

SCS/CNOS
Servizi Civili e Sociali

PGS
Polisportive Giovanili Salesiane

Oltre il disagio dei preadolescenti

Report del Progetto “Sentirsi a casa”

*Restituire dignità al territorio
con percorsi di accompagnamento educativo*

a cura di
PAOLO GAMBINI

Il Progetto Sentirsi a casa è stato finanziato dal
Ministero
del Lavoro e delle Politiche Sociali

*Un ringraziamento particolare a Don Mario Pertile
per il prezioso lavoro di correzione delle bozze*

Indice

Prefazione	5
<i>di Andrea Sebastiani</i>	

Introduzione	11
<i>di Paolo Gambini</i>	

Parte prima

QUADRO DI RIFERIMENTO E SFIDE EDUCATIVE

La preadolescenza. Un'età da valorizzare	17
<i>di Paolo Gambini, Università Pontificia Salesiana di Roma</i>	

Accanto ai ragazzi che a scuola fanno più fatica	37
<i>di Franco Prina, Università degli Studi di Torino</i>	

Verso un territorio più attento ai bisogni dei ragazzi	55
<i>di Roberto Maurizio, Fondazione Zancan di Padova</i>	

La costruzione di una rete sociale	69
<i>di Oreste Appolloni, Ceis prevenzione di Livorno</i>	

Parte seconda

REPORT DEL PROGETTO "SENTIRSI A CASA"

Il progetto "Sentirsi a casa"	81
<i>di Paolo Gambini</i>	

La realizzazione del progetto nelle varie città	89
<i>Borgo Ragazzi Don Bosco - ROMA – Una nuova paideia. Esperienze e prospettive educative nella periferia romana</i>	89
<i>di Luigi Calabretta, operatore</i>	

<i>Centro Giovanile Villaurea - (PA) – Dal Centro alla periferia dalla periferia al centro</i>	97
<i>di Rosaria Vinciguerra, operatrice</i>	
<i>Associazione “Comunità sulla strada di Emmaus” - (FG) – Sentirsi a ... “casa”... del giovane</i>	104
<i>di Rita De Padova, responsabile</i>	
<i>Cooperativa “Centro Orizzonte Lavoro” - (CT) – Con una rete di menti operanti si forma “il quartiere educativo” di domani.....</i>	109
<i>di Salvatore Massimo Russo, operatore</i>	
<i>PGS “Oratorio Salesiano” - Bova Marina (RC) – Il Progetto “Sentirsi a casa” a Bova Marina.....</i>	119
<i>di Natale Carandente, operatore e responsabile</i>	
<i>PGS “Don Bosco” - Molfetta (BA) – Accendere una luce di speranza per un futuro di rete.....</i>	121
<i>di Fabio Dalessandro, operatore e responsabile</i>	
<i>PGS “Don Bosco” - (TA) – La Rete: Grandi Sogni con Piccoli Passi..</i>	127
<i>di Mimmo Sandivasci, operatore e responsabile</i>	
La verifica finale del progetto “Sentirsi a casa”	129
<i>di Paolo Gambini</i>	
Scheda presentazione enti	145
Appendice	151
Questionario per le agenzie (Mappa del territorio)	153
Questionario ragazzi (Mappa del territorio).....	158
Questionario genitori (Mappa del territorio).....	162
Verifica a metà percorso: Operatori responsabili	166
Verifica finale: Coordinamento nazionale.....	169
Verifica finale: Operatori responsabili	171
Verifica finale: Incaricati degli enti partner.....	174
Verifica finale: Destinatari e Volontari	176
Schede di osservazione.....	177

Prefazione

*“E allora il maestro deve essere per quanto può profeta,
scrutare i “segni dei tempi”, indovinare negli occhi dei ragazzi
le cose belle che essi vedranno chiare domani
e che noi vediamo solo in confuso”*
(Don Lorenzo Milani)

Quando si arriva al termine di un progetto si prova un insieme variegato di sentimenti, da una parte un senso di serenità perché si è conclusa un'opera complessa, in alcuni momenti impegnativa e faticosa, dall'altra una sensazione di rammarico e dispiacere, perché ci si rende conto che forse si poteva fare di più e meglio, perché si interrompono i legami con persone con le quali per un periodo si è lavorato assieme, a volte discusso e confrontato, perché termina quello che per certi versi è stato un sogno che si è andato realizzando.

Nell'atto di introdurre questa pubblicazione, che riporta le azioni realizzate e i risultati raggiunti dal progetto **Sentirsi a casa**, mi sembra opportuno mettere in evidenza alcuni elementi qualificanti di questa iniziativa, del perché si è voluto realizzarla e del modo in cui lo si è fatto, sottolineando anche alcuni elementi critici che sono emersi nel corso del lavoro.

Il Perché

L'idea di avviare un progetto a favore dei preadolescenti nasce dal desiderio di contrastare due fenomeni tra loro correlati e profondamente diffusi nelle regioni del meridione del nostro Paese, la dispersione scolastica e il coinvolgimento di minori in attività criminali o di microcriminalità. È stato scientificamente provato che situazioni precoci di dispersione scolastica (che può essere definita come “*quell'insieme di bocciature, ripetenze e abbandoni, risultato del processo di selezione scolastica che si applica nei diversi livelli di scolarizzazione*” - Besozzi), sono correlate all'assunzione da parte dei minori di comportamenti a rischio, all'introduzione in ambienti segnati da subculture devianti, al reclutamento in organizzazioni criminali.

La presenza quotidiana degli operatori e degli enti SCS/CNOS e delle associazioni PGS nei territori e nelle comunità locali, ci ha fatto percepire l'urgenza di un tale intervento e il desiderio di avviare una sperimentazione che potesse avere chiari intenti preventivi.

Il Come

Il progetto **Sentirsi a casa** si caratterizza per una serie di sperimentazioni nell'ambito metodologico – operativo. Se il settore d'intervento è abbastanza conosciuto e definito e non presenta caratteri di particolare novità, le modalità con le quali si è scelto di intervenire sono invece caratterizzate da elementi innovativi e sperimentali. Ecco gli elementi maggiormente significativi:

■ **un progetto realizzato congiuntamente:** il progetto è stato realizzato in maniera congiunta da due associazioni salesiane (la Federazione SCS/CNOS e l'associazione Polisportive Giovanili Salesiane) e questa è la prima volta nel nostro contesto organizzativo che avviene una cosa del genere. Il fatto di fare un progetto insieme; non corrisponde solo ad un criterio di migliore suddivisione di compiti ed attività secondo un principio di competenza (ciascun ente contribuisce alla realizzazione del progetto con l'apporto di quello che sa fare meglio), ma rappresenta un'esperienza di confronto e dialogo tra diversi saperi organizzativi ed operativi. Quando due organizzazioni, sebbene appartenenti al medesimo ambiente culturale, avviano una collaborazione, si verifica un incontro/scontro di diverse dimensioni:

- *dimensione organizzativa:* le modalità con cui è strutturato il lavoro e le sue fasi;
- *dimensione culturale:* l'insieme di valori, aspettative, idee (implicite o esplicite) che sono patrimonio dell'ente e della sua storia;
- *dimensione della leadership:* nel momento in cui un ente entra in relazione con un altro, in qualche modo ne "invade" il territorio e ne "tocca" le leadership e le funzioni consolidate o meno, consapevoli o meno, questo determina la necessità di una ridefinizione di ruoli, competenze e responsabilità al suo interno.

Attraverso la collaborazione della Federazione SCS/CNOS e dell'Associazione PGS (in fondo alla pubblicazione c'è una loro scheda di presentazione) le rispettive esperienze, conoscenze, modalità di intervento educativo hanno avuto la possibilità di confrontarsi in vista di obiettivi comuni da raggiungere. Se questo può aver generato (soprattutto nella fase iniziale) alcuni momenti di incertezza e difficoltà (dovuti soprattutto alla non conoscenza reciproca e dei rispettivi modelli organizzativi), in un secondo momento è divenuto un fattore di notevole arricchimento reciproco;

■ **un'attenzione prioritaria alla comunità locale:** è questo l'altro elemento di novità. Il progetto intende intervenire a favore dei minori, ma non sono stati loro i primi ed unici destinatari delle attività. Infatti, è stato adottato un particolare metodo d'intervento: *lo sviluppo di comunità*. L'idea sottesa era la seguente: se si vuole aiutare i ragazzi occorre che tutta la comunità locale, nelle sue diverse espressioni, maturi una consapevolezza delle proprie responsabilità educative; è quanto indicato nel sottotitolo del progetto: *resti-*

tuire dignità al territorio con percorsi di accompagnamento educativo. I problemi sociali ed educativi dei minori non sono e non devono essere appannaggio esclusivo degli esperti, dei tecnici (insegnati, animatori,...), ma necessitano una visione d'insieme, dove tutte le risorse della comunità locale si mettono in gioco per rendere quello specifico territorio più accogliente ed attento nei confronti delle nuove generazioni. Questo non significa escludere interventi specialistici o più diretti (che nel corso del progetto sono stati previsti e realizzati), ma operare in una prospettiva che ha il suo obiettivo prioritario in una maggiore integrazione tra le diverse componenti sociali e nello sviluppo di un'assunzione di una maggiore consapevolezza educativa da parte dei diversi soggetti presenti nel territorio. In questa prospettiva il "lavoro di rete" non era una finalità del progetto, ma uno strumento, una metodologia utilizzata per raggiungere l'obiettivo.

Tale modalità di lavoro è sicuramente impegnativo e richiede tempi mediamente più lunghi per raggiungere qualche efficacia, rispetto ad altri approcci. Se si opera in questa prospettiva occorre tenere presenti anche tendenze culturali attuali che investono le nostre società, segnate dalla privatizzazione e dalla solitudine: *"la situazione odierna nasce dalla radicale opera di abbattimento di tutti gli impedimenti e ostacoli... sospettati di limitare la libertà individuale di scegliere e di agire...Delle tecniche che permettono al sistema e ai suoi liberi agenti di sfuggire a qualsiasi forma di coinvolgimento, di evitarsi a vicenda anziché di incontrarsi"* (Bauman).

Tenendo conto di tale complessità si è ritenuto che non fosse sufficiente investire su una sola azione progettuale, ma ci fosse bisogno di un insieme integrato di azioni:

- un intervento informativo e formativo rivolto ai docenti e alle scuole;
- un intervento informativo e formativo rivolto agli educatori formali ed informali (allenatori, gestori di servizi del tempo libero, ...);
- un intervento formativo rivolto alle famiglie.

Affinché lo sviluppo della comunità avesse anche fisicamente un suo "luogo" di concretizzazione, in ciascuna sede del progetto è stato creato un *gruppo progetto*, un gruppo di persone, eterogeneo per composizione, ruoli e provenienze, che ha avuto il compito di pensare al progetto e di programmare le iniziative specifiche.

Le sperimentazioni sopra indicate rispondono anche alla necessità di rendere efficaci gli obiettivi proposti e garantire un livello accettabile di *sostenibilità futura*, diversamente il rischio, sempre presente quando si opera in un'ottica progettuale, è che terminato il finanziamento vengono meno con esso non solo le attività, ma anche le attenzioni sociali ad esso connesse;

- **un rapporto educativo di qualità:** il terzo elemento, di questa lunga esperienza, che mi sembra qualificante, è la qualità che si è cercato di dare all'intervento educativo. Se consideriamo i tempi da rispettare, gli adempimenti amministrativi da assolvere, si poteva correre il rischio di ridurci a svolgere

una serie di attività corrette solo da un punto di vista formale, dimenticandoci che avevamo a che fare con delle persone. La ricerca di una speciale qualità educativa è stata individuata in due scelte che abbiamo ritenute strategiche e che hanno dato poi i loro risultati: un ambiente accogliente e una relazione personale.

Un ambiente accogliente: il progetto ha previsto che la realizzazione dei 7 centri socio-educativi avvenisse materialmente all'interno di altrettanti oratori salesiani; il fatto di "innestare" un'attività specifica (con propri obiettivi e destinatari) all'interno di un contesto già costituito ed organizzato, con una sua tradizione educativa, con una ricca presenza di risorse umane, ha rappresentato un punto di forza del progetto, perché ha permesso di offrire, ai ragazzi che sono stati coinvolti, un ambiente accogliente, dove hanno potuto sentirsi accettati al di là delle loro storie, provenienze sociali, comportamenti o risultati scolastici.

Una relazione personale: i ragazzi in nessun momento sono stati considerati dei *clienti* ai quali prestare un servizio o da soddisfare, ma persone con le quali realizzare un percorso insieme, offrendosi loro come compagni di viaggio e quindi al loro livello ma, nello stesso tempo, capaci di *assimetria educativa*: una relazionalità intersoggettiva liberante che è capace di offrire occasioni di responsabilizzazione, che sa offrire una visione finalistica, che non si sottrae ai valori che trascendono l'educatore e l'educando, che valorizza la personalità critica e creativa e la libertà dell'altro. Questo è stato sperimentato sia nell'attività di sostegno scolastico attraverso la figura dei tutor, sia nell'attività di educativa di strada, dove si è andati ad incontrare i ragazzi nel loro territorio.

I Limiti

Una corretta analisi del cammino fatto non può fare a meno di individuare quelle che sono state alcune difficoltà incontrate nella realizzazione delle attività, perché riconoscere i limiti o i problemi è la prima tappa necessaria per avviare nuovi percorsi e per migliorare, per fare tesoro delle esperienze realizzate. Tali difficoltà sono attribuibili a fattori differenti e se ne possono individuare tre principali, altre più specifiche verranno descritte nel corso del libro, in modo particolare nella parte relativa alla valutazione del progetto:

- *difficoltà ad andare oltre le attività ordinarie:* mi sembra che sia stata questa la maggiore difficoltà sperimentata da diversi enti partner. Gli enti coinvolti nel progetto, sono da tempo attivi nel proprio territorio, possiedono una serie di procedure e ruoli già determinati, hanno un insieme di attività che portano avanti, per cui l'introduzione di un elemento di novità (quale appunto è rappresentato dal progetto), ha necessitato di un periodo di adattamento e la tendenza, in alcuni, a riprodurre le attività svolte ordinariamente. Questo, a mio

parere, è determinato anche dall'attuale gestione delle politiche sociali, dove il lavoro per progetti è divenuto la principale modalità di affidamento dei servizi da parte dell'ente pubblico, dimenticando che, per propria natura un progetto nasce per introdurre elementi di novità all'interno di un processo e mal si adatta ad essere utilizzato come strumento per la gestione delle attività ordinarie. Questo induce gli enti ad utilizzare lo strumento "progetto" in modo inappropriato, non riuscendo a cogliere i percorsi innovativi che un lavoro per progetti suggerisce;

- *l'ente pubblico visto come "luogo di interessi" piuttosto che come partner di un percorso comune:* in diverse occasioni è emerso come l'ente pubblico, con il quale veniva richiesto di costruire legami e instaurare rapporti di collaborazione, venisse percepito soprattutto in un'ottica strumentale, piuttosto che di comune corresponsabilità. Quest'idea era molto diffusa non solo tra gli operatori, ma anche tra i volontari e ha richiesto un lungo lavoro affinché si arrivasse a una visione di comune responsabilità. Occorre riconoscere che alcune di queste idee sono determinate anche dal tipo di collaborazioni avviate negli anni precedenti e dall'immagine che l'ente pubblico ha dato di sé nel territorio;
- *mancanza di formazione specifica negli operatori laici e religiosi a lavorare sui temi del disagio:* quello che emerge non è la mancanza di una preparazione tecnico-scientifica sui temi del disagio (il livello di conoscenza posseduto dai diversi responsabili è risultato buono), quanto la mancanza di una preparazione umana ed esperienziale ad operare nel settore del disagio minorile. Per lavorare con minori devianti occorre aver sviluppato, attraverso un lungo percorso di maturazione personale, una serie di competenze specifiche, che riguardano la capacità di fronteggiare lo stress, di gestire l'autonomia e la dimensione normativa, la capacità di comunicare e relazionarsi, di offrire e allo stesso tempo contenimento; dimensione del proprio sé che non si acquisiscono con nozioni, ma con un lungo tirocinio personale calato nel vivo delle situazioni.

Termino questa introduzione con un molteplice ringraziamento alle diverse realtà e istituzioni che ci hanno consentito di realizzare il progetto, di rendere concreto quello che, almeno nella fase in cui lo si immagina ed elabora, è in qualche modo un desiderio.

Un grazie va al *Ministero del lavoro e delle politiche sociali*, in modo specifico all'*Osservatorio Nazionale Associazionismo*, perchè senza il finanziamento concesso non sarebbe stato possibile nulla di quanto è stato fatto.

Grazie agli *operatori* che sono stati la vera anima del progetto, senza il loro lavoro, la loro dedizione (molte volte oltre l'orario dovuto), la qualità del loro agire non sarebbe stato possibile raggiungere gli obiettivi dati.

Grazie ai *responsabili degli oratori salesiani* perchè ci hanno messo a disposizione a titolo gratuito le strutture e gli ambienti dove si sono realizzate le atti-

vità, e questo ha permesso di realizzare quelle economie di scala che hanno reso possibile lo svolgimento del progetto.

Grazie *ai volontari* (famiglie, animatori, giovani) che hanno condiviso con noi un pezzo di strada donando la loro freschezza e il loro entusiasmo.

Grazie al *supervisore* (il prof. Paolo Gambini dell'Università Salesiana) che ci ha accompagnato in questo percorso, sostenendoci e “abbassandosi” al nostro livello.

