percorsi di crescita di tutti i bambini e i ragazzi, vale a dire i soggetti in età fra i 6 e i 15 anni. Tale ruolo è ancora più rilevante oggi che nel passato, in considerazione del fatto che sono venuti a mancare, per tanti bambini e preadolescenti, spazi ed opportunità dove potersi muovere, giocare, stare insieme in modo naturale.*

*- La pratica sportiva esprime molte dimensioni che si possono considerare grandemente utili sul piano della formazione: la conoscenza di sé (il corpo, i movimenti, le emozioni, ecc.), le relazioni con i coetanei, l'abitudine all'impegno continuativo, il mettersi alla prova e molto altro ancora. La pratica sportiva è spesso l'aspetto della vita prediletto da parte dei fanciulli.*

*- E' diffusa presso molti genitori e rappresentanti delle società sportive la consapevolezza che la pratica sportiva rivolta a bambini e preadolescenti deve essere improntata a principi e metodi educativi, così da mettere al primo posto il "superiore interesse del minore" (art. 3 della Convenzione internazionale sui diritti dei fanciulli, ratificata dall'Italia con la Legge n. 176/1991), il suo benessere psicofisico e il suo sereno sviluppo.*

*- I documenti internazionali più importanti danno molto rilievo agli aspetti finora evidenziati, affermando che l'educazione, il gioco e l'attività motoria rappresentano un diritto di tutti i bambini e*

ragazzi (artt. 28 e 31 della Convenzione citata), diritto che gli adulti si impegnano a rendere esigibile concretamente.

- I principi ispiratori del presente documento trovano fondamento anche nella Carta dei diritti dei ragazzi allo sport, approvata nel 1992 dalla Commissione tempo libero dell'ONU e fatta propria da numerose Federazioni sportive italiane.

- Agli Enti locali, quali la Provincia e i Comuni, è affidato il compito di promuovere la cultura della pratica sportiva come pratica educativa e come corretto stile di vita per una crescita sana, sensibilizzando tutte le Istituzioni pubbliche (innanzitutto la Scuola) e mettendo in atto le opportune iniziative utili al perseguimento di tale finalità.

### **Orientamenti sul piano operativo**

- Facilitare a tutti i bambini e i ragazzi l'accesso e la frequentazione della pratica sportiva, con particolare attenzione alle situazioni di difficoltà, come ad esempio la disabilità o i problemi economici di diversi nuclei familiari che impediscono ai genitori di sostenere le necessarie spese.

- Promuovere percorsi di formazione rivolti ai genitori dei ragazzi praticanti in relazione agli aspetti educativi del loro ruolo. È opportuno che tali proposte coinvolgano genitori appartenenti a realtà sportive diverse.

- Favorire percorsi di formazione rivolti ad allenatori, tecnici, dirigenti delle società sportive, riguardanti gli aspetti psicopedagogici del loro impegno con bambini e ragazzi. È auspicabile anche in questo caso che i percorsi siano trasversali a più realtà sportive.

- Incoraggiare la collaborazione fra famiglie e società sportive in funzione delle comuni responsabilità educative che essi hanno nei confronti dei bambini e dei ragazzi praticanti.

- Dare impulso a forme di cooperazione e coordinamento fra le realtà sportive del territorio, attraverso iniziative che possano riguardare direttamente i ragazzi praticanti (ad es. favorendo la sperimentazione di discipline sportive differenziate), o i loro genitori, o ancora l'avvicinamento alla pratica sportiva da parte dei non praticanti.

- Incoraggiare la stipula di Patti di corresponsabilità educativa locali che coinvolgano i fanciulli, i genitori, gli organismi sportivi, la Scuola e le altre realtà del territorio che aderiscono alla proposta (ad esempio l'oratorio).