Grazie infine *ai tanti ragazzi* che abbiamo incontrato nel corso di questi 21 mesi, è per loro e per la loro dignità che è stato fatto tutto. Perché possano essere riconosciuti sempre più cittadini in crescita di questo Paese, soggetti portatori di diritti, persone sulle quale vale la pena investire risorse, tempo, desideri e speranze.

Dott. ANDREA SEBASTIANI
Responsabile del progetto

Introduzione

In questo volume viene presentato il progetto “Sentirsi a Casa” realizzato dall’SCS-CNOS e dalla PGS in varie città del Centro e del Sud d’Italia e finanziato dal “Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali”. Il suo scopo è quello di attuare un intervento *promozionale e preventivo* a favore dei *preadolescenti*, e soprattutto per chi tra loro fa più fatica, costruendo, attraverso il coinvolgimento delle forze presenti sul territorio, una *rete sociale* capace di monitorare e *riflettere sulla propria incidenza educativa* ed attivando vari progetti d’intervento. A conclusione dell’intero percorso è stato poi realizzato a Roma, il 18 e il 19 Maggio del 2006, un seminario nazionale con la finalità di diffondere i principi e le linee essenziali dello stesso progetto.

La **prima parte** del testo offre il *quadro di riferimento* e le *attuali sfide educative*, riportando gli interventi dei relatori che hanno partecipato alla prima giornata del seminario.

La relazione di *Paolo Gambini*, dal titolo *La preadolescenza: un’età da valorizzare*, presenta la realtà dei preadolescenti di oggi, mettendo in evidenza quali sono i compiti evolutivi che caratterizzano questa fase. Viene presentato il tipo di disagio che i ragazzi incontrano e quale relazione l’educatore è chiamato a realizzare con gli stessi.

La relazione di *Franco Prina*, dal titolo *Accanto ai ragazzi che a scuola fanno più fatica*, propone le caratteristiche e le cause del disagio dei preadolescenti all’interno della scuola: offre alcuni elementi per comprendere e intervenire contro la dispersione scolastica.

La relazione di *Roberto Maurizio*, dal titolo *Verso un territorio più attento ai bisogni dei ragazzi*, aiuta a riflettere sul rapporto che esiste tra i preadolescenti ed il proprio territorio, di come le nostre città, specie in alcuni contesti, non rispondano ai bisogni dei ragazzi e delle ragazze e offre delle indicazioni su come, concretamente, questa attenzione potrebbe esprimersi.

La relazione di *Oreste Appolloni*, dal titolo *La costruzione di una rete sociale*, mostra come costruire concretamente una rete sociale (di adulti, istituzioni, associazioni, ecc.) che ponga al centro dei propri interessi e dei propri interventi l’educazione e la promozione dei preadolescenti ed, in particolare, di quelli che fanno più fatica.

La **seconda parte** del volume è a carattere pratico e presenta il Report del Progetto “Sentirsi a casa”. È suddivisa in varie sezioni.

Nella prima, *Paolo Gambini* presenta il progetto in tutte le sue parti: dai suoi obiettivi alle strategie utilizzate per raggiungere gli stessi.

Nella seconda, gli *operatori responsabili* dei vari centri presentano alcuni aspetti più significativi di ciò che hanno realizzato nel proprio territorio.

L'ordine dei vari contributi è il seguente:

- Roma dal “Borgo Ragazzi Don Bosco” (*Luigi Calabretta*);
- Palermo dal “Centro Giovanile Villaurea” (*Rosaria Vinciguerra*);
- Foggia dall'Associazione “Comunità sulla strada di Emmaus” (*Rita De Padova*);
- Catania dalla “Cooperativa sociale Centro Orizzonte Lavoro” (*Salvatore Massimo Russo*);
- Bova Marina (RC) dalla PGS “Oratorio Salesiano” (*Don Natale Carandente*);
- Molfetta (BA) dalla PGS “Don Bosco” (*Don Fabio Dalessandro*);
- Taranto dalla PGS “Don Bosco” (*Don Mimmo Sandivasci*).

Nella terza sezione, da parte del *supervisore*, è presentata la verifica finale del progetto elaborata grazie ad una serie di questionari compilati dagli operatori responsabili e dagli adulti e dai ragazzi che insieme, a livello locale, hanno realizzato l'intero percorso.

In **appendice**, infine, sono riportati alcuni strumenti utili a chi volesse realizzare un itinerario simile a quello presentato in queste pagine. I materiali messi a disposizione riguardano la mappatura del territorio, il monitoraggio del progetto e alcune schede di osservazione.

Per la realizzazione di una mappa dei bisogni e delle risorse del territorio sono presenti tre schede:

- l'intervista agli enti o associazioni del luogo;
- l'intervista ai genitori;
- l'intervista ai ragazzi e alle ragazze.

Per la realizzazione del monitoraggio sul progetto da parte del coordinamento centrale sono presenti cinque schede:

- quella da compilare da parte degli operatori a metà percorso;
- quella da compilare da parte degli operatori a fine percorso;
- quella da compilare da parte dei rappresentanti degli enti legati al progetto;
- quella da compilare da parte dei volontari;
- quella da compilare da parte dei destinatari del progetto.

Le schede di osservazione del COL di Catania, riguardano:

- scheda di osservazione dell'alunno;
- scheda di valutazione della coppia tutor-alunno;
- due schede di auto-valutazione per l'alunno.

A conclusione di questa introduzione intendo ringraziare tutte quelle persone che hanno collaborato alla realizzazione di questo Progetto “Sentirsi a Casa” e mi auguro che questo testo possa contribuire a riflettere sul disagio dei preadolescenti e a offrire lo spunto per la realizzazione di ulteriori interventi di comunità.

Roma, 30 Giugno 2006

PAOLO GAMBINI



Parte prima
**Quadro di riferimento
e sfide educative**



La preadolescenza: un'età da valorizzare

Paolo GAMBINI - Università Pontificia Salesiana (Roma)

1. Riconoscere la sua specificità

Non è da molto tempo che alcuni ricercatori si sono dedicati a studiare la preadolescenza come una tappa evolutiva autonoma (De Pieri - Tonolo 1990; Secchiarioli - Mancini 1996). Nonostante ciò, il mondo della psicologia rimane diviso rispetto a questa prospettiva. Alcuni autori, infatti, specie in area psicoanalitica, non trovano in questa fase evolutiva delle caratteristiche così distintive come al contrario hanno l'infanzia e l'adolescenza vera propria (Bosi - Zavattini 1982).

Di fatto, specie per chi si colloca in una prospettiva educativa, capire quanto la preadolescenza costituisca un segmento specifico della crescita di un individuo non è affatto un problema secondario. Infatti, come scrivono Leonelli e Campari, «è importante riconoscere la specificità di questa fase, per non continuare a vedere e trattare i ragazzi di questa età come bambini o per evitare di sospingerli, all'opposto, verso un'adolescenza anticipata» (2004, 95). Questa età ancora praticamente sconosciuta rappresenta una fase di passaggio assai significativa che si pone tra la fine dell'infanzia e l'avvio dell'adolescenza. Si tratta quindi di un segmento di raccordo assai importante perché, a nostro avviso, quanto più è vissuto bene, tanto più rappresenta un buon *imprinting evolutivo* per i successivi anni di crescita.

L'ampia e articolata ricerca nazionale sulla preadolescenza realizzata dai COSPES (1986; De Pieri - Tonolo 1990), a parere degli autori, attesta come questa età costituisca una fase di transizione specifica nell'arco evolutivo. Rappresenta «l'età delle grandi migrazioni»: da un corpo infantile verso un corpo adulto, dalla famiglia come unico punto di riferimento all'ingresso nel gruppo dei pari, da un pensiero basato sulla logica operativa ad uno fondato su quella formale, da un forte senso di appartenenza scolastica ad un senso critico nei confronti della stessa, da una religiosità legata alla frequenza della chiesa all'avvio di una religiosità più soggettiva e personalizzata, da una definizione di sé fondata sulle identificazioni all'elaborazione di una propria identità personale e sociale. Nonostante la ricchezza di queste mutazioni a livello fisico, psichico e sociale queste stesse rischiano di rimanere «crescite nascoste». Come scrive De Pieri: «in Italia sono almeno tre milioni e mezzo [i preadolescenti] e su di loro è concentrata una mole di interventi educativi che è senza pari in qualsiasi altra fase dell'intero arco evolutivo. Eppure il loro mondo psicologico appare ancora un "continente sommerso"» (De Pieri - Tonolo 1990, 15).

La prospettiva della specificità della preadolescenza è confermata anche dalla teoria focale di Coleman (1974) il quale, in un suo studio, dimostra che gli adolescenti, pur trovandosi di fronte a vari problemi, di fatto, solitamente, ne affrontano uno per volta. Così, l'investimento emotivo e l'impegno di energie richiesto si concentra su un compito di sviluppo: anche se gli altri compiti sono ugualmente presenti nell'esperienza del soggetto, solo uno diviene predominante. La sequenza, poi, con cui si presentano i diversi compiti evolutivi lungo l'adolescenza è legata anche a fattori di ordine cronologico: ovviamente i problemi relativi allo sviluppo fisico e alle pulsioni sessuali sono i primi a presentarsi. Per questo è facile concludere come anche per la prospettiva della teoria focale i problemi che l'individuo si trova a superare nella prima adolescenza siano sostanzialmente diversi da quelli della seconda adolescenza.

Di fatto, riconosciamo come la stessa teoria di Coleman, come gli apporti sperimentali conseguiti da Bosma (e Jackson 1990) nello studio della costruzione dell'identità durante l'adolescenza, un «compito» o un «impegno», può essere dall'individuo superato in fasi successive: viene affrontato e parzialmente superato in un certo momento dello sviluppo per essere poi accantonato, in modo da occuparsi di un altro problema, ed essere ripreso e portato a compimento in un'altra fase. È evidente a questo proposito osservare come il compito evolutivo relativo all'accettazione del proprio corpo rappresenti una problematica tipica della preadolescenza, allo stesso modo è comunque altrettanto evidente come la stessa, visti gli esigenti modelli culturali presenti nella nostra società a questo proposito, rappresenti una problematica che per un certo numero di adolescenti permane anche oltre la preadolescenza.

La nostra idea è che la specificità della preadolescenza è, sì, quella di essere organizzata attorno ad alcuni compiti evolutivi, anzitutto quelli legati alla crescita fisica, all'identità corporea e alla definizione sessuale, ma soprattutto quella di essere una fase dello sviluppo in cui avvengono, in modo a volte improvviso, numerosi cambiamenti nell'individuo quando questo non possiede ancora gli adeguati strumenti a livello psicologico per affrontarli ed elaborarli. In altre parole, come avremo l'occasione di vedere più avanti, durante l'adolescenza la maturazione conseguita a livello della capacità riflessiva e introspettiva e di definizione di sé, anche grazie alle scelte fatte nel frattempo, permette all'individuo di affrontare i compiti di sviluppo, quelli ancora legati alla preadolescenza o quelli dell'adolescenza, sempre con un certo grado di difficoltà o disagio, ma certamente con una maggiore padronanza e efficacia. Come scrive Polmonari la preadolescenza più che rappresentare un'età «di transizione», rappresenta un'età «in transizione» (1993), contraddistinta da suoi specifici processi. Secchiaroli e Mancini parlano della stessa come «età del cambiamento» (1996, 15). In effetti, il percorso di transizione che va dall'infanzia all'adolescenza è una fase di cambiamento, sia a livello fisico, sia a livello cognitivo, che per rapidità e profondità viene dopo solamente a quello della prima infanzia.

2. I compiti di sviluppo

Vista l'importanza di definire lo specifico che contraddistingue la preadolescenza, veniamo ora considerando l'insieme dei compiti di sviluppo che la caratterizzano per capire, quindi, quale sia il tipo di disagio che questi comportano. La preadolescenza è caratterizzata da profondi mutamenti a livello fisico, cognitivo e sociale.

2.1. *Ristrutturazione dell'identità corporea*

Tra i diversi cambiamenti quello *fisico* assume un ruolo di primaria importanza, sia perché è in genere il primo ad apparire, sia per la sua rapidità e molteplicità, ma soprattutto per la profonda risonanza che ha a livello psicologico. In definitiva l'aspetto più significativo delle mutazioni che avvengono durante lo sviluppo puberale non sta tanto nella loro ampiezza, in quanto tutto ciò avviene anche in altre fasi del ciclo di vita. La vera specificità sta nel fatto che, grazie alle trasformazioni cognitive che accompagnano quelle fisiche, l'individuo può osservare se stesso in cambiamento, ha la capacità di rappresentarsi e di valutare quanto sta avvenendo in lui.

Questi cambiamenti comprendono molti aspetti. A questo proposito, per comprendere meglio il mondo della preadolescenza, come scrive Speltini (1993, 77), occorre stare attenti a «non ridurre il processo puberale alla sola maturazione sessuale». È vero, il raggiungimento della capacità riproduttiva rappresenta il fulcro della pubertà come passaggio dalla condizione fisiologica del bambino a quella dell'adulto. Allo stesso tempo però «la pubertà costituisce anche una fase particolare dello sviluppo staturale e morfologico ed implica pure delle trasformazioni organiche che interessano le grandi funzioni (respiratoria, cardiaca ecc.)» (Speltini 1993, 77-78). Tipico di questa età è il fenomeno dello «scatto di crescita» con il quale si indica l'accelerazione del ritmo di sviluppo di peso e altezza.

A questo proposito una paura che accompagna questi cambiamenti riguarda la propria normalità. Sempre a questa età, infatti, l'osservazione di se stessi è abbinata ad un'accresciuta capacità osservativa nei riguardi dei pari. Spinto da un bisogno di autorassicurazione il preadolescente è portato a confrontarsi quasi ossessivamente con i propri coetanei per valutare quanto il proprio sviluppo corrisponda a quello degli altri. A complicare le cose a questo proposito entra in gioco la grande variabilità con la quale la maturazione puberale si presenta da individuo a individuo. È il problema dei ritardi o viceversa degli anticipi rispetto ai propri coetanei, che possono indurre nel ragazzo o nella ragazza sentimenti di inferiorità o anche di «anormalità». In genere i maschi si sentono più penalizzati riguardo ai propri ritardi nello sviluppo mentre le femmine lo sono dagli anticipi.

Oltre alla variabilità interindividuale un altro aspetto che complica il vissuto psicologico del preadolescente rispetto al proprio sviluppo sta nel fatto che la crescita del corpo avviene in modo disarmonico. Le temporanee disarmonie

morfologiche sono dovute al fatto che certe parti del corpo arrivano alla loro dimensione definitiva prima di altre. Per esempio, nella crescita dell'altezza le gambe si allungano prima che si sviluppi il tronco. La paura principale che preoccupa i ragazzi e le ragazze in questo senso è che questi cambiamenti sentiti come sgradevoli restino stabili.

È facile comprendere come tutto ciò abbia delle conseguenze psicologiche non indifferenti. Questo tipo di mutamento del corpo, che sta alla base dell'identità personale, può significare per il preadolescente la perdita di quel senso di sicurezza e di autostima che aveva costruito durante l'età infantile. Tutti questi elementi (ed altri) di cui abbiamo parlato comportano per i ragazzi e le ragazze il superamento di un compito di sviluppo ben preciso, quello di *ristrutturare la propria identità corporea*, di «appropriarsi» profondamente dei propri cambiamenti somatici per ricostruire una nuova immagine del proprio corpo.

Chiaramente, l'accettazione dei mutamenti del proprio aspetto fisico può essere favorita da un atteggiamento rassicurante e valorizzante da parte degli adulti, i quali devono mostrarsi attenti e delicati verso questa forma di disagio visto che «troppo spesso hanno dimenticato le ansie, le incertezze e le inquietudini nel tempo in cui il loro corpo cambiava e diventava adulto» (Speltini 1990, 74).

2.2. Consolidamento e intensificazione delle condotte di genere

Allo sviluppo del corpo è collegata anche la maturazione dei caratteri primari e secondari, oltre al risveglio delle pulsioni sessuali. Secondo una ricerca di Speltini le parti del corpo più evocate dai preadolescenti sono la statura e le trasformazioni sessuali (1990, 68). Questo dato è coerente con il fatto che le grandi trasformazioni sessuali riguardano, in media, soprattutto la preadolescenza. Così, in questa fase evolutiva, i ragazzi e le ragazze devono fare i conti anche con questo «nuovo» mondo, con lo sviluppo della sessualità, che, oltre a riempirli di orgoglio, in quanto rappresenta un segno evidente della loro crescita verso lo status adulto, allo stesso tempo genera in loro uno stato di ansietà visto che dello stesso fanno ancora molto poco.

Gli indici emozionalmente più intensi dello sviluppo sessuale sono per i maschi le prime eiaculazioni di liquido seminale e per le femmine il menarca. Con la pubertà si avvia quindi la curiosità nei confronti della sessualità, che ogni ragazzo e ragazza tende a soddisfare come può. Così anche il riemergere delle pulsioni sessuali, con le inevitabili tensioni che queste comportano, investe il vissuto del preadolescente, ma troverà il suo massimo sviluppo nella fase adolescenziale. A questa età la masturbazione è il modo attraverso il quale normalmente l'individuo gestisce le proprie pulsioni. Si tratta di un'esperienza ricercata più dai maschi che dalle femmine, specialmente a questa età, che ha una funzione sostitutiva e preparatoria verso le future esperienze sessuali. Nonostante la sua diffusione tra i preadolescenti, conserva ancora la caratteristica di essere induttore di conflitto e sensi di colpa.

Ma il compito di sviluppo che per vari autori contraddistingue la preadoles-

scenza dal punto di vista sessuale consiste nel *consolidamento e nell'intensificazione delle condotte di genere*. Per questo il preadolescente sente il bisogno di evidenziare il proprio ruolo di maschio o di femmina seguendo i modelli proposti dalla propria cultura. In altre parole sente la necessità di esibire condotte ed esprimere gusti e interessi tipicamente maschili o femminili. Si tratta questo di un compito divenuto oggi più complesso rispetto a qualche decina di anni fa, proprio per l'evoluzione e la complessificazione che questi modelli hanno raggiunto. Basti pensare a come pochi anni fa l'iniziativa nelle relazioni affettive era una prerogativa del maschio, mentre oggi non lo è più.

2.3. *Dalla famiglia verso nuove forme di socializzazione*

Lo sviluppo puberale verso l'acquisizione di un corpo adulto capace anche di procreare rappresenta una delle spinte che porta il preadolescente ad affrontare un altro compito evolutivo: quello relativo alla *autonomizzazione dalla propria famiglia e all'apertura verso nuove forme di socializzazione* (amicizia, gruppo, altri adulti rispetto ai genitori).

Durante la preadolescenza inizia a cambiare anche il rapporto con i genitori. Anche se durante questa età permane un atteggiamento di forte dipendenza e di idealizzazione nei confronti di queste figure, allo stesso tempo emerge nel ragazzo e nella ragazza anche l'esigenza di rendersi un po' più indipendente. È una fase in cui si assiste ad un lento e progressivo passaggio da un «orientamento verso i genitori» ad un «orientamento verso i pari» (Camaioni - Di Blasio, 2002, 240). Il preadolescente, pur essendo ancora dipendente dalla famiglia, cerca e inizia a guadagnarsi dei propri spazi di autonomia. Se fra la fine dell'infanzia e l'avvio della pubertà il rapporto amicale si realizza in modo particolare attraverso una relazione a due tra soggetti dello stesso sesso, durante la preadolescenza prendono sempre più piede anche le amicizie eterosessuali. Si tratta di un tipo di amicizia che con il crescere dell'età passa da una semplice «simpatia» a «qualcosa di più» (De Pieri - Tonolo, 1990, 329).

Anche in questo caso, nella ricerca di una maggiore autonomia, è il corpo a rappresentare il veicolo principale. Come scrivono Teruggi e Tapparo, si tratta di una sorta di prima «contro-dipendenza spazio-motoria». (1990, 55). La vivacità e frenesia fisica tipica del preadolescente porta lo stesso a muoversi, a cercare spazi aperti, a girare con gli amici in bicicletta o in motorino. È questa l'età in cui i ragazzi e le ragazze sono coinvolti in attività fisiche o espressive. Quasi la metà di loro fa attività sportive nelle quali riversa e contiene le inarrestabili energie di quest'età. Così senza utilizzare forme di particolare rottura nei confronti dei genitori, senza allontanarsi più di tanto, il preadolescente si bilancia tra lo «spazio» casa e lo «spazio» aperto non delimitato da confini che gli permette di muoversi liberamente e spontaneamente, dove di volta in volta le proprie pulsioni, non ancora adeguatamente canalizzate, lo portano. Il desiderio di muoversi e di esplorare spinge il preadolescente alla conquista di nuovi spazi fisici (il cortile, la strada, il campo sportivo, il quartiere, ecc.) in cui ragazzi e ra-

gazze possono realizzare anche il proprio bisogno di aprirsi a nuove relazioni interpersonali.

Si tratta comunque di un movimento oscillatorio tra fughe in avanti e riavvicinamenti, che richiede un continuo compromesso con se stessi e con i genitori. La bicicletta ed il motorino, a cui il preadolescente è così affezionato, simboleggiano benissimo questa fase evolutiva. Perché sono mezzi che permettono di girare, ma senza mai allontanarsi troppo vista la loro limitata autonomia. Con la bicicletta e il motorino i ragazzi soddisfano il loro bisogno di esplorazione, girando con gli amici il proprio quartiere, ma dopo un po' sono costretti a tornare alla base per riposarsi o fare rifornimento. In questo modo attraverso il piacere di «andare in giro», i preadolescenti realizzano un graduale processo di «desatellizzazione» dalla propria famiglia.

In questo passaggio verso l'autonomizzazione dai propri genitori e dalla famiglia, gli amici svolgono un ruolo molto importante. A questa età l'amicizia assume una necessità e un risvolto molto importante. Se all'inizio, tra i 10 e gli 11 anni, la tendenza è quella di stare in mezzo a tanti amici, col passare degli anni, sia i maschi, sia le femmine tendono a selezionare sempre di più i propri amici e ciò, a livello psicologico, rappresenta uno strumento attraverso il quale il preadolescente può ridefinire la propria identità. «Nella strutturazione dell'Io in divenire, l'amico per la pelle, l'amica del cuore, rappresentano per il preadolescente un prolungamento della propria personalità, un essere nel quale in certo modo il preadolescente si rispecchia e si scopre con tutta la risonanza emotiva che l'accompagna; nell'amico egli valuta l'esattezza dei propri giudizi, la qualità, il significato e la portata delle proprie azioni; nell'amico incontra insomma un modello concreto di confronto. L'amicizia preadolescenziale è la ricerca di un "tu" per costruire un'immagine significativa di se stessi con qualità e caratteristiche personali socialmente apprezzabili; è un'esperienza transitoria nella quale viene investito un elevato potenziale di energie in direzione accrescitiva per la personalità» (Lanzoni - Ferraroli 1990, 77).

I preadolescenti tendono anche a stare molto in gruppo. Quasi sempre si tratta di gruppi di pari dello stesso sesso. Nella ricerca COSPES il 69,1% dei soggetti asserisce di avere un proprio gruppo di appartenenza, più o meno strutturato, inserito o no in una associazione (De Pieri - Tonolo 1990, 73). La partecipazione ai gruppi formali raggiunge in questa fase la sua massima espressione per abbassarsi sempre di più oltre il quattordicesimo anno di età. Il 52,7% frequenta un gruppo sportivo, il 28,8% un gruppo formativo, il 14,0% un gruppo espressivo e il 7,3% un gruppo culturale (De Pieri - Tonolo 1990, 76).

Maschi e femmine comunque hanno una modalità diversa di stare tra di loro. Per le ragazze lo stare insieme è caratterizzato maggiormente da una relazionalità, di tipo affettivo, in cui vi sia vicinanza, comunicazione e reciproca conoscenza. Per i maschi, invece, lo stare insieme trova il suo scopo anzitutto a livello operativo, nel fare insieme delle cose per esplorare le proprie capacità ed il territorio.

2.4. Lento avvio alla capacità di riflessione su di sé e alla capacità critica

Tra i mutamenti che coinvolgono la preadolescenza vi sono anche quelli relativi all'acquisizione di modalità inedite di pensiero che, seppur non visibili ad un osservatore esterno, costituiscono ugualmente dei cambiamenti radicali alla stessa stregua di quelli morfologici. Si tratta del passaggio dal pensiero concreto a quello logico-formale (di tipo ipotetico-deduttivo). Questo cambiamento offre all'individuo la possibilità di rappresentarsi il mondo (la sua famiglia, la scuola, la società, ecc.) non solo come è, ma anche come potrebbe essere. In collegamento poi alla prima ricerca di autonomia di cui abbiamo appena parlato, questa nuova possibilità avvia anche la sua *capacità critica*. Una capacità che però, come vedremo più avanti, ha solitamente uno sviluppo più lento rispetto alle altre competenze. Il ragazzo diviene capace di valutare esperienze possibili, anche se non accadute e dedurre possibili conseguenze. Grazie a questa nuova capacità cognitiva lo stesso ha anche la possibilità di riflettere sul proprio pensiero e su quello degli altri. Si tratta di un insieme di caratteristiche che sviluppano quel "desiderio, tipico nell'adolescenza, di elaborare personalmente i dati su cui fondare le proprie convinzioni, di scoprire il piacere della discussione e dell'esercizio delle proprie capacità critiche, di elaborare teorizzazioni, di individuare le contraddizioni, di aderire a valori utopici, e di fornirsi di propri criteri guida valoriali e comportamentali" (Camaioni - Di Blasio, 2002, 233). Tutto ciò permette all'individuo anche una maggiore introspezione e coscienza di sé. Il compito evolutivo della preadolescenza rispetto a questo tipo di sviluppo sarà allora quello di *giungere ad una più profonda riflessione e conoscenza di sé e della realtà*. Il nuovo assetto mentale, con il maturare del pensiero riflessivo e della facoltà introspettiva che permette di riflettere su di sé, dà la possibilità ai ragazzi e alle ragazze di effettuare il raggiungimento della capacità di «essere testimoni» (Fabbrini - Melucci, 1992, 36) del proprio cambiamento: «sui mutamenti vistosi della prima infanzia, lo sguardo e la parola appartiene agli adulti che assistono, partecipi o disattenti alle trasformazioni e, nominandole, negoziano i termini delle presenze rispettive ed i movimenti reciproci della vicinanza e della distanza. Per la prima volta nella vita, oltre a spostare il proprio punto di vista in un campo di riferimenti esterni mutato, l'adolescente ha la possibilità di *dislocarsi* e percepire il proprio sé che cambia in relazione al campo che cambia» (Fabbrini - Melucci, 1992, 36).

2.5. Avvio di un'autonoma definizione di sé

Questa possibilità di autodescrizione di sé permette al preadolescente di mutare anche nella percezione di sé. In questo modo nella preadolescenza è avviato quel lungo processo che occuperà per lo meno tutta l'adolescenza e che riguarda *la costruzione della propria identità*. Il preadolescente inizia ad interrogarsi su chi sia veramente. Erikson sostiene che l'identità si sviluppa dalla graduale integrazione di tutte le identificazioni che l'individuo ha da bambino fino alla prea-

adolescenza. Questa integrazione però non è una semplice somma delle parti, ma il frutto della loro integrazione. In altre parole la nuova identità si configura come un'originale configurazione di vecchi e nuovi frammenti di identificazione: «la formazione dell'identità comincia là dove termina l'utilità della identificazione e nasce dal ripudio selettivo e dalla reciproca assimilazione delle identificazioni infantili e del loro assorbimento in una nuova configurazione. Questa, a sua volta, dipende dal processo con il quale la società (spesso attraverso i vari gruppi sociali) identifica il giovane individuo, riconoscendolo come uno che doveva diventare quello che è diventato e che, essendo com'è, viene accettato senza discussione» (Erikson, 1974, 188). Vari autori sottolineano come sia proprio durante la preadolescenza che l'individuo compie lo sforzo maggiore nel realizzare il compito di sviluppo di *passare da una costruzione di sé, fondata su qualche modello al quale identificarsi, ad una definizione originale di sé*. È in questa sequenza graduale di identificazioni che il preadolescente finisce col distinguersi da ogni riferimento identificatorio per assomigliare sempre di più a se stesso (Tap, 1979).

I processi di sviluppo che abbiamo descritto sopra pongono il preadolescente in una crescente attenzione a sé e in una lenta ma progressiva consapevolezza di sé, che comunque non sono ancora tali da permettergli di definire la propria identità, ma solamente di avviare un lento processo dall'*essere come* all'*essere io*. Si tratta di un movimento dall'identificazione all'identità che, come descritto dalla Del Core (1990, 99), avviene in modo operativo piuttosto che auto-riflesso. Nella strutturazione dell'Io in divenire, durante la preadolescenza, si rileva «un concetto di sé ancora poco autonomo e in continua costruzione, veicolato dal "fare", più che trascritto in definizioni astratte o puramente concettuali, costituito da un misto di valutazioni altrui e proprie, da ciò che il preadolescente vorrebbe essere, da ciò che desidera cambiare e ciò che vuole far permanere» (Del Core 1990, 99).

Uno studio interessante a questo proposito è quello della Mancini (1996; 1997; 1999; 2001), che, rifacendosi al modello degli stati d'identità di Marcia (1980), è interessata a capire quali siano i processi di formazione dell'identità durante la preadolescenza. I suoi risultati confermano come la presenza di chiari impegni nei confronti di alcuni aspetti dell'identità non sia sufficiente a ridurre quel senso di incertezza e di confusione che caratterizza in genere il sentimento di identità in preadolescenza (Mancini, 2001, 193). L'interesse che i preadolescenti mostrano nei confronti dell'esplorazione del proprio mondo si associa a descrizioni di sé più ricche e articolate, ma che non si integrano ancora e non si strutturano in una identità definita.

I dati hanno messo in evidenza che le aree che i preadolescenti considerano importanti per la loro vita sono diverse da quelle che negli studi sull'identità si considerano tipiche dell'adolescenza più matura, quali le scelte occupazionali, politiche e sessuali (Mancini, 1999, 60). La famiglia, gli amici, i rapporti con le persone dell'altro sesso, la scuola, il tempo libero sono le aree considerate im-

portanti, ma anche quelle verso le quali i ragazzi mostrano un certo impegno e quelle che procurano loro una certa difficoltà (Mancini, 1999, 68). Il fatto che le aree maggiormente importanti siano quelle nelle quali si ha un maggiore impegno dei ragazzi e quelle nelle quali essi provano le maggiori difficoltà ci porta ad affermare che sono attivi già dei processi di costruzione dell'identità che non porta ancora al consolidamento di un sentimento di identità definito: "l'emergere di segnali di problematicità-difficoltà nella definizione di sé [...] lascia infatti presumere che i preadolescenti siano piuttosto lontani dal sentimento dall'acquisizione di un chiaro sentimento di identità. È invece il riconoscimento delle proprie caratteristiche da parte degli altri, il fatto di sentirsi diversi nelle diverse situazioni, la difficoltà di integrare in un'immagine continua di sé i cambiamenti sperimentati, l'incertezza rispetto alla propria collocazione tra le categorie di adulto-bambino [...] a caratterizzare lo stato del sentimento di identità dei soggetti studiati" (Mancini, 1997, 246).

3. Il problema peculiare della preadolescenza: lo sviluppo disarmonico

Visti quelli che sono i compiti di sviluppo principali della preadolescenza, quali sono le problematiche fondamentali a cui i ragazzi e le ragazze dai 10 ai 14 anni devono far fronte, ci interessa ora individuare e approfondire quale sia l'aspetto specifico di complessità che caratterizza il disagio di questa fase evolutiva. Intendiamo sottolineare quale sia, a nostro avviso, la problematica centrale e trasversale che questo segmento di arco di vita comporta, al di là dei compiti di sviluppo che abbiamo appena visto.

Abbiamo visto come la preadolescenza si contraddistingua come «età del cambiamento», come lo sviluppo fisico, sociale e cognitivo relativo alla pubertà comporti a livello psicologico il superamento di vari compiti di sviluppo. Si tratta di mutazioni che creano nell'individuo una certa dose di ansia non solo perché sono molteplici, radicali e improvvise, ma soprattutto perché l'individuo non possiede ancora gli strumenti adeguati a livello psicologico per poterle affrontare ed elaborare. Più precisamente, lo sviluppo dei ragazzi e delle ragazze di oggi, il più delle volte, non si realizza in maniera organica. Come il corpo del preadolescente cresce in maniera disarmonica ed è soggetto a ritardi e anticipi così l'intera crescita dello stesso avviene in maniera scompensata: mentre alcune dimensioni dello sviluppo sono anticipate, altre sono posticipate. In altre parole non si realizzano in modo sincronico, in contemporanea le une con le altre, ma si stabilisce una disparità (asincronia) tra aspetti dello sviluppo. In particolare, mentre lo sviluppo fisico e quello sessuale nella società di oggi sono sempre più precoci, quello sociale e quello cognitivo sono posticipati rispetto ai primi.

Parlando dei cambiamenti puberali è ormai noto il fenomeno della *tendenza secolare*, che registra un'accelerazione del ritmo di sviluppo, sia nei bambini, specialmente tra i 2 e i 5 anni, sia nei preadolescenti dei nostri giorni rispetto a

quello del secolo scorso. Sulla stessa linea, anche lo sviluppo del sistema riproduttivo subisce le conseguenze della tendenza secolare. Nelle ragazze del 1860 la comparsa del menarca si presenta attorno ai 16 anni, nel 1950 ai 14-15 anni, nel 1970 è giunta a 13 anni e mezzo (Tanner, 1978). Attualmente la prima mestruazione può presentarsi fra i 10 e i 16 anni e mezzo. Nel nostro Paese l'età mediana è di 12 anni e mezzo (Nicoletti, 1989). Si tratta questa di una condizione che è favorita da una buona alimentazione, dall'assistenza sanitaria e da buone condizioni di vita.

Di fatto questa tendenza secolare pone già un problema di asincronia per il fatto che preadolescenti e adolescenti oggi maturano fisicamente molto prima di quanto lo facciano a livello psicologico e sociale. Oggi lo sviluppo puberale anticipa enormemente la condizione di maturazione psicologica e precorre il tempo dell'acquisizione dell'autonomia e dell'indipendenza economica ed esistenziale. Tutto ciò non può che rendere incerto il percorso che i ragazzi e le ragazze fanno nella scoperta del proprio corpo e della propria sessualità. Come scrivono Fabbrini e Melucci: «questa sorta di *prematùrità*, questa anticipazione del corpo, richiede una grande attenzione verso quell'area di esperienze emergenti nella pubertà che ruotano prevalentemente intorno all'innamoramento, al corteggiamento e alla spinta ad accoppiarsi, che precedono la costruzione di rapporti più stabili e duraturi, orientati verso la convivenza e la procreazione. Il buon andamento di questi passaggi dipende in grandissima parte dalla qualità della crescita precedente, da quanta dignità e senso le relazioni familiari hanno riconosciuto la sfera sessuale, all'espressione degli affetti e dell'intimità fisica» (1992, 103).