- I Comuni, in collaborazione e coordinamento con la Provincia, sono promotori e garanti dei Patti di corresponsabilità educativa che coinvolgono ragazzi, genitori e società sportive (ed eventuali altri attori del territorio che aderiscono alla proposta). Tali Patti vanno costruiti in modo partecipativo dando voce ai punti di vista dei soggetti citati. La stesura dei Patti scaturisce da un percorso articolato in alcuni incontri guidati da una figura esperta. I Patti sono dei documenti in cui ragazzi e adulti dichiarano esplicitamente di assumere reciproci impegni e responsabilità in relazione all'esercizio della pratica sportiva. I Patti prevedono il riconoscimento da parte dei Comuni, in forme che verranno definite, dell'impegno assunto dalle Società sportive aderenti.

- Commisurare i criteri di assegnazione delle risorse economiche a disposizione degli Enti locali, premiando le realtà sportive che aderiscono ai Patti di corresponsabilità educativa e/o ad altre iniziative coerenti con gli orientamenti del Patto Istituzionale.

- I Comuni (Assessori allo sport) si impegnano a partecipare a un incontro organizzato annualmente dalla Provincia, allo scopo di fare un bilancio del lavoro svolto, verificare l'efficacia delle iniziative messe in atto e promuovere progetti comuni.

## **CARTA DEI DIRITTI DEI RAGAZZI ALLO SPORT**

(Commissione Tempo Libero dell'O.N.U., 1992)

La Carta è un documento molto importante, di rilevanza centrale della pratica sportiva rivolta a bambini e ad adolescenti. I 10 principi che essa sancisce – tra l'altro con il grande pregio della concisione – chiariscono in modo inequivocabile il senso e le finalità dell'attività sportiva rivolta ai minori (di età), così da tutelarne i processi di maturazione e garantire loro uno sviluppo sereno e un'esperienza che, nel linguaggio del progetto *Educare con lo sport* – non può non essere educativa. Il diritto al gioco, al divertimento, al riposo, a una sana competizione e infine a non essere un campione corrispondono esattamente ai bisogni che i bambini, i ragazzi e gli adulti hanno dichiarato essere prioritari e irrinunciabili. Un diritto non è altro infatti che il riconoscimento di un bisogno che, nel caso dei giovani praticanti, spetta agli adulti garantire la sua esigibilità. In realtà non sempre è così. In diversi casi della Carta è riconosciuta apertamente l'importanza, ma appunto solo.....sulla carta, poiché a tale affermazione non corrispondono comportamenti coerenti, né di alcuni allenatori e tecnici, né di alcune società sportive, né di alcune Federazioni aderenti al CONI. La nostra non vuol essere un gratuito e immotivato rilievo critico, ma la denuncia di comportamenti inaccettabili nei confronti dei

bambini e dei ragazzi e soprattutto l'appello a un'assunzione diversa sul piano delle responsabilità che tutto il mondo sportivo ha. Esso, come detto in più passaggi del testo, rappresenta una straordinaria opportunità di crescita (una palestra di vita e una delle poche rimaste) per le giovani generazioni. Non va sprecata a causa degli interessi speculativi di qualcuno.

**1. Diritto di praticare attività motoria.** I genitori devono avviare il bambino all'attività motoria per i ben noti vantaggi psicofisici, che non sono più recuperabili se si inizia tardivamente; il bambino può scegliere, sperimentare, cambiare gli sport che desidera. L'U.N.E.S.C.O. raccomanda che almeno un sesto dell'orario scolastico settimanale sia dedicato all'attività motoria, cioè sei ore alla settimana.

**2. Diritto di giocare e divertirsi.** L'allenatore deve proporre il divertimento, il miglioramento psicofisico e l'educazione come obiettivo finale e non la vittoria, che crea tensione.

**3. Diritto di praticare sport in un ambiente sicuro e sano.** Cioè igienicamente a norma, con assistenza vicina in caso di infortunio, con a disposizione un telefono in caso di urgenza, senza pressioni agonistiche esagerate o selettive, senza pressioni farmacologiche.

**4. Diritto di essere allenato da personale adatto a quella fascia di età e qualificato.** Per evitare il rischio di esercizi sbagliati o che arrecano sovraccarico delle strutture in crescita o creano problemi psicologici.