Sempre riguardo all'anticipo dello sviluppo sessuale rispetto a quello psicologico ci sono degli studi che confermano il disagio apportato da questo divario. Uno studio longitudinale (Stattin - Magnusson 1990) ha dimostrato come le ragazze che hanno avuto un menarca precoce, prima degli 11 anni, assumono comportamenti devianti molto più facilmente delle loro coetanee che hanno avuto una pubertà regolare. Queste sono più portate a violare le regole: rimanere la notte fuori senza il permesso dei genitori, fare uso di alcool per ubriacarsi, saltare la scuola, frequentare compagnie promiscue, fumare hashish. Di fatto queste ragazze dimostrandosi più grandi delle loro coetanee erano accolte da gruppi di adolescenti più adulti, dove le trasgressioni suddette erano considerate come normali per la loro età e allo stesso tempo la capacità critica di queste ragazze non era ancora così matura da poter discernere rispetto alle situazioni in cui venivano a trovarsi.

Da quanto sotteso nell'ultimo esempio è evidente come un problema non irrilevante rispetto ai nostri preadolescenti è come il loro sviluppo cognitivo e, di conseguenza, la loro capacità critica, sia in ritardo rispetto a quello corporeo e sessuale. A questo riguardo alcuni studi (Shayer *et al.* 1976; Shayer e Wylam 1978) attestano come la maggior parte dei ragazzi e delle ragazze raggiungono la maturità da un punto di vista cognitivo solamente a 16 anni. È evidente a questo riguardo il divario che si può creare tra un individuo ed un altro, tra un ragazzo

che raggiunge lo stadio del pensiero formale a 12 anni ed uno che lo realizza solamente a 16 anni. A questo proposito alcuni autori sostengono come il ritardo cognitivo sia correlato a quello sociale. Secondo questi l'aumento del livello di responsabilizzazione sociale spingerebbe i ragazzi verso il conseguimento della propria maturità ed indipendenza, favorendo di conseguenza il loro sviluppo intellettuale. Si tratta semplicemente di un'ipotesi. Di fatto ci serve per ricordare come diversamente dalla crescita corporea, che dipende in gran parte da codici biologici, in assenza di una specifica educazione, l'acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo può non raggiungere mai il completo compimento. Alcuni lavori riportati da Neimark (1975) attestano come cospicue minoranze di adulti non riescono ad accedere allo stadio delle operazioni formali. Si tratta di un problema che riguarda la scuola, ma che coinvolge, come vedremo tra poco, anche chi li segue in altri percorsi di crescita. Un elemento che favorisce i preadolescenti nella realizzazione di questo compito è il confronto con chi gli sta accanto. I post-piagetiani, mettendo l'accento sull'origine del pensiero e sui processi mentali attivati dalla discussione e dalla contrapposizione dialettica, hanno messo in risalto come «anche gli adolescenti tra 11 anni e 16 anni di età, posti di fronte a compiti che richiedono una soluzione logica o pragmatica, riescano più facilmente a risolverli se vengono messi in condizione di poterne discutere, confrontando le diverse opinioni [...]» (Camaioni - Di Blasio 2002, 234).

È evidente come il ritardo dello sviluppo cognitivo comporti svariati problemi a carattere scolastico, ma non solo. Questo, infatti, ha un'influenza sulla maturazione della persona nella sua globalità. Il rallentamento dello sviluppo del pensiero ritarda lo sviluppo della capacità critica dei preadolescenti e degli adolescenti di oggi e offre agli stessi una minore capacità d'introspezione e di riflessione su di sé. Tutto ciò rende questi ragazzi e queste ragazze meno dotati nell'avviare il processo di costruzione della propria identità, che richiede all'individuo la capacità di prendere decisioni ed assumere la responsabilità delle proprie azioni. Il ritardo cognitivo, infatti, rende i preadolescenti e gli adolescenti meno capaci di definire ciò che vogliono e, quindi, anche più vulnerabili rispetto ai vari condizionamenti.

4. Il disagio dei preadolescenti

Riprendendo alcuni degli elementi appena visti ci sembra di poter ora delineare con una certa chiarezza la specificità del disagio che caratterizza la fase della preadolescenza.

I ragazzi e le ragazze dai 10 ai 14 anni, proprio perché sottoposti a molteplici, radicali e impegnativi cambiamenti, nei confronti dei quali non possiedono ancora gli strumenti adeguati a livello psicologico per poterli affrontare ed elaborare (si tratta come abbiamo detto di uno sviluppo asincronico: la crescita fisica e sessuale anticipano quella cognitiva e quella sociale), si dimostrano inca-

pacità di *sentire*, di *pensare* e di *agire in modo autonomo*. Detto in altre parole hanno la difficoltà a capire quanto accade dentro di essi e cosa vogliono così da definire un proprio percorso evolutivo verso la prima costruzione della propria identità. Per questo si muovono ambivalentemente tra timidi tentativi di uscire dall'infanzia e la paura di perdere le sicurezze ormai consolidate in questa posizione.

Il preadolescente è chiamato a dare un senso ai cambiamenti che si stanno realizzando dentro e attorno a lui in modo da realizzare una nuova identità, ma in continuità con le precedenti identificazioni infantili. È l'esperienza quotidiana il luogo principale in cui i ragazzi e le ragazze realizzano la propria ricerca. È ascoltando quanto in essa percepisce, col corpo, attraverso le emozioni e i pensieri che l'accompagnano, che l'adolescente cerca di scorgere quali sono le sue motivazioni personali: i suoi gusti, i suoi interessi, i suoi desideri, le cose importanti della vita. È dal groviglio di percezioni, di emozioni, di sentimenti, di immagini, di pensieri che l'esperienza comporta, che il ragazzo interpreta chi è e cosa vuole.

Il percorso che si realizza nell'esperienza, secondo un movimento circolare e progressivo, è rappresentato dal tentativo dell'individuo di offrire alle *sensazioni* legate al corpo un *significato* che orienti la propria *azione* e, quindi, verificando la stessa, ancora una volta a livello esperienziale, in modo da definire sempre meglio un proprio progetto d'azione.

Il primo strumento di dialogo con l'ambiente è proprio il corpo. Il preadolescente è anzitutto concentrato nel decifrare i suoi messaggi. Si tratta di un compito non facile perché in questa fase evolutiva svariate sono le stimolazioni interne che giungono all'individuo, tanto che a volte lo stesso tende a viverle come «ingovernabili e indecifrabili». Ci riferiamo a quello stato di irritazione nel quale il ragazzo ha l'impressione di non riuscire a fare la cosa giusta, si sente inadeguato, non sa cosa veramente vuole. Non a caso questa difficoltà a dare un significato a ciò che accade dentro di sé può portare il preadolescente, in alcune circostanze di sovraccarico emotivo, come descritto da Fabbrini e Melucci (1992), a una *paralisi dell'azione*. Si tratta di una situazione che si realizza quando il preadolescente viene a trovarsi in uno stato di confusione e di disorientamento per l'indeterminazione del proprio stato emotivo dal quale cerca di difendersi attuando una presa di distanza dal proprio mondo interno, una sorta di anestesia, rinunciando così a trovare dentro di sé il terreno e la pista su cui rifondare la propria capacità di agire.

La difficoltà di dare un nome alle sensazioni del corpo è dovuta anche al fatto che per la prima volta è chiamato a svolgere questo compito in una sostanziale autonomia e, quindi, solitudine. Fino a ieri era l'adulto a contenere, elaborare e interpretare lo stato affettivo del bambino e a progettare le sue azioni. Dalla pubertà in poi, invece, tutto ciò è compito del ragazzo. Un compito che è reso ancor più gravoso dal fatto che tale consegna avviene proprio in un momento di grandi mutazioni, che fanno sì che ogni esperienza sia nuova e non an-

cora adeguatamente supportata a livello cognitivo in quanto questo stesso sistema si trova in una condizione di sviluppo. Per tutti questi motivi la fase preadolescenziale è caratterizzata anche da frequenti *acting out*, da situazioni nelle quali l'individuo, incapace di elaborare la propria ricerca di significati, «agisce» il proprio mondo interno. Si tratta in pratica di una modalità di diminuire la propria tensione interna mettendo in azione ciò che preoccupa, ma senza che ciò venga «pensato» dall'individuo. In una parola, come in una sorta di cortocircuito, si passa all'azione senza passare attraverso la presa di coscienza del proprio stato interiore, senza riuscire a dare un significato a quanto si sente. Tutto ciò può relegare il preadolescente in una condizione di automatismo, di incomprendimento di sé. Così ragazzi e ragazze si vengono a trovare a volte nell'incapacità di dare un significato agli stati d'animo e alle emozioni che provano, sperimentandosi come in una sorta di limbo, di indefinizione di sé, in una condizione di incapacità di capire chi sono e cosa vogliono, di elaborare un proprio progetto anche limitato nel tempo. Si tratta di una forma di disagio che negli ultimi anni è resa evidente anche dall'abbassamento cronologico delle condotte a rischio. Tra queste possiamo segnalare il precoce ricorso al fumo, all'assunzione di alcolici, alle condotte violente verso se stessi e gli altri, alle irregolarità e inadeguatezze alimentari.

5. La crisi relazione con gli adulti

La situazione di cui abbiamo appena parlato pone il preadolescente in uno stato di irrequietezza manifestato nelle condotte ambivalenti e automatiche (non riflesse) e chiudendo lo stesso in una sorta di mutismo vista l'incomprensione che il ragazzo ha rispetto al suo vissuto. Tutto ciò non può che mettere in crisi anche la relazione che questo ha con gli adulti ed, in particolare, con i propri genitori.

Lo stato di agitazione del preadolescente fa sì che la relazione che questo ha con gli adulti divenga altalenante: oscilla tra sottomissione e opposizione, tra comprensione e incomprendimento, volere e non volere. In altre parole l'alternanza degli stati d'animo che attraversano il ragazzo e la ragazza vengono inevitabilmente a coinvolgere e a mettere in crisi anche gli adulti con i quali gli stessi si relazionano. Si tratta comunque di un'ambivalenza che permette al preadolescente di soddisfare due suoi bisogni tra di loro in contraddizione: quello di provocare i propri genitori, o gli adulti a lui significativi, come quello di continuare a dipendere da loro. Per chi educa, questa non si tratta certamente di una condizione piacevole, ma nonostante ciò tale forma di «dialogo» è necessaria, anzi indispensabile per il preadolescente, in quanto, al di là delle contraddizioni che comporta, permette allo stesso di «separarsi» a piccoli strappi dai propri genitori, e dagli adulti, e di sentirsi allo stesso tempo «compreso» quanto più questi si dimostrano in grado di «incassare i colpi», non rinunciando al proprio ruolo educativo.

La preadolescenza è una fase della vita in cui, sia i genitori, sia gli adulti fanno particolarmente fatica a capire i ragazzi e le ragazze proprio perché quest'ultimi spesso si chiudono in loro stessi: non riescono a comunicare apertamente mantenendo nascosto quanto confusamente vivono. La difficoltà di decifrare il proprio vissuto li porta anche a non esprimerlo. È come se, non essendo in grado di dare allo stesso un proprio significato, non trovassero anche le parole per comunicarlo. Perciò difficilmente i ragazzi e le ragazze esprimono domande di aiuto, perché è difficile per loro formularle. A volte anche dietro un'apparente serenità si possono celare profonde insicurezze. Così il mutismo dei ragazzi si riflette anche sulla loro relazione con gli adulti. Come scrivono Condini e Sartor, a prima vista i preadolescenti «sembrano facilmente accessibili, ma quando il discorso va a trovare le aree degli affetti, si rilevano chiusi e sottilmente sfuggenti» (1986, 7). Non è difficile trovare genitori che si lamentano, perché è diventato sempre più difficile parlare con il proprio figlio. Anche se a volte sembra che sia possibile dialogare con lui quasi da pari a pari, come con un adolescente, di fatto il mondo che è rappresentato nei suoi discorsi è ancora quello dell'infanzia e ci sono delle aree precluse al colloquio. Di fatto, a nostro avviso, la difficoltà di comunicare con il preadolescente non esprime solo la fatica di questo di comprendere ed esprimere a parole il proprio mondo interiore, ma anche quella dell'adulto di mettersi in sintonia con quest'ultimo. Infatti, la comprensione del ragazzo e della ragazza comporta che anche l'adulto possa ripercorrere la propria preadolescenza: un compito evidentemente non facile, non tanto per la distanza temporale che intercorre da quella età, ma soprattutto per lo stesso senso di incomprendimento con cui lo stesso l'ha vissuta. Chissà se è anche per questo motivo che pochi autori si sono occupati di studiare questa fase della vita?

Se è vero poi che una modalità che il preadolescente privilegia per comunicare con gli adulti è quella dell'«agito» piuttosto che quella del «detto» è altrettanto evidente come diventa assai più complicato il ruolo dell'educatore chiamato com'è a decodificare le condotte del ragazzo e della ragazza. Occorre in questo caso essere in grado di ascoltare e di rispondere alle «domande mute», alle richieste di aiuto non compiutamente espresse, che i preadolescenti rivolgono al mondo degli adulti. Molte di queste sono espresse all'interno delle relazioni familiari, ma un altrettanto considerevole numero sono portate nell'ambito scolastico. Spesso è qui che i preadolescenti esprimono il proprio disagio, sia per l'importanza che il mondo degli adulti e della società in genere dà a questo loro compito evolutivo, sia perché è la scuola che, a questa età, meglio di ogni altra agenzia educativa, è capace di proiettare il ragazzo verso la dimensione adulta, l'assunzione d'impegni personali e delle proprie responsabilità.

6. La relazione educativa

Abbiamo visto come per vari motivi il rapporto tra il preadolescente e l'adulto divenga più complesso e se, poi, questo viene collegato ad una certa men-

talità per la quale a questa età i ragazzi e le ragazze devono ormai imparare a fare da sé, diviene comprensibile come non poche volte si realizzi da parte delle famiglie e degli adulti in genere un abbandono educativo che lascia questi ultimi senza punti di riferimento in un'età così delicata. Non c'è cosa più deleteria di questa, vista la necessità che i ragazzi di questa età hanno di confrontarsi con il mondo degli adulti.

Per questo, visto come cresce un preadolescente, quali sono le sue difficoltà principali e come si fa più complesso il rapporto che questo ha con gli adulti, approfondiremo le caratteristiche che una relazione educativa deve avere per essere di aiuto alla maturazione dello stesso. Sottolineeremo in particolare due aspetti: come l'adulto debba essere in grado di far sentire il ragazzo *contenuto e protetto* e debba farsi attento allo sviluppo del ragazzo e della ragazza *da più punti di vista*.

6.1. Tra contenimento e protezione

Non è sempre facile lavorare con i preadolescenti e questo è particolarmente vero per i genitori che rappresentano i primi obiettivi verso i quali i ragazzi indirizzano la propria aggressività, conseguenza della propria agitazione ed irrequietezza visti i compiti evolutivi a cui devono far fronte. Ma gli adulti se vogliono essere di aiuto al preadolescente devono saper incassare le provocazioni portate a volte dallo stesso. Imparare ad incassare significa essere in grado di sopravvivere all'ostilità senza sentirsi distrutti o umiliati, significa non rinunciare alla propria funzione educativa anche quando questa viene messa in crisi magari mostrandosi indifferenti a tale ostilità visto che tale condotta trasmette disinteresse nei confronti del ragazzo. L'adulto che non si sottrae al suo ruolo di educatore si dimostra sensibile alla condotta del preadolescente, si lascia colpire emotivamente dalla stessa, avvertendone su di sé la portata. In altre parole interagisce con l'ostilità, interessandosene, preoccupandosene e anche correggendo o proibendo le manifestazioni più intollerabili. Questo atteggiamento è di aiuto al preadolescente in quanto lo fa sentire riconosciuto nei suoi bisogni e gli permette di non sentirsi distruttivo, vista la capacità di resistere dell'adulto rispetto alla sua ostilità.

La presenza educativa dei genitori e degli adulti in genere è importante, anche perché con il proprio ruolo di contenimento e protezione compensa il basso livello di capacità critica che caratterizza la fase adolescenziale portando a volte l'individuo a mettersi a rischio, visto che non è ancora del tutto consapevole dei suoi limiti e delle conseguenze che possono avere le sue scelte. L'adulto deve quindi vegliare attentamente perché il ragazzo non si metta in situazioni per lui pericolose. Se da una parte deve svolgere un funzione di accoglienza, di valorizzazione e di incentivo alla sperimentazione dall'altra deve guidare, correggere e limitare il ragazzo specie quando assume condotte negative. Quest'ultima mansione educativa alla fine ha lo stesso risultato della prima, quella di assicurare il preadolescente che spaventato dal suo stesso comportamento, trova nell'adulto

una barriera che è capace di arginarlo al momento in cui la posta in gioco si fa troppo alta. In sintesi l'adulto deve essere in grado di incoraggiare la sperimentazione del ragazzo e allo stesso tempo limitarla quando si arriva su strade pericolose. Tutto ciò permettere al preadolescente di poter esprimere i propri sentimenti di autonomia e allo stesso tempo di sentirsi protetto dai suoi genitori e dagli adulti che lo circondano.

Il contenimento di cui il preadolescente necessita apre comunque il problema legato all'esercizio dell'autorità. Visto che l'attuale cultura nutre una certa diffidenza verso l'autorità, sia i padri che le madri tendono a sostituire il comportamento «genitoriale» con un comportamento «amicale». A questo proposito basti vedere come in questi ultimi decenni siamo passati dalla famiglia «etica» a quella «affettiva» (Scabini - Cigoli 2000). Tutto ciò, come scrive Montuschi, provoca due gravi danni al ragazzo: «la perdita di sicuri – anche se sgradevoli punti di riferimento per valutare la realtà e per decidere il proprio comportamento; e la perdita dei genitori diventati inspiegabilmente “amici”» (1998, 25). Se da una parte questo attenua il livello del conflitto generazionale, dall'altra lascia i ragazzi in una profonda incertezza e solitudine. Di fatto gli adulti, non solo perché loro per primi non possiedono punti di riferimento sicuri o per un eccesso di protezione, ma, anche per proteggere se stessi dalle reazioni dei figli, tendono a deporre la propria autorità. «Una paradossale “paura” dei figli, delle loro reazioni violente e dei conflitti, difficili da gestire, porta gli adulti a teorizzare una strategia libertaria per nascondere una sotterranea debolezza, un senso emergente di impotenza e di pericolo» (Montuschi 1998, 25). Così i ragazzi e le ragazze vengono privati di un loro profondo bisogno, quello dell'*autorità*. Il problema non è se eliminare l'autorità, ma nel modo di utilizzarla. Chiaramente non alludiamo ad una autorità che umilia o incute timore. Una negazione accompagnata da rabbia è assai differente da un «no» motivato e accompagnato da un sentimento di benevolenza libero da risentimenti, svalutazioni e giudizi. Le parole possono essere anche le stesse, ma sono poi i sentimenti che l'accompagnano ad essere determinanti. L'autorità deve poi essere impartita con proporzione e a piccole dosi. Guai se per situazioni insignificanti si fanno delle scenate e guai se l'autorità viene utilizzata dall'adulto in forma meccanica e ripetitiva. Infine, l'autorità, perché sia positiva, deve essere inserita in un progetto di maturazione e crescita in cui l'uso della stessa viene gradualmente a diminuire, lasciando il posto ad un agire responsabile da parte del ragazzo, con il parallelo attenuarsi dei livelli di conflittualità.

La difficoltà principale dell'adulto sta nell'offrire punti di riferimenti certi ed allo stesso tempo essere in grado di mediare gli stessi con il mondo del preadolescente, con i suoi bisogni infantili (egocentrici, onnipotenti e fantasiosi) e le nuove esigenze sociali ed evolutive alle quali lo stesso è sottoposto. Si tratta in altre parole di essere in grado di contenere le ambivalenze del «pensiero del preadolescente» nel proprio «pensiero adulto». Un compito che risulta non facile proprio per la difficoltà che il preadolescente ha di comprendere e di conse-

guenza di esternare il proprio mondo interiore. In questo caso l'adulto può leggere il «non detto» solo se è disposto ad entrare in una relazione autentica con il preadolescente. Solo l'interesse per l'altro e la continuità della propria presenza accanto a lui permette all'adulto di mettersi in sintonia emotiva con quanto il preadolescente vive ed è in grado di comprenderlo interpretando i suoi gesti o le sue condotte. La relazione in quanto è fatta di parole impegna l'adulto nello sforzo di intendere ciò che il ragazzo esprime esplicitamente, ma la relazione in quanto veicolo di emozioni e di significati impliciti deve essere vissuta e interpretata anche a questo livello.

6.2. Una formazione integrale

Come abbiamo appena detto, l'adulto deve essere in grado di entrare nel vissuto del preadolescente in modo da coglierne i suoi bisogni nella loro complessità, così da rimandare ad un'immagine unitaria e non frammentata di sé. Da quanto detto sullo sviluppo del preadolescente abbiamo capito quanto questo si realizzi in modo da rappresentare un «sistema scompensato». I ritardi e le precocità di alcune componenti evolutive rispetto alle altre non facilita quella sintesi di sé di cui il ragazzo è alla ricerca, avendo bisogno di avviare la costruzione della propria identità.

Verso questo obiettivo non sembrano oggi essere di aiuto le varie agenzie educative che si occupano dei preadolescenti. Ciascuna di esse, infatti, è più preoccupata dello sviluppo di «una parte» del ragazzo piuttosto che della sua persona. Ogni agenzia sembra volersi specializzare per alcuni compiti, lasciando cadere la preoccupazione per la globalità dei processi. La scuola sembra interessata al profitto, lo sport ai risultati sportivi, la parrocchia all'apprendimento del catechismo, le varie agenzie del tempo libero, seguendo la logica del mercato, vedono nel ragazzo unicamente il consumatore. È chiaro poi che dall'obiettivo primario che l'agenzia formativa si propone dipende anche il modo di rapportarsi ai ragazzi. Se lo scopo di una società sportiva è quello di vincere, allora è giusto selezionare gli allievi e far fuori i peggiori, comprare o vendere senza l'assenso dell'interessato, puntare tutto sulla prima squadra, ecc. Se, invece, l'obiettivo primo è quello di aiutare i ragazzi a crescere e a maturare, la prospettiva è quella di chiedere ai professori, agli allenatori, ai parroci di essere anzitutto degli educatori e non solamente dei tecnici competenti nel loro specifico, e quindi di essere adulti attenti e interessati a tutta la crescita del ragazzo. La vera educazione consiste in una promozione integrale del soggetto in evoluzione. La scuola, la parrocchia, la società sportiva non educano se si preoccupano solamente di insegnare la storia o la geografia, il catechismo o a giocare a calcio o a pallavolo. Anche se questo è il loro specifico, per educare occorre ben altro. È necessario anzitutto sapersi porre in relazione con l'educando.

La persona è un insieme di bisogni. È un corpo che necessita di movimento, un'intelligenza che ha bisogno di istruzione, un essere spirituale che chiede di essere accompagnato nella sua ricerca di senso. Ma la persona è anche affetti-

vità, un individuo bisognoso di essere riconosciuto, di sentirsi stimato, di valere agli occhi di qualcuno. L'azione educativa scatta solamente quando l'adulto si fa attento al ragazzo a partire da questo bisogno sino a tutti gli altri. Da professori, allenatori, parroci si diventa educatori quando la relazione diviene il primo interesse. Il tecnico della scuola, dello sport, della catechesi è attento prioritariamente alle capacità fisiche dell'atleta, l'educatore, invece, di allacciare una relazione educativa con lo stesso.

Che il modo di condurre tali agenzie non è alla fine di aiuto per gli utenti che le frequentano è dato dal fatto che se all'avvio della preadolescenza si moltiplica la frequenza dei ragazzi e delle ragazze alle attività organizzate dalle agenzie educative presenti sul territorio, alla fine della stessa inizia ad attuarsi un repentino calo che aumenterà progressivamente col passare degli anni. Non solo i ragazzi abbandonano la chiesa, ma anche lo sport e la stessa scuola nonostante rimanga dell'obbligo. L'esodo dei ragazzi dalla chiesa dopo la cresima è un fenomeno arcinoto. Quello dalla scuola ci appare invece sottostimato. Chi lascia gli studi alla fine della terza media è il 12% e in alcune aree svantaggiate del Paese questa percentuale raggiunge anche il doppio. Di fatto, «tanti preadolescenti risultano iscritti e dichiarati frequentanti, ma la loro saltuarietà di frequenza, la difficoltà cronica di restare e “resistere” a scuola, soprattutto in classe, fanno sì che in termini assoluti e percentuali un numero ancora elevatissimo di preadolescenti viva l'*abbandono affettivo ed effettivo della scuola*. Ciò attraverso demotivazione, la frequenza solo saltuaria, il vero e proprio “parcheggio” annoiato in classe o, più spesso, per i corridoi, quando non nei dintorni della scuola e l'azione di sabotaggio del sistema scolastico». Anche lo sport subisce un significativo abbandono alla fine della preadolescenza. Certo è che tale diminuzione è accreditabile ad un calo della necessità di un'iper-attività fisica legata al corpo nella prima media verso dimensioni sempre più affettive e relazionali evidenti in terza media. Di fatto, è evidente quanto più uno sport si concentra sul concetto di prestazione, sulla pratica dell'agonismo e del rendimento a tutti i costi tanto più essa risulta selezionante.

A nostro parere, un primo passo importante verso una formazione integrale o globale è rappresentato proprio dalla possibilità che le varie agenzie educative possano lavorare in rete, le une collegate alle altre. Questo infatti permetterebbe ai preadolescenti di veder valorizzate le dimensioni attinenti al loro sviluppo ed ai compiti evolutivi, favorendo una migliore interazione delle stesse, permetterebbe a questi di poter transitare da una dimensione ad un'altra senza alcuna difficoltà e dando a ciascuna il proprio peso ma, soprattutto, avrebbero l'opportunità di conseguire un percorso socializzante maggiormente integrato, riflesso di *una comunità più coesa*, e quindi di poter procedere verso un'*immagine identitaria più uniforme e meno frammentaria*. Se il preadolescente scopre la propria identità specchiandosi nei riflessi offertigli dalla società, maggiormente integrata si presenta quest'ultima, più facile può essere anche l'opera di unificazione che il ragazzo e la ragazza devono realizzare nella costruzione di sé.

Bibliografia

- BOSI R. - ZAVATTINI G. (1982), *La preadolescenza nella letteratura psicoanalitica*, in "Neuropsichiatria infantile", 256-257, 901-916.
- BOSMA H. - JACKSON S. (a cura di) (1990), *Coping and self-concept in adolescence*, Berlino, Springer.
- CAMAIONI L. - DI BLASIO P. (2002), *Psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna.
- COLEMAN J.C. (1974), *La natura dell'adolescente*, Il Mulino, Bologna.
- CONDINI A. - SARTOR C. (1986), *Verso una definizione di preadolescenza*, in "Età evolutiva", 25, 5-11.
- DE PIERI S. - TONOLO G. (1990), *Preadolescenza. Le crescite nascoste*, Armando Editore, Roma.
- DEL CORE P. (1990), *Dalla domanda di autonomia alla nuova consapevolezza di sé*, in De Pieri S. - Tonolo G. *Preadolescenza. Le crescite nascoste*, Armando Editore, Roma.
- ERIKSON E.H. (1974), *Gioventù e crisi d'identità*, Armando, Roma.
- FABBRINI A. - MELUCCI A. (1992), *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano.
- LANZONI M. - FERRAROLI L. (1990), *Socializzazione, vita di gruppo e amicizia*, in De Pieri S. - Tonolo G. *Preadolescenza. Le crescite nascoste*, Armando Editore, Roma.
- LEONELLI G. - CAMPARI E. (2004), *La preadolescenza*, in MAGGIOLINI A. - PIETROPOLLI CHARMET G. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Franco Angeli, Milano.
- MANCINI T. (1996), *Percorsi di crescita e processi di cambiamento. Spazi di vita, di relazione e di formazione dell'identità dei preadolescenti*, Franco Angeli, Milano.
- MANCINI T. (1996), *Percorsi di crescita e processi di cambiamento. Spazi di vita, di relazione e di formazione dell'identità dei preadolescenti*, Franco Angeli, Milano.
- MANCINI T. (1997), *Identità come "processo" e come "prodotto" nella preadolescenza. Dall'identificazione alla ricerca di identità*, in ZANI B. - POMBENI M. (a cura di), *L'adolescenza: bisogni soggettivi e risorse sociali*, Il Ponte Vecchio, Cesena, 245-251.
- MANCINI T. (1999), *Preadolescenza e processi di formazione dell'identità*, in "Rassegna di psicologia", 1, 57-88.
- MANCINI T. (2001), *Sé e identità. Modelli, metodi e problemi in psicologia sociale*, Carocci, Roma.
- MONTUSCHI F. (1998), *Genitori fra "sì" e "no"*, in "Famiglia oggi", 5, 24-29.
- NEIMARK E.D. (1975), *Intellectual development during adolescence*, in HOROWITZ F.D. (a cura di), *Review of Child Development Research*, 4, University of Chicago Press, Chicago.
- NICOLETTI I. (1989) (a cura di), *Crescita e scuola. Aspetti biologici, psicologici e sociali dello sviluppo infantile*, Giuffrè, Milano.
- PALMONARI A. (1993), *La psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna.
- SCABINI E. - CIGOLI V. (2000), *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Raffaello Cortina, Milano.
- SECCHIAROLI G. - MANCINI T. (1996), *Percorsi di crescita e processi di cambiamento. Spazi di vita, di relazione e di formazione dell'identità dei preadolescenti*, Franco Angeli, Milano.
- SHAYER M. - KUCHEMANN D.E. - WYLAM H. (1976), *The distribution of Piagetian stages of thinking in British and secondary school children*, in "British Journal of Educational Psychology", 46, 164-173.
- SHAYER M. - WYLAM H. (1978), *The distribution of Piagetian stages of thinking in British middle and secondary school children*, in "British Journal of Educational Psychology", 48, 62-70.
- SPELTINI G. (1990), *Adolescenza e sviluppo corporeo*, in «Rivista di sessuologia», 14, 1, 65-75.
- SPELTINI G. (1993), *L'adolescente e la sessualità*, in Palmonari A., *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna.
- STATTIN H. - MAGNUSSON D. (1990), *pubertal maturation in female development*, Erlbaum, Hillsdale.
- TANNER J.M. (1978), trad. it. *Auxologia: dal feto all'uomo*, UTET, Torino (1981).
- TAP P. (1979), *Identità personale e identificazione*, in GIOVANNINI D. (a cura di), *Identità personale. Teoria e ricerca*, Zanichelli, Bologna.
- TERUGGI G. - TAPPARO M.L. (1990), *Corporeità ed esplosione spazio-motoria*, in DE PIERI S. - TONOLO G. *Preadolescenza. Le crescite nascoste*, Armando Editore, Roma.

Accanto ai ragazzi che a scuola fanno più fatica

Franco PRINA - Università di Torino

1. Chi sono i ragazzi che a scuola fanno più fatica?

Possiamo fare riferimento a tre categorie di ragazzi in difficoltà, che presentano comportamenti e atteggiamenti diversi, ma sono spesso accomunati da condizioni di fondo simili.

1.1. I ragazzi che alimentano i dati della dispersione scolastica o che sperimentano l'insuccesso

Si tratta di una categoria piuttosto eterogenea e di difficile quantificazione, come ricorda Corrado Marchi (2005):

Nonostante le numerose ricerche sull'argomento non è facile darne una definizione, soprattutto non è facile quantificare il fenomeno per la numerosità delle variabili che entrano in gioco, per i dati difficilmente comparabili a causa della disomogeneità dei contesti scolastici; in Italia poi le indagini forniscono informazioni in merito alle bocciature, ai ritardi, agli abbandoni in genere, ma non consentono di verificare se si tratta di uscite definitive dal mondo della scuola. Le definizioni in effetti sono generiche, si va da quella dell'UNESCO (1972) che parla di "tutti i fenomeni che comportano sia un rallentamento, sia l'interruzione del percorso formale di studio" (in Morgagni E., 1998) a E. Besozzi (1992) che fornisce questa definizione: "insieme di bocciature, ripetenze e abbandoni, risultato del processo di selezione scolastica che si applica nei diversi livelli di scolarizzazione". Seguendo queste espressioni possiamo considerare come dispersione qualsiasi ostacolo alla carriera scolastica e non solo il dropout, la mortalità scolastica; al contrario, secondo P. Tuè (2004), bisogna invece "distinguere fenomeni differenti", altrimenti si rischierebbe di non cogliere le differenze fra le situazioni di un bocciato, di un ripetente, di uno che abbandona la scuola.

I tentativi di quantificazione ci portano a considerare il fenomeno dell'abbandono sostanzialmente marginale, se si considerano le scuole elementari e medie, mentre più rilevanti sono i dati delle scuole superiori, peraltro in tendenziale crescita. Si tratta del 4,62% su scala nazionale, con un picco del 7% nelle Isole.

Dati più elevati, molto importanti in riferimento al nostro interesse, ossia alla questione delle difficoltà in ambito scolastico, sono quelli della selezione scolastica e delle ripetenze. Pur con evidenti differenze, la questione tocca tutti gli ordini di scuole. Nelle scuole elementari è in ritardo il 2% degli alunni, percentuale che sale al 12% nelle scuole medie e al 23,5% nelle superiori

Secondo diverse rilevazioni e osservazioni recenti, tali difficoltà sembrano in crescita in relazione a mutamenti di carattere diverso che investono la scuola. Ne possiamo citare due in modo particolare:

- l'innalzamento dell'obbligo scolastico, che porta alla presenza nella scuola di ragazzi poco interessati, poco motivati, che vivono e manifestano, nei comportamenti, sentimenti di rifiuto verso tale obbligo;
- la crescente presenza di ragazzi provenienti da altri paesi, per effetto dei ricongiungimenti familiari (immigrati di seconda generazione) che portano nella scuola le loro specifiche difficoltà di ordine culturale (l'apprendimento della lingua, i bassi livelli di istruzione pregressa, ecc.) o relativi ai problemi di integrazione (ricerca di una identità, difficili relazioni con i genitori, sentimenti di non accettazione da parte del contesto, ecc.).

1.2. I "bulli", gli autori di episodi di violenza e bullismo

Il tema della violenza nel contesto scolastico ha assunto una rilevanza sconosciuta fino a pochi anni addietro. Peraltro definire che cosa si intenda per bullismo e violenza non è semplice e soprattutto non è univoca l'inclusione dei diversi comportamenti nel novero di quelli meritevoli di attenzione. La considerazione della problematicità di singoli atti o atteggiamenti muta nel tempo ed è strettamente riferibile alle più ampie connotazioni del contesto culturale cui ci riferiamo, alla rilevanza che il tema è andato assumendo per effetto di determinati fatti o dell'attenzione che ad esso ha dedicato la comunità scientifica, fino ad arrivare alle differenti sensibilità presenti in specifici ambiti o a livello di singoli individui.