**5. Diritto di essere trattato con rispetto.** Non è raro sentire l'allenatore che urla o ordina degli esercizi pesanti per punizione od osservare un genitore che sgrida il bambino, invece di incoraggiare e fornire il suggerimento tecnico giusto per migliorare e sdrammatizzare l'eventuale errore con una carezza o altro.

**6. Diritto del giusto riposo.** Lo studio, la malattia, la crescita richiedono dei carichi di attività motoria diversi a seconda dei periodi e le pause giuste, gli allenamenti troppo frequenti vanno ridotti e i riposi non devono essere ripresi come una colpa.

**7. Diritto del controllo della salute.** La competizione va riservata ai bambini in perfette condizioni psicofisiche e che lo desiderino, senza pressioni esterne con il rispetto del trattamento adeguato e il tempo giusto di guarigione e riabilitazione dai traumi, della gradualità della qualità e della quantità del carico di lavoro. Obbligatorio il certificato di stato di buona salute fisica per le attività non agonistiche che lo richiedano ed il certificato di idoneità agonistica per gli sport agonistici dietro indicazione delle rispettive Federazioni sportive per quanto riguarda l'età di inizio.

**8. Diritto di competere con giovani di pari capacità.** Bisogna sforzarsi di praticare sportiva fra gruppi non solo omogenei per età cronologica ma anche per età ossea o maturità puberale, per avere le stesse probabilità di divertimento e di successo. Per gli sport di contatto l'attività deve essere anche in considerazione del peso.

**9. Diritto di pari opportunità.** Tutti i bambini devono poter giocare, senza far panchina, senza tenere conto del risultato agonistico, che sarà ricercato più avanti nel tempo.

**10. Diritto di non essere sempre un campione.** Non sempre il bambino può essere un campione o continuare ad esserlo, chi lo è, può esserlo anche solo per un periodo, e deve sapere che pratica sport per i vantaggi che arreca e per divertirsi, perché solo uno su quarantamila sarà un campione anche nella vita futura come professionista.

## **INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE**

L'elenco non va inteso come registrazione puntuale ed esaustiva dei quadri di riferimento (teorici, strategici, metodologici) del lavoro svolto, ma prime tracce per proseguire cammini di ricerca, di studio, di riflessioni personali e collettive.

Sul rapporto fra giovani e adulti e sulla sua evoluzione storica cfr. Garelli F., Offi M., *Giovani. Una vecchia storia?*, SEI, Torino 1997.

E' sicuramente utile rivedere i processi evolutivi delle giovani generazioni attraverso la categoria dei "compiti di sviluppo", in A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, il Mulino, 1993. Sugli adolescenti la quantità di testi e di riviste disponibili è enorme: uno degli autori di riferimento è G. Pietropolli Charmet, di cui segnalo A. Maggiolini, G. Pietropolli Charmet ((2004), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, FrancoAngeli, Milano e G. Pietropolli Charmet, L. Cirillo (2010), *Adolescenza . Manuale per genitori e figli sull'orlo di una crisi di nervi*, San Paolo, Milano. Sul tema della preadolescenza A. Augelli, *Erranze. Attraversare la preadolescenza*, FrancoAngeli, Milano 2011.

E' fondamentale guardare ai bambini e ai ragazzi come "soggetti", vale a dire come individui che non sono delle *tabulae rasae*, ma soggetti capaci di pensare, di costruire giudizi, di elaborare informazioni, di attribuire significati alle esperienze, di assumere responsabilità (cfr. il pensiero della pedagogia fenomenologica e in particolare i contributi di P. Bertolini: P. Bertolini (1988), *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze; P. Bertolini, L. Caronia (1993), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze.

Il tema dei diritti delle giovani generazioni trova riconoscimento in documenti internazionali vari, fra cui innanzitutto la *Convenzione nelle Nazioni Unite sui diritti dei fanciulli* del 1989 (recepita nel nostro ordinamento con la legge n. 176 del 1991). Fra i tanti siti in cui è rintracciabile la convenzione, segnaliamo quello dell'AGIA (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza) ([www.garanteinfanzia.org/?q=diritti](http://www.garanteinfanzia.org/?q=diritti)).