Non è qui il luogo per approfondire questi temi. Diremo solo che la scuola si trova ad affrontare in maniera più diffusa questo tipo di problematiche e che se volessimo tracciare in sintesi un identikit dei ragazzi che si comportano da bulli, che adottano stili di relazione con gli altri connotati da prevaricazione e violenza (fisico e/o psicologica), potremmo dire che:

- spesso si tratta degli stessi ragazzi che sperimentano le difficoltà di cui abbiamo detto sopra, che si sentono estranei al contesto scolastico per proprio disinteresse, per difficoltà di rendimento, perché percepiscono l'ostilità dell'ambiente, dei compagni, degli insegnanti;
- a volte sono ragazzi "segnati" da esperienze di violenza subita, sia in contesti scolastici frequentati in precedenza, sia soprattutto nel contesto familiare, laddove la regolazione violenta dei conflitti, la prevaricazione e la prepotenza connotano gli stili relazionali tra gli adulti;

- sempre più frequentemente appaiono ragazzi “normali”, fortemente impregnati degli orientamenti culturali diffusi nel contesto contemporaneo (Prina, 2003), orientamenti che fanno della prevaricazione e della violenza (spesso subdola, nascosta) mezzi “normali” di soluzione di problemi o metodi efficaci per ottenere successo e per affermarsi nella vita.

1.3. I sofferenti per l'esclusione, la non accettazione da parte degli altri, la vittimizzazione, la fragilità psicologica

Ci si potrebbe, d'altra parte, domandare se chi cade vittima, in maniera non occasionale, ma sistematica, della prevaricazione dei compagni non possa essere considerato un soggetto che esprime, attraverso una forma di “*protesta muta*” (Baraldi, 1994), l'assenza di possibilità di comunicazione avvertita nell'ambiente scolastico ed il bisogno insoddisfatto di relazioni e di solidarietà.

Le scuole sono luogo in cui passano una parte consistente del loro tempo ragazze e ragazzi segnati da fragilità e difficoltà psicologiche, da difficoltà ad instaurare positive e significative relazioni con gli altri, da sentimenti di inadeguatezza e di non rispondenza ai canoni che presiedono all'accettazione sociale ed al successo (canoni riferibili all'aspetto esteriore, al possesso di beni simbolicamente connessi alla moda e allo status da esibire, alle abilità dialettiche, alle capacità di apparire interessanti agli occhi degli altri).

Si tratta di un vasto universo di ragazze e ragazzi (certamente poco quantificabile) in qualche modo esclusi, o che tali si sentono, e che appaiono espressione di quelle difficoltà che sembrano essere in crescita in un contesto – quello della società contemporanea – segnato dai tratti che Bauman (2002) riconduce alla metafora della “*liquidità*” o della fluidità, facendo riferimento alla fusione dei legami e delle forme di dipendenza reciproca, ma anche della “*liquefazione*” delle categorie di analisi condivise, delle istituzioni che le perpetuano, dei sistemi di regole e dell'ordine che ne consegue.

Una realtà in cui – a livello giovanile, ma soprattutto tra gli adulti con cui i giovani si trovano a confrontarsi con difficoltà – è facile imbattersi in individui che paiono sempre più:

- smarriti, per l'eccedenza di stimoli, di opportunità;
- inappagati, per il sentimento assoluto di deprivazione relativa che avvertono nei confronti delle sollecitazioni al consumo ed all'apparire che il grande universale mercato propone e impone;
- incerti, per la pluralizzazione delle appartenenze;
- soli, per la più frequente rottura dei legami interpersonali, e dunque più esposti al rischio di derive sociali che portano alla marginalizzazione;
- responsabili unici – agli occhi propri e a quello degli altri – dei propri fallimenti;
- fragili e dunque esposti al rischio di depressione, di disagio psichico, delle forme di automedicazione (alcol, psicofarmaci, droghe illegali).

2. Quali sono i fattori all'origine del disagio scolastico?

Fare uno sforzo per comprendere quali siano i fattori all'origine del disagio scolastico è ovviamente molto importante per impostare correttamente azioni di prevenzione. E si tratta di uno sforzo tanto più necessario quanto più è evidente che i modelli di interpretazione del disagio e della devianza oggi prevalenti sono tendenzialmente semplificatori, orientati cioè da interpretazioni di senso comune, e non di rado fuorvianti.

Non è estranea a questa tendenza la propensione, sempre più diffusa, ad attribuire le responsabilità dell'insuccesso, del fallimento, come pure dei comportamenti non corretti, tendenzialmente all'individuo, assolvendo così dalle sue responsabilità il contesto sociale e le istituzioni. Ad esempio, nell'affrontare il discorso delle cosiddette cause del bullismo, della violenza tra coetanei in contesto scolastico e non, diffusa è la tendenza a semplificare, ad aderire a visioni stereotipe e ad impostazioni di tipo "deterministico", le quali, inducendo a definire inevitabili, per certe persone, tali comportamenti, hanno spesso effetti del tipo "profezia che si autoadempie".

Possiamo cioè dire di essere in presenza di una crescente difficoltà dell'affermarsi di un modello complesso di lettura e interpretazione, cosa che induce a politiche o interventi sbrigativi, spesso simbolici, tendenzialmente rassicuranti, spesso per nulla efficaci.

Ed invece occorre andare oltre il "senso comune" per comprendere come le difficoltà e le devianze – in questo caso all'interno delle scuole – siano risultato dell'intreccio di piani e responsabilità, e si debba parlare, più che di cause univocamente e deterministicamente influenti, di fattori favorevoli che si correlano tra loro in modi complessi.

Se pensiamo ai fattori che contribuiscono al manifestarsi del fenomeno della dispersione e, più in generale, delle molte forme di difficoltà scolastica, essi sono molteplici e non univocamente orientati, come bene è sintetizzato nell'*Indagine conoscitiva sul problema della dispersione scolastica* (2000):

1. *la combinazione sottosviluppo (povertà) più degrado ambientale urbano (metropolitano) che sembra essere la causa che produce la maggiore spinta ad uscire dal sistema formativo; il punto più debole del sistema è individuabile nei quartieri emarginati e poveri delle metropoli del Meridione;*
2. *il grado di sviluppo socio-economico delle aree interessate (la possibilità di reddito, la disponibilità di infrastrutture, l'assenza di impellenze o bisogni economici);*
3. *le culture familiari: in questa "direzione vanno i dati richiamati dal rappresentante dell'ISFOL, che suggeriscono, ai fini della dispersione, un'importanza del titolo di studio dei genitori maggiore del reddito familiare". In questo senso nell'ultimo decennio si sono manifestate "forme*

qualitativamente nuove di abbandono, come quelle sperimentate in alcune zone più ricche del Paese (il Nord-Est soprattutto)” smentendo la teoria consolidata che la dispersione fosse figlia esclusiva di povertà e di emarginazione dallo sviluppo. Qui però non si configura come evasione dall’obbligo, quasi inesistente, ma “avviene invece nelle scuole superiori, esprimendo quindi una tipologia di crescita economica. (...) Le aree alle quali ci riferiamo sono totalmente all’interno di processi di trasformazione del Paese (da cui un’evasione tendente a zero); ma hanno elaborato una cultura del lavoro che non di rado respinge l’idea dell’utilità del titolo di studio superiore per affermarsi nella vita lavorativa. (...) Diverso è il caso del Trentino, dove l’uscita anticipata dal sistema scolastico pare correlabile anche con il funzionamento di un efficace (e credibile) canale di formazione professionale regionale”;

4. i grandi orientamenti culturali dominanti, che in passato assegnavano valore all’istruzione, oggi solamente al denaro; l’indagine parla di vere forme di “povertà immateriale”;

5. il rapporto scuola-famiglia che vede queste ultime sempre più lontane ed estranee;

6. percorsi didattici troppo rigidi rispetto agli interessi e agli stimoli più spontanei dei ragazzi;

7. discontinuità tra scuola elementare e media, instabilità degli insegnanti;

8. ragazzi più deboli sotto il profilo delle capacità di auto-difesa di fronte a gruppi di minori o no, interni o esterni alla scuola, che inculcano “valori di banda” estranei alle motivazioni scolastiche.

Se guardiamo alle problematiche della prevaricazione e della violenza nel contesto scolastico – da me più studiate – possiamo dire che in gran parte sono originate da fattori analoghi a quelli che troviamo alla base delle altre forme di disagio scolastico (abbandoni, ripetenze, fughe, sofferenze da esclusione, ecc.), ma, più analiticamente, possiamo distinguere diversi livelli o tipi di fattori, a proposito di ognuno dei quali svilupperemo solo brevi considerazioni, a titolo indicativo.

** I fattori ascrivibili alle dinamiche socio-culturali del sistema sociale globalmente inteso*

L’individuazione dei fattori di carattere generale, ossia ascrivibili alle complesse dinamiche socio-culturali in cui giovani ed adulti sono immersi, che possono essere considerati fattori favorevoli al verificarsi o l’instaurarsi di modelli di relazione in cui la violenza appare accettabile e/o giusta, è obiettivo di grande difficoltà.

In sintesi – e rimandando ad un’analisi più articolata svolta altrove (Prina, 2003, in particolare il cap. 1) – tra i fattori di carattere culturale che influenzano gli orientamenti dei singoli e delle collettività possiamo citare:

- il diffuso e poco discusso ricorso alla regolazione violenta dei conflitti (ovviamente con forme diverse di violenza, di cui quella fisica non è certamente la più usata), siano essi nel campo economico, in quello politico dei rapporti tra Stati, nelle relazioni di vicinato o di quartiere, tra gruppi, famiglie o individui;
- la conseguente diffusa rappresentazione della violenza come mezzo “normale” di relazione, come strumento di soluzione di problemi e difficoltà;
- il venire meno o l’assenza di investimento nel valore di riferimenti normativi condivisi, percepiti solamente come vincoli e ostacoli alla libertà individuale;
- la diffusione di modelli di rappresentazione del sé come “io onnipotente”, titolare di diritti privi di limiti, oltremodo estesi, e di doveri sociali e relazionali accettabili solamente in una logica di massimizzazione dei profitti individuali;
- la contestuale percezione dell’altro come strumentale ai propri fini, ma essenzialmente assente come persona titolare di diritti meritevoli di tutela e rispetto, allorquando i due piani non coincidono.

Come ricorda il Labos (1988, 299 e ss.), a conclusione di una ricerca su giovani e violenza, si può dire che le diverse forme di violenza giovanile possono essere considerate “*come tentativi (inadeguati) di colmare il divario esistente tra complessità sociale (che prende il volto della società ostile e chiusa) e le ridotte opportunità individuali con cui molti giovani devono fare i conti quando si pongono il problema delle proprie identità e dell’inserimento sociale...*”.

* *I fattori rilevabili nel contesto più prossimo all’individuo (famiglia, gruppo dei pari, ecc.)*

Il peso dei fattori di carattere generale sopra evocati può essere simile per tutti i ragazzi che vivono in un determinato spazio urbano. È quindi necessario domandarsi alla presenza di quali altri elementi il singolo individuo può adottare la violenza come specifica modalità di comportamento e di relazione.

Non a caso molti studi si sono concentrati sui fattori che più da vicino riguardano il processo di socializzazione. In particolare troviamo analisi sull’influenza della famiglia, vista nella duplice dimensione di istituzione sempre più inadeguata ad assolvere i propri compiti educativi o ambito di relazioni violente, nella quale cioè si trasmettono modelli di relazione connotati dal “*segno*” della violenza.

Naturalmente anche in questo caso sono da evitare facili semplificazioni, dal momento che molte indagini smentiscono relazioni lineari e di causa-effetto tra i più comuni fattori evocati in maniera stereotipa. Tuttavia, le connotazioni del clima relazionale esistente in famiglia e delle modalità educative adottate dai genitori hanno un ruolo importante. Olweus (1983, p. 181 e ss.) pone in evidenza l’importanza nello sviluppo di modelli di reazioni aggressive di alcuni comportamenti e atteggiamenti genitoriali ed in particolare delle dimensioni ostilità/cor-

dialità e permissività/restrittività. Alcune conclusioni possono essere interessanti e costituire punto di riferimento per le nostre riflessioni: “(1) *Fondamentalmente un atteggiamento negativo, quale quello rifiutante da parte dei genitori (possibilmente associato con punizioni fisiche) è una severa frustrazione per il ragazzo che produce forti tendenze aggressive e ostilità.* (2) *Un genitore ostile e aggressivo può agire (come altri genitori) da modello per suo figlio. Implicitamente il ragazzo intende il comportamento del padre / della madre come approvante e forse anche incoraggiante un comportamento aggressivo da parte sua - quando questo può essere diretto verso altre persone.* (3) *Per di più sembra che un’educazione genericamente trascurata, non esigente o incoerente, ostacoli marcatamente lo sviluppo di meccanismi di regolazione interna dell’aggressione, in particolare se le relazioni affettive tra genitori e ragazzi sono carenti”.*

Accanto all’attenzione per la famiglia, molti studi pongono al centro delle loro analisi l’influenza del gruppo dei pari, inteso sia come luogo di esperienza di rapporti asimmetrici, sia come luogo di rinforzo dell’identità negativa, soprattutto a seguito di reazioni non adeguate, di stigmatizzazione ed esclusione, da parte degli adulti. La prima visione guarda al gruppo dei pari in termini non necessariamente negativi, cogliendone il carattere di palestra di sperimentazione di rapporti nella fase di distacco dell’adolescente dalla famiglia. La seconda modalità di guardare al gruppo dei pari è strettamente legata alle riflessioni della sociologia della devianza di impostazione interazionista.

Ma, oltre alla famiglia ed al gruppo dei pari, spesso occorre considerare il contesto di vita di molte periferie urbane e le difficoltà strutturali di inserimento delle giovani generazioni. È questo uno scenario in cui troviamo presenti in modo diffuso fenomeni di disgregazione sociale, assenza di opportunità, vicinanza di situazioni in cui l’esercizio della violenza è modalità comune di relazione, di successo, di soluzione dei conflitti.

* *I fattori riferibili alle condizioni di funzionamento della scuola, al “clima” ed alle relazioni interne delle classi*

Per quanto riguarda i fattori interni all’istituzione scolastica, un ruolo importante sembrano avere la dimensione della scuola e della classe, le relazioni all’interno della classe, le capacità professionali degli insegnanti e l’organizzazione delle attività scolastiche.

Esiste, infatti, un chiaro rapporto tra “clima” generale dell’istituzione scolastica e fenomeni di *bullying* o di devianza. A questo proposito, diverse sono le condizioni che convergono nel favorire l’espandersi del problema:

- un’istituzione rigida, in cui esiste un forte richiamo alle regole ed una severa applicazione delle sanzioni formalmente previste, può essere luogo in cui esistono forme “sotterranee” di sfogo dell’aggressività;
- tuttavia, laddove il clima di dialogo e disponibilità degli insegnanti e dell’istituzione nel suo complesso venga percepita come assenza di impegno in direzione del rispetto delle regole, alcuni ragazzi tenderanno ad esplorare i

confini del consentito accrescendo costantemente – anche attraverso atti di prevaricazione e di violenza – il livello della sfida.

V'è poi il problema della correlazione con l'insoddisfazione per l'esperienza scolastica e il fallimento che non di rado ne è lo sbocco. Il modo in cui l'esperienza scolastica viene percepita è ovviamente differenziato ed è fortemente correlato alla qualità del pregresso processo di socializzazione e degli stimoli che i diversi ragazzi ricevono nel contesto familiare. Si può facilmente osservare che spesso la percezione che gli allievi hanno dell'importanza e del funzionamento dell'istituzione non coincide, se non in parte più o meno ampia, con quanto viene percepito dagli altri attori (insegnanti, a volte genitori, opinione pubblica, ecc.) e, soprattutto, con quella che può essere definita la *“retorica ufficiale della scuola”* (Marsh, Rosser e Harré, 1984, p. 42).

Da parte di alcuni ragazzi, la scuola non è presa sul serio, non fa parte della loro *“vera”* vita, è una perdita di tempo, in ciò incoraggiati dalla diffusa percezione che i diplomi non garantiscono più l'inserimento nel mondo del lavoro. Si può allora parlare di un intreccio tra *“crisi di legittimità”* dell'istituzione (Ballion, 1997, p. 42) e sentimenti di estraneità rispetto ai valori e agli obiettivi che pure continuano ad essere dichiarati dall'istituzione. Ciò appare particolarmente vero nelle situazioni, descritte soprattutto nella letteratura francese sull'argomento, di scuole superiori situate in quartieri periferici ad alta concentrazione di problemi sociali, che accolgono soprattutto adolescenti figli di famiglie di immigrati, spesso esse stesse in difficoltà sul piano occupazionale, culturale, relazionale.

In molti casi la stessa istituzione, allorché percepisce questo sentimento di estraneità, non potendo ammetterlo ed adattarsi ai bisogni alternativi di questi ragazzi, pone allora in essere meccanismi di difesa e di attacco che spesso fanno subentrare al sentimento di estraneità, quello di ostilità. L'assenza di partecipazione e di impegno, il non rispetto delle regole, l'aggressività verso i compagni, gli atti di vandalismo nei riguardi delle cose comuni, la provocazione nei confronti di determinati insegnanti possono rappresentare altrettanti modi di reagire ad una situazione percepita non più solo come estranea (in quanto non capace di intersecare i reali interessi e le specifiche sensibilità di ciascuno), ma ormai ostile.