Il tema della partecipazione dei bambini e degli adolescenti trova anch'esso riconoscimento in documenti internazionali vari, fra cui la citata *Convenzione nelle Nazioni Unite sui diritti dei fanciulli* del 1989. Una sintesi molto utile è quella offerta da R. Maurizio in *Bambini e adolescenti: quale partecipazione?* in "Cittadini in crescita", n 1/2001, Rivista del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza ([www.minori.it](http://www.minori.it) – dal sito si possono gratuitamente scaricare tutte le pubblicazioni del Centro).

Per quanto concerne l'apprendimento dalle proprie esperienze come approccio al conoscere, che non sostituisce ma affianca quello tradizionale proposto dal libro o dall'esperto, la letteratura offre molte opportunità di approfondimento. Segnaliamo: L. Mortari (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma; V. Iori, A. Augelli, D. Bruzzone, E. Musi (2010), *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*, FrancoAngeli, Milano.

Le competenze all'ascolto da parte di tutti gli adulti che si rapportano con bambini e con adolescenti è particolarmente importante: fra i tanti contributi va segnalato quello di M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, B. Mondadori, Milano 2003.

Il rapporto con la natura, con gli spazi verdi e liberi è terapeutico per tutti i bambini e i ragazzi, come affermano A. Oliverio, A. Oliverio Ferraris, *A piedi nudi nel verde. Giocare per imparare a vivere*, Giunti, Firenze 2011. Affine a questo è naturalmente il tema del gioco: G. Staccioli, *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, Carocci, Roma, 2008.

E infine, sul tema del lavoro di comunità e della comunità educante: G. Milan (2001), *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova, Roma; E. R. Martini, A. Torti (2003), *Fare lavoro di comunità. Riferimenti teorici e strumenti operativi*, Carocci, Roma.

Per quanto concerne specificatamente il tema della pratica sportiva, in particolare quella educativa: R. Mantegazza, *Con la maglia numero sette. Le potenzialità educative dello sport nell'adolescenza*, Unicopli, Milano, 1999; V. Belotti, C. Bertolo, V. Rettore, F. Santamaria, *Relazioni ed emozioni nello sport. Ricerca per una "Carta" sulle esperienze delle pratiche sportive degli adolescenti*, Regione del Veneto. Ufficio Protezione e Pubblica Tutela dei Minori, Venezia 2006; A. Bortolotti, R. Farné, *Sportivi si nasce: gioco e sport nel contesto formativo*, in "Rassegna bibliografica", n.1, Istituto degli Innocenti, Firenze 2011; ISTAT, *Indagine annuale "Aspetti della Vita Quotidiana"*, anni 2012 e 2011, Roma 2011; R. Cali, *Palla al centro. Il valore pedagogico dello sport*, Ed. Paoline, Milano, 2013; B. Basso, R. Mauri, *Allenatori e genitori. Percorsi di alleanza possibili*, La Meridiana, Bari 2014; F. Benaglia, *Mio figlio è un fenomeno. Amorevoli disastri dei genitori negli sport giovanili*, Il Ponte Vecchio Editore, Firenze 2014; A. Zimbelli, *Passione, tifo, educazione. Idee per far scendere in campo dei genitori sportivi*, La Meridiana, Bari 2014.