* *I fattori definibili in termini di eventi catalizzatori o scatenanti*

La presenza di soggetti in cui si sia strutturata una propensione psicologica all'aggressività o, all'opposto, alla remissività, non necessariamente determina il prodursi di episodi di violenza o l'instaurarsi di relazioni stabili connotate da prevaricazione. Il precipitare delle situazioni è correlato al verificarsi di determinati eventi scatenanti o catalizzatori, dal momento che essa, pur dipendendo da esigenze di funzione del singolo o del gruppo *“è resa probabile dalla relazione con l'ambiente, il quale condiziona le modalità di tale funzione”* (Baraldi, 1988, 193).

Scriva Olweus (1983, 160), a proposito del processo di vittimizzazione: *“Un ragazzo con caratteristiche come quelle descritte sarà probabilmente impo-*

lare in molte situazioni o gruppi. Un ragazzo così può essere considerato vulnerabile, ma è ragionevole ipotizzare che egli non diventerebbe una 'vittima' effettiva, il bersaglio degli attacchi e dell'aggressione da parte di altri ragazzi, se non entrasse in un gruppo in cui vi siano uno o più ragazzi molto aggressivi prevaricatori allo stato potenziale. Questo significa che circostanze accidentali - se il gruppo di coetanei include o non include "prevaricatori" potenziali - giocheranno un ruolo molto importante nel determinare se una potenziale 'vittima' impopolare diventerà una 'vittima' effettiva".

Lo stesso autore (ibidem, 188), a proposito del prevaricatore scrive: "...gli specifici problemi di personalità del 'prevaricatore'... possono essere attivati o 'latenti'. Da questo punto di vista i fattori situazionali, nella forma di particolari pressioni situazionali, sono da considerarsi importanti".

Tra i fattori situazionali scatenanti, alcuni pongono particolare attenzione alle dinamiche "offesa/reazione". Nella scuola, nel rapporto tra studenti e tra questi e gli insegnanti, vi possono essere diversi tipi di offesa che provocano reazioni violente. Esempi di offesa percepiti come molto gravi in quanto avvilenti sono le "offese di ingiustizia" (Marsh, Rosser e Harré, 1984, 49 e ss.), come il venire paragonati dagli insegnanti a un fratello maggiore che può avere in precedenza creato problemi nella stessa scuola o il ricevere una punizione ingiusta. Gli alunni, peraltro, condividono l'esigenza di ordine in classe e nella scuola e comprendono pienamente la struttura teorica del rapporto tra alcuni comportamenti e punizioni, purché coerenti e motivate.

Altri tipi di offesa "non avvilenti" (tali sono molte di quelle provocate dai compagni) possono provocare reazioni in termini di reciprocità, ad esempio con ricorso alla violenza fisica o verbale, ma la cosa resta di solito circoscritta e viene superata rapidamente e senza conseguenze. Secondo gli autori è dunque l'offesa alla dignità e l'assenza di considerazione da parte degli altri, in particolare gli insegnanti, a provocare reazioni violente, provocazioni, ostilità di tipo reiterato e che si dirigono verso vittime designate, che non hanno alcuna colpa specifica, ma fungono da "capro espiatorio" e bersaglio di comodo.

Anche nel corso delle nostre indagini, abbiamo spesso potuto osservare che la violenza risulta "giustificata" all'interno di determinati e precisi codici di carattere normativo. Così essa si esprime quasi sempre solo in relazione a specifiche offese subite (ad esempio, l'offesa all'onore o alla virilità per i maschi; l'attacco all'integrità della relazione con quello che è considerato il proprio "ragazzo" per le femmine) oppure come reazione ad una ingiustizia perpetrata nei loro confronti o comunque percepita.

Su questo punto è stato osservato (Peralva, 1997, p. 105) che "il tema della giustizia emerge come categoria fondamentale, nel senso che definisce i rapporti tra adulti e giovani nelle scuole" nella misura in cui il giudizio che gli insegnanti formulano sui loro studenti non appare solo circoscritto all'ambito del rendimento scolastico, ma viene percepito come giudizio sulla persona e sulle sue prospettive di vita.

La riflessione sui fattori scatenanti è illuminata dall'interessante prospettiva proposta ancora da Marsh, Rosser e Harré (1984) secondo i quali la violenza è "regolata". Gli autori inglesi, parlando di "regole del disordine", confutano la visione della violenza nella scuola e negli stadi come espressione di anarchia, assenza di regole, sfogo di impulsi incontrollati e insensati. Se si guardano le cose dal punto di vista dei soggetti protagonisti, i comportamenti considerati sono dotati di senso (ad esempio affermare la dignità personale in un contesto che la nega), e sono regolati da rituali o convenzioni. L'essere la violenza sfogo insensato ed espressione di impulsi incontrollati è un'attribuzione di valenza dall'esterno, che i soggetti interessati non riconoscono, se non come giustificazione per evitare conseguenze spiacevoli. Essi, al contrario "sono coscienti della loro situazione e del significato delle loro azioni e sono in grado di elaborare delle teorie accettabili per spiegare esaurientemente le loro attività, dimostrando peraltro una considerevole abilità linguistica e concettuale. In breve dispongono di una retorica giustificativa delle loro azioni che differisce da quella della massa" (ibidem, 7-8). Il problema semmai è riconoscere tale retorica, dal momento che ogni insieme (microsocietà) possiede un proprio codice elaborato, un proprio linguaggio che altri non possono comprendere.

Si possono così evidenziare quelli che sono, per i ragazzi, i confini tra ciò che si può e ciò che non si può fare, tra circostanze in cui è possibile, giusto o indispensabile agire relazioni di tipo violento e circostanze in cui non lo è, tra chi può essere oggetto di violenza e chi no, tra qual è la reazione "giusta" al verificarsi di determinati episodi e quale invece appare scorretta, arbitraria, ingiusta, controproducente, ecc. Discorso analogo, con le specificità del caso, vale per le vittime. Esistono infine anche regole di comportamento per coloro che sono in posizione di "terzi", ossia che osservano un determinato tipo di comportamento o il reiterarsi nel tempo di relazioni violente e possono indirettamente partecipare, ignorare, proteggere, nascondere, ovvero adottare una diversa modalità di reazione. La regola che sembra prevalere, almeno in certi contesti, è quella della "non ingerenza", della non interferenza nella vicenda, ma soprattutto della non delazione agli adulti, nell'ambito del rispetto di una sorta di omertà, la cui violazione implica la qualificazione del soggetto come "infame" e l'esposizione a ritorsioni o a processi di esclusione.

3. Alla ricerca dei significati

Le molte ricerche svolte su questi temi, anche in Italia, evidenziano che si tratta di comportamenti e situazioni da inquadrarsi nel contesto dei tratti che connotano le relazioni e il clima dell'istituzione scolastica.

Se osserviamo gli atteggiamenti di distacco dall'istituzione scolastica o quelli che denotano indifferenza verso qualsiasi proposta, i comportamenti reiteratamente provocatori e quelli esplicitamente aggressivi, ci accorgiamo che essi appaiono per lo più motivati dalla percezione di un'insufficiente considerazione

della dignità e delle qualità dell'individuo da parte del contesto scolastico (insegnanti e compagni).

Al potere di definizione che l'istituzione ha (in quanto stabilisce i criteri di valutazione e di giudizio di ciò che è meritevole di lode o di esecrazione) e che la maggioranza degli allievi fa propria conformandosi, alcuni rispondono o con il ritiro dalla scena, attraverso l'allontanamento, il disimpegno o l'ostentata indifferenza, oppure esibendo un "potere" diverso, adottando modalità sostitutive di affermazione di sé. A proposito di bulli, gli autori inglesi sopra citati dicono: "*I nostri soggetti avevano la chiara percezione di avere dei poteri all'interno dell'aula, concepita come uno specifico contesto sociale, e si comportavano di conseguenza in modo da affermare se stessi e il loro potere. Ciò sembra avvenire non tanto per un esercizio di potere in sé, quanto piuttosto per controbilanciare gli affronti lesivi della loro dignità*" (Marsh, Rosser e Harré, 1984, 44). Corollario di questo tipo di situazione è la necessità susseguente di gestire la propria reputazione pubblica (ad esempio di ragazzo capace di resistere alle punizioni, di violento, di furbo, ecc.) in modo accorto, reiterando il comportamento o dando la sensazione di poterlo fare in qualsiasi momento.

Il comportamento di disimpegno, come pure quello violento o prevaricatore, si collocano, secondo quest'ottica, all'interno di dinamiche definibili, in una prospettiva relazionale, come dinamiche circolari, di risposta e reazione a modalità di relazione non gratificanti. A loro volta essi costituiscono motivo di progressiva stigmatizzazione, di conseguente rinforzo delle stesse modalità e di progressivo adeguamento conformistico all'immagine che gli altri significativi rimandano al soggetto.

Ne consegue, spesso, l'aggregazione di individui che sperimentano analoghe condizioni di relazione con il contesto, come risultato della percezione di una similitudine di esperienze e di identità (Goffman, 1983). Com'è stato più volte osservato "*gli allievi che hanno cattive esperienze e per questo sviluppano prospettive di futuro negative, sembrano cercarsi. Si sollecitano a vicenda e per compensare la loro esperienza di fallimento svilupperanno un sistema particolare di anti-valori. In tale gruppo non si acquisisce prestigio sottomettendosi a valori conformisti, ma al contrario agendo nei loro confronti in maniera provocatoria*" (Vettemburg, Walgrave, 1988, 7-8).

Da questi pochi cenni risulta evidente l'importanza di porre attenzione alle relazioni tra i diversi "attori" presenti sulla scena scolastica: ovviamente i ragazzi in difficoltà (qualunque essa sia), ma anche i ragazzi altri, normalmente integrati e gli adulti che hanno ruoli diversi (insegnanti, personale non docente, dirigenti scolastici).

Porre attenzione agli attori significa interrogarsi sul significato che per loro rivestono i comportamenti, anche distinguendo tra differenti situazioni.

Così, ad esempio, possiamo interpretare i comportamenti aggressivi e prevaricanti come affermazioni di presenza, rivendicazione da parte del soggetto del rispetto della propria identità, instaurazione e consolidamento di un proprio "po-

tere” (in un’istituzione che attribuisce tutto il potere agli adulti), reazione all’ostilità percepita nel contesto delle relazioni con analoghe (almeno agli occhi del soggetto agente) espressioni di ostilità.

Baraldi (1994, 102 e ss.), a proposito di molti dei comportamenti problematici degli adolescenti, che possono essere qualificati come forme di “predevianza”, afferma che essa può essere considerata un “tentativo relazionale di confronto giocato nella comunicazione” e “può manifestarsi come protesta contro forme di comunicazione disperanti”. Secondo lo stesso autore le “azioni violente” sono una delle tre forme che assume questo tentativo, le altre essendo la “protesta muta”, realizzata attraverso l’autoisolamento, ed il “rumore assordante” che si realizza per mezzo della ribellione e dell’opposizione.

Baraldi propone di considerare la violenza “un surrogato della comunicazione, anziché un comportamento comunicativo”, in quanto sostituisce la comunicazione: “La violenza si scatena quando manca la capacità di comprendere la differenza e le ragioni dell’interlocutore, e si ricerca il consenso ad ogni costo, una cooperazione forzata”.

In ogni caso, ai fini di una sintetica rappresentazione dei differenti significati che la violenza può assumere nell’ambiente scolastico, riprendendo alcune delle considerazioni avanzate da diversi autori e facendo riferimento ai risultati delle nostre ricerche, si può provare a ricondurre l’espressione di violenza in alcune categorie. Pur non trattandosi di categorie dai confini nettamente definiti, dal momento che i significati attribuiti o attribuibili ad un particolare comportamento possono essere diversi, frutto di sovrapposizioni o di alternanza di più condizioni o fattori, possiamo parlare di:

- violenza “voce”: è la violenza che denota l’impossibilità o l’incapacità di alcuni alunni e studenti di comunicare secondo i canoni accettati ossia quelli codificati dall’istituzione scolastica nella sua espressione di istituzione volta a fornire conoscenze e competenze, a richiedere un rendimento verificabile attraverso modalità standardizzate, a premiare alcune modalità di comunicazione e le capacità relative, il tutto in un quadro di regole comportamentali e relazionali;
- violenza “reazione”: è la violenza che esprime il disagio per l’insuccesso scolastico, per l’inadeguatezza percepita dal soggetto, la violenza che si definisce in termini di formazione reattiva alla frustrazione;
- violenza “identità”: è quella che segna, con atti e gesti simbolici, la distanza culturale esistente, circa le regole e i valori, tra l’insieme degli appartenenti all’istituzione e alcuni individui o, più frequentemente, gruppi di individui fortemente impregnati di culture (o subculture) altre rispetto a quella dominante;
- violenza “protesta”: è la violenza originata dalla percezione di un trattamento ingiusto e/o discriminatorio, cui si reagisce attaccando sia direttamente chi ne è considerato responsabile, sia indirettamente i beni che gli appartengono o ancora i simboli dell’istituzione in cui tale trattamento è perpetrato;

- violenza “*conformismo*”: si tratterebbe in questo caso di un sostanziale adattamento alla violenza che viene percepita come mezzo diffuso di regolazione dei conflitti all’interno dell’istituzione, tra le diverse categorie che vi convivono, da parte o tra gli stessi insegnanti, da parte o tra altri compagni, tra insegnanti e famiglie, ecc.

Distinguere tra tali diversi significati che possono essere all’origine di un medesimo comportamento, appare ovviamente essenziale per affrontarlo in maniera adeguata e per prevenirne il ripetersi.

4. Le tentazioni in cui incorre la scuola

La rappresentazione sociale della realtà scolastica e dei suoi problemi è spesso semplificata, stereotipa. Si può dire che la scuola non gode in generale di grande considerazione, non gode “*di buona stampa*”.

Spesso delegata ad affrontare un insieme di problemi che in essa si manifestano, è poco valorizzata, poco supportata, soprattutto nelle componenti più decisive, ovvero gli insegnanti che in essa operano quotidianamente.

Da parte sua la scuola, di fronte al disagio ed alla devianza che nel suo ambito si manifestano, indulge in atteggiamenti e reazioni non sempre adeguate. Nel reagire e nell’affrontare i problemi e le situazioni che si presentano, incorre infatti in alcune frequenti “*tentazioni*”, tentazioni di tipo diverso e tutte ugualmente meritevoli di considerazione critica, se si ha in mente un efficace ruolo di contrasto e di prevenzione dei problemi evidenziati.

La prima tentazione è quella del disinteresse, della mancanza di attenzione quando non, più consapevolmente, dell’occultamento voluto dei problemi. È cosa che riguarda non poche scuole, preoccupate della reputazione e dell’immagine esterna dell’istituzione e/o concentrate solamente sugli aspetti della didattica in senso più tradizionale, poco interessate e consapevoli dell’intreccio tra trasmissione di conoscenze, funzione educativa e condizioni legate al clima relazionale. Peraltro si può constatare che si tratta di posizioni che è sempre meno possibile tenere, dal momento che i problemi e le difficoltà investono e reclamano comunque un impegno di tutte le scuole, senza più le distinzioni di un tempo tra scuole non problematiche e scuole cosiddette “difficili”.

La seconda tentazione, molto diffusa, è quella della colpevolizzazione delle famiglie dei ragazzi e del contesto sociale da cui gli stessi provengono, cosa che suscita un’analoga e speculare colpevolizzazione della scuola da parte delle famiglie e della società in senso ampio. Si tratta di reazioni che evidenziano i “pregiudizi” con cui le due componenti valutano l’operato e gli atteggiamenti l’una dell’altra. È facile constatare una sorta di simmetria di atteggiamenti e comportamenti al centro della quale c’è una reciproca colpevolizzazione. Così, da un lato,

gli insegnanti colpevolizzano le famiglie, ritenendole disattente quando non responsabili dirette (attraverso l'incitamento a vendicarsi o a farsi rispettare) o indirette (con l'esempio, se la violenza è agita nel contesto familiare) degli atteggiamenti dei figli, mentre difficilmente considerano il clima della scuola e della classe corresponsabile dei problemi dei ragazzi, né riconoscono la presenza di aggressività e violenza nei loro atteggiamenti nei confronti degli stessi.

D'altro lato, specularmente, i genitori oscillano tra la giustificazione dei figli, quando inadempienti o aggressori (in quanto reagirebbero al fatto di essere trattati in modo ingiusto o discriminatorio o semplicemente cercherebbero di farsi rispettare, cosa ritenuta indispensabile nella società di oggi) e la colpevolizzazione degli insegnanti incapaci di gestire le situazioni, ossia di reagire adeguatamente, con severità (nel caso in cui il loro figlio sia vittima) o con comprensione e giustizia (nel caso in cui sia aggressore)

Ne deriva un quadro di responsabilità palleggiate e di frequente incoerenza nelle reazioni degli adulti che, pur ricoprendo funzioni diverse, rivestono ruoli educativi importanti. In questo senso molti auspicano e sperimentano impegni di confronto e formazione comune per le due componenti.

La terza tentazione è quella di assecondare le tendenze – molto diffuse nel contesto culturale contemporaneo – alla colpevolizzazione dei singoli, a partire dall'individualizzazione delle responsabilità e dall'attribuzione ad essi di volontà deliberatamente orientate alle devianze o all'insuccesso, cui si accompagna l'adozione di logiche di intervento sostanzialmente di tipo sanzionatorio ed espulsivo. Gli effetti di rinforzo che tali atteggiamenti comportano sono ampiamente tematizzati nella letteratura relativa alle forme di reazione alla devianza. Sappiamo che il modo colpevolizzante di reazione – da parte degli adulti – ai comportamenti non conformi o provocatori dei ragazzi può sviluppare facilmente un processo di “*categorizzazione*” dei comportamenti, di etichettamento dei protagonisti, di rafforzamento successivo delle modalità distorte di comunicazione e di relazione (Baraldi, 1994, 117 e ss.).

È stato sottolineato da più parti come una scarsa consapevolezza della complessità delle situazioni esponga al rischio che si vengano a determinare reazioni a catena, sequenze circolari del tipo offesa - provocazione - punizione - nuova provocazione - nuova punizione - ulteriore provocazione - punizione formale (spesso di tipo espulsivo), ecc. Il tutto accompagnato da un processo di stigmatizzazione che non solo sclerotizza le relazioni tra il soggetto e l'ambiente, ma soprattutto “*fissa*” l'identità del ragazzo in termini negativi.

L'esistenza di *circoli viziosi* è una componente importante della catena azione-reazione. Questi ragazzi “*sono spesso oggetto di pregiudizi negativi. Ciò significa che sono stigmatizzati come allievi 'zucconi' e indisciplinati. Questo li trascina in un circolo vizioso: la scuola dà meno soddisfazioni e per questo essi hanno più difficoltà con gli obblighi scolastici; lo stigma di individui poco intelligenti e indisciplinati viene confermato; a poco a poco essi si aspettano un trat-*

tamento coerente e il loro comportamento ne sarà influenzato; in questo modo nasce una forma di conflitto permanente tra scuola e allievi, cosa che rafforza inevitabilmente la loro stigmatizzazione» (Vettemberg, Walgrave, 1988, 7).

Importante è sottolineare che ciò avviene, spesso, proprio in un momento, quello dell'adolescenza, in cui il ragazzo inizia a costruirsi l'immagine di sé come adulto ed in cui reputazione pubblica ed autostima sono fortemente intrecciate e si rafforzano a vicenda.

La quarta tentazione è quella di focalizzare l'attenzione esclusivamente sui sintomi, sulle situazioni che sono fonte evidente di allarmismo, con azioni in genere sostenute da pura emotività e caratterizzate da improvvisazione estemporanea. In genere questa reazione si accompagna alla tendenza alla deresponsabilizzazione dell'istituzione nel suo insieme, motivata da incompetenza, ed alla delega ai volonterosi (i più esperti e disponibili tra i docenti) o, ancor più frequentemente, ai tecnici, agli esperti che vengono dall'esterno, cui si domanda di affrontare e risolvere i problemi (in genere solo quelli più emergenti e preoccupanti). Ne è corollario la speranza riposta in questo o quel rimedio "*miracolistico*", sull'onda di orientamenti culturalmente diffusi che vedono riporre sempre maggiori speranze di controllo dei comportamenti in una medicalizzazione delle prese in carico e degli interventi: di qui il successo dei farmaci che possono rendere meno "agitati" alcuni ragazzi (e bambini) o le speranze riposte nelle ricerche delle determinanti genetiche dei comportamenti (che, in attesa dei futuribili trapianti di geni, cominciano a pretendere di individuare precocemente i potenziali futuri disadattati, violenti, depressi, ecc.).

5. Conclusione: come "stare accanto"?

Nonostante limiti, inadempienze ed errori, connessi alle tentazioni che ho appena evocato, esiste oggi, in molti contesti scolastici, un impegno forte delle diverse componenti dell'istituzione e delle risorse esterne con cui essa collabora in direzione dell'assunzione di responsabilità per affrontare le problematiche che ho qui trattato.

La scuola è, infatti, un ambito che ancora "resiste" alle tentazioni, alle mode, alle logiche dominanti accogliendo anche chi fa più fatica, non arrendendosi di fronte alle difficoltà, inventandosi percorsi e strumenti di integrazione e di maturazione dei ragazzi che le sono affidati.

Ma stare accanto a chi fa più fatica o a chi esprime in maniera evidente il proprio disagio è compito che non può più essere affidato alla sola buona volontà o alle doti naturali di alcuni insegnanti. Si tratta per le singole istituzioni e per il contesto territoriale in cui sono inserite, di concepirsi e agire come "*comunità educante*". Questo significa un impegno ed una collaborazione ampia, tra tutti, finalizzati ad una corretta analisi e ad una riflessione partecipata sui problemi, al-

l'assunzione di responsabilità condivise, all'elaborazione di strategie progettuali rigorose, adeguate, originali, coerenti.

In questa prospettiva, centrale è:

- l'idea di prevenzione intesa non solo come attenzione al non prodursi di fatti negativi, ma anche (e forse soprattutto) come sviluppo di un serio progetto di educazione all'equilibrio individuale, alle relazioni, alla legalità, al rispetto delle differenze, ecc.;
- l'importanza che assume il quotidiano svolgersi delle vicende nella classe e nella scuola, senza concentrare l'attenzione solamente sugli episodi emergenti e critici;
- il ruolo del collettivo degli insegnanti come protagonisti, senza deleghe, di tale progetto;
- il nesso con la programmazione didattica, ossia l'inserimento dell'attenzione agli aspetti relazionali e inerenti il senso ed il modo dello stare a scuola, anche con iniziative specifiche, nello svolgimento delle normali attività e con possibili collegamenti alle diverse materie insegnate.

I vantaggi di un tale approccio sono rappresentati dal coinvolgimento dell'intera istituzione, dal carattere non emergenziale, non episodico dell'impegno, dalla possibilità di giungere all'elaborazione condivisa delle regole della convivenza come base per il rispetto reciproco, come attenzione a chi fa più fatica, come forma di educazione alla legalità.

Sappiamo peraltro che tale impegno si scontra con la grande difficoltà nel motivare tutti gli insegnanti a coinvolgersi nei progetti, implica l'esigenza di una loro formazione preliminare che impegna tempo e risorse, evidenzia la difficoltà a conciliare l'attenzione a questi aspetti della vita scolastica con le esigenze di svolgimento dei programmi delle singole materie. Eppure si tratta dell'unica via che consente di affrontare seriamente i problemi.

Ma questo non basta. La scuola non può essere lasciata sola in quest'impegno.

Affrontare con successo i problemi dell'abbandono, del ritardo, come pure prevenire e gestire le devianze e le dinamiche conflittuali che nella scuola si esprimono non è possibile senza una programmazione di una complessa strategia di azione a livello locale, nel contesto territoriale in cui la scuola è collocata. Per contesto territoriale si possono intendere cose diverse (un quartiere, una città, l'area di competenza di un Provveditorato), ma comune è la caratterizzazione dell'impegno come progetto di strategia ampia di prevenzione e gestione del disagio scolastico in una prospettiva di integrazione di competenze e di sinergia di risorse.

Lavorare sul tema del disagio nella scuola per prevenire il suo verificarsi e per affrontarne le manifestazioni quando si presentano, significa proporsi una pluralità di obiettivi, agire di conseguenza su più piani, integrando differenti azioni all'interno di ciascun specifico territorio.

In particolare sembra necessario perseguire i seguenti obiettivi:

- sviluppare e mantenere nel tempo una buona capacità di conoscenza dei fenomeni, delle dinamiche sociali, culturali, relazionali che li connotano, dei fattori che ne possono favorire il manifestarsi;
- impegnarsi affinché la questione del disagio scolastico venga presentata e costituisca oggetto di approfondimento nei percorsi di formazione di base degli insegnanti, al fine di far crescere – al fianco delle competenze didattiche – la loro capacità di gestione degli aspetti relazionali ed educativi nelle classi in cui saranno chiamati a operare;
- offrire strumenti di autoformazione degli insegnanti già in servizio che si trovano a misurarsi con questi aspetti della vita scolastica;
- individuare, sperimentare e validare strumenti atti a favorire il confronto tra scuola e famiglie, per migliorare la capacità di comprensione dei vissuti dei ragazzi e per sviluppare atteggiamenti coerenti e concordati, pensando in particolare a modalità innovative di coinvolgimento delle famiglie più problematiche e con meno capacità di dialogo con l’istituzione scolastica;
- definire forme di coinvolgimento e integrazione, nei programmi di attenzione ai ragazzi più in difficoltà, del personale non docente presente nelle scuole, personale che spesso ha occasione di vedere e intervenire in situazioni critiche;
- promuovere e/o sviluppare azioni positive specifiche e mirate di miglioramento del clima dell’istituzione scolastica, di lotta all’assenteismo e all’abbandono, di accoglienza dei bambini e ragazzi che presentano difficoltà di integrazione per motivi culturali o per handicap;
- rendere più vive ed efficaci le sinergie tra interventi all’interno delle istituzioni scolastiche, azioni dei servizi socio-psico-pedagogici presenti sul territorio, iniziative condotte da associazioni che si occupano di bambini e ragazzi, attive nel contesto;
- accrescere la consapevolezza dell’importanza di sviluppare una adeguata capacità di valutazione dell’impatto e dell’efficacia degli interventi, come elemento che consente di adeguare costantemente le azioni alle esigenze del contesto.

Intuitivi sono i vantaggi che una complessa e così integrata strategia di azioni presenta, anche se proprio la complessità e la molteplicità di iniziative e di soggetti implicati costituisce l’elemento di difficoltà intrinseco della stessa implementazione di un tale progetto. È infatti evidente che esso richiede convergenti volontà “politiche” di diverse istituzioni, significativi investimenti in termini di risorse e di persone impegnate, rigore metodologico acquisibile solamente attraverso opportuni processi formativi, una qualificata “regia” che coordini il tutto.

Importante è tuttavia considerare questo piano strategico come un orizzonte di azione, da realizzare magari con modalità progressive, ma nella consapevo-

lezza che l'attenzione per il disagio scolastico, per la sua natura di "sintomo", e l'impegno della scuola al riguardo, non possono essere episodici, né affidati solamente ad iniziative estemporanee, ma coinvolgono un insieme di competenze, di responsabilità collettive, di riflessioni "di senso", non solo sulle finalità perseguite dall'istituzione scolastica, ma anche sugli orizzonti culturali e normativi e sulla qualità delle relazioni, che permeano il contesto sociale allargato in cui la scuola si trova ad operare.

Riferimenti bibliografici

- AA. VV. (2000), *Indagine conoscitiva sul problema della dispersione scolastica*, Camera dei Deputati, Roma.
- BALLION R. (1997), «Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions», in CHARLOT B. - EMIN J.-C. (1997), cit.
- BARALDI C. (1988), *Comunicazione di gruppo*, F. Angeli, Milano.
- BAUMAN Z. (2002), *Modernità liquida*, Laterza, Bari.
- CHARLOT B. - EMIN J.-C. (1997), *Violences à l'école. Etats des savoirs*, Armand Colin, Paris.
- GOFFMAN E. (1983), *Stigma. L'identità negata*, Laterza, Bari.
- LABOS (1988), *Giovani e violenza*, T.E.R., Roma.
- MARCHI C. (2005), Il fenomeno della dispersione, *Nuova Secondaria*, n. 4.
- MARSH P., ROSSER E., HARRE' R. (1984), *Le regole del disordine*, Giuffrè, Milano.
- OLWEUS D. (1983), *L'aggressività nella scuola*, Bulzoni Editore, Roma.
- OLWEUS D. (1996), *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Giunti Gruppo Editoriale, Firenze.
- PERALVA A. (1997), «Des collégiens et de la violence», in CHARLOT B. - EMIN J.-C. (1997)
- PRINA F. (2003), *Devianza e politiche di controllo. Scenari e tendenze nelle società contemporanee*, Carocci, Roma.
- VETTEMBURG N., WALGRAVE L. (1988), *École et comportement à problèmes. Probabilités et risques*, Groupe de recherche criminologie des jeunes, Université Catholique de Louvain.

Verso un territorio più attento ai bisogni dei ragazzi

Roberto MAURIZIO - Fondazione Zancan (Padova)

Ho pensato di sviluppare la riflessione dividendola in quattro parti distinte:

- nella prima intendo operare una valutazione del livello attuale di attenzione da parte del territorio nei confronti dei preadolescenti e dei loro bisogni, con la messa a fuoco di alcuni nodi,
- nella seconda intendo provare a riflettere sui motivi che dovrebbero spingere un territorio ad esercitare attenzione verso i preadolescenti,
- nella terza intendo lanciare alcuni stimoli su come, concretamente, questa attenzione potrebbe esprimersi,
- nella quarta, infine, prendo in considerazione un aspetto particolare: quello della partecipazione e del protagonismo dei ragazzi e delle ragazze, nuovamente per proporre alcuni stimoli per lo sviluppo di azioni capaci di maggiore attenzione.

1. A che punto siamo?

La crescita dei minori ha bisogno di essere supportata da un insieme di servizi educativi che ne accompagnino le varie fasi e che in vario modo sostengano la famiglia nei suoi compiti. Si aggiunga a questo la vasta gamma di attività per il tempo libero, attività sportive e ludiche che costituiscono ulteriori occasioni di formazione e di socializzazione.

Queste affermazioni sembrano ormai scontate e consuete. Invece non è proprio così o perlomeno non dappertutto. Ho avuto la fortuna di poter girare l'Italia, in questi ultimi dieci anni, per formazione ed incontri sul tema dell'infanzia e dell'adolescenza. Il panorama che riesco mentalmente a ricostruire – per quanto riguarda in specifico i preadolescenti – è caratterizzato da quattro D:

- è differenziato,
- è diseguale,
- è discontinuo,
- è disorientante.

Il paese, nonostante l'impatto molto positivo della legge 285 del 1997, continua ad avere e presentare grandi differenze sia per quanto riguarda l'attenzione socio-educativa verso la preadolescenza sia per quanto riguarda l'assetto ed il funzionamento dei servizi sociali ed educativi di territorio. Il paese non è diviso

solamente tra un nord, ricco economicamente e di servizi, ed un sud, povero economicamente e di servizi. Al sud ed al nord vi sono isole di eccellenze ed aree di scarso investimento sociale sui temi dell'infanzia.

Queste differenze, in parte si erano ridotte proprio grazie alla legge 285, ma l'avvento della legge di riforma e ordinamento dei servizi sociali (L. 328/00) combinata con le modifiche del 2001 al capitolo quinto della Costituzione, hanno determinato un forte processo di regionalizzazione con l'inevitabile rafforzamento delle differenze da regione a regione per quanto riguarda le politiche sociali ed educative in generale, ed in specifico per l'infanzia.

Oggi, e sempre più in futuro, siamo di fronte ad un nuovo sistema, non più nazionale ma regionale, che implicherà maggiore attenzione da parte dei soggetti delle comunità sociali per cercare di garantire diritti ed opportunità ai bambini, ai preadolescenti, agli adolescenti, ai giovani ed alle loro famiglie. Ciò che è concesso in una regione non è scontato che lo sia in tutte le altre, ciò che si riesce a costruire in una regione non è detto che lo si riesca a costruire anche in altre. È necessario, quindi, un raccordo volto a garantire universalisticamente pari opportunità per i preadolescenti e le famiglie di tutta Italia, indipendentemente dalla regione e dalla zona di residenza, affinché alle disuguaglianze preesistenti non si aggiungano ulteriori disuguaglianze.

La disuguaglianza è il fattore di complemento della differenziazione. Un sistema di questo tipo, senza correttivi ed integrativi a livello nazionale, rischia di accrescere le iniquità e le disuguaglianze sociali anche all'interno della stessa regione e non solo nel paese nel suo insieme. Il rischio è che le aree "forti" (perché da tempo si è investito in questo settore) continuino e mantengano – seppur con fatica – questa caratteristica e le aree "deboli" (perché da tempo non si è investito in questo ambito) continuino o accrescano la loro debolezza. La disomogeneità tra aree urbane ed aree rurali o montane, che – per assurdo – presentano lo scarto più elevato tra bisogni sociali collegati all'infanzia e risorse a disposizione tenderà inevitabilmente ad aumentare.

È un sistema caratterizzato da discontinuità nel tempo, poiché le azioni intraprese in questi anni, in larga misura, traevano il loro avvio in finanziamenti ai quali era possibile accedere. La discontinuità emerge quando i finanziamenti finiscono la loro storia ed il territorio con proprie risorse non riesce a dare continuità alle iniziative intraprese.

Infine è un sistema disorientante. Penso in particolare a genitori od associazioni che non riescono a comprendere cosa è un diritto esigibile, cosa è una concessione, cosa è un'iniziativa estemporanea. I nodi che nel corso di questi anni sono emersi – a livello educativo, sociale, sanitario, ecc. richiederebbero investimenti per anni e non discontinuità delle iniziative. Aprire un percorso con genitori di formazione e consulenza senza avere le garanzie di poter dare continuità nel corso degli anni significa illudere famiglie e territori e generare conseguenti sensi di delusione, amarezza, disillusione verso la politica e l'amministrazione pubblica.

La realtà italiana presenta alti livelli di competenza e di eccellenza ma, ancora, non si è riusciti a dare sistema a tutto ciò. In particolare vedo tre aree di criticità:

- i rapporti tra sociale e scolastico. In molti contesti le scuole sono rimaste escluse da tutto questo movimento come se il sociale non comprendesse anche l'educativo. Di fatto escludere le scuole significa rinunciare ad alleanze, a partnership essenziali in una comunità sia per il ruolo importante che le scuole hanno o potrebbero avere (sia verso i preadolescenti sia verso le loro famiglie),
- i rapporti tra sociale e sanitario, che, nonostante tutti gli sforzi di questi ultimi anni, continua a presentare situazioni di grande integrazione (istituzionale, gestionale e professionale) ma anche situazioni di grande separazione. Tutto ciò influisce sulla capacità di un contesto territoriale di dare adeguata risposta a bisogni che stanno al confine tra sociale e sanitario: si pensi ad esempio alle