## **Elenco degli enti e delle società sportive partecipanti**

Alba Basket  
Arcieri Cormons  
Asar basket  
AKSD Vipava  
ASD Isonzo calcio  
ASD Rangers Baseball  
ASD Art accademy  
ASD AIBI Basket  
ASD karate club 2003  
ASD Rangers baseball club  
ASD pattinaggio Ronchi  
ASD Mladost  
ASD Ronchi calcio  
ASD Cormonese  
ASD Elever contattodanza  
ASD Karate kodokan budo  
ASD Sovodnje  
ASD Sz Soca  
ASD In sport Ginnastica  
ASD motoclub  
ASD società bocciofila  
ASD New line sciclub  
Associazione pallovale isontina  
Circolo culturale Skala  
Circolo ricreativo sportivo  
Danze sportive Diamante  
Pedale longobardo  
Pro Romans calcio  
SAB Isonzo ASD  
Tennisclub  
VBL Libertas volley

**Franco Santamaria** è docente all'Università di Trieste – sede di Portogruaro – di “Pedagogia della marginalità e della devianza minorile”, esperto di formazione di adulti e di politiche per l’infanzia e l’adolescenza.

Referente scientifico del progetto, nell’ambito del quale ha coordinato gli incontri con gli adulti.

**Katia Bolelli** è pedagoga e psicologa, cultrice della materia per il corso di “Pedagogia della marginalità e della devianza minorile” - Università di Trieste, sede di Portogruaro.

Nell’ambito del progetto *Educare con lo sport* ha coordinato gli incontri con i bambini e con i ragazzi.

## **Gli autori del testo**

**Paolo Zuliani** è autore del primo cap. “Quando e per quali ragioni è nato il progetto”.

**Katia Bolelli** è autrice dei testi “incorniciati” (ad eccezione di: ***Uno sguardo preoccupato e I percorsi di conoscenza***).

**Franco Santamaria** ha curato la stesura delle altre parti del documento e ha coordinato il lavoro complessivo dell’equipe.

## Alle studentesse e agli studenti del corso di Pedagogia sociale

### ***L'educazione non è finita***

“Ammettendo, per assurdo, che un'amnesia cancellasse l'educazione dalla nostra mente, le conseguenze sarebbero alquanto gravi perché:

- Svegliandoci al mattino, avremmo dimenticato il nostro nome.  
*L'educazione ci rammenta chi siamo.*

- Non sapremmo prendere un attrezzo o la penna in mano.  
*L'educazione è sapere.*

- Cammineremmo ancora carponi.  
*L'educazione è evoluzione umana.*

Non potremmo commuoverci per la perdita di qualcuno o per un amore ritrovato.  
*L'educazione è riconoscersi negli occhi di un altro.*

- Non riusciremmo a mettere insieme le idee per il giorno dopo.  
*L'educazione è aver imparato a ragionare.*

- I nostri figli ci toglierebbero il saluto.  
*L'educazione è saper conquistarsi la stima degli altri.*

- Ignoreremmo che cos'è la riconoscenza.  
*L'educazione è provare gratitudine e saperla manifestare.*

- Il nostro cervello sarebbe già in coma profondo senza saperlo.  
*L'educazione è vigile coscienza di esistere.*

- Non capiremmo dove e perché abbiamo sbagliato.  
*L'educazione è senno del poi e ci muove al rimorso e al rimpianto.*

D. Demetrio (2009), *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Cortina, Milano, pp. 11-12.

Questa sorta di inno all'educazione del filosofo dell'educazione D. Demetrio (che qualche anno fa venne nella sede universitaria di Portogruaro a presentare il suo libro e a discuterne con gli studenti) ci spinge, anche al tempo del corona virus, a mantenere saldo l'interesse per l'educare, un aspetto cardine della vita di ciascuno di noi nel passato, nel difficile presente e, ne sono certo, nella costruzione del futuro. Che comincia oggi.

Debbo aggiungere una precisazione importante. La dispensa è stata in gran parte costruita prima degli accadimenti attuali. Non ho avuto quindi il tempo di rivederne i contenuti in coerenza con i tanti interrogativi che ci vengono posti, come persone e come figure professionali, al di là di qualche fugace passaggio. Di certo anche l'educare viene interpellato fortemente dai problemi che stiamo vivendo. Occorre attrezzarci tutti sul piano del pensiero, dello studio, della riflessione e delle competenze per non trovarci impreparati di fronte alle sfide che abbiamo davanti.

*Franco Santamaria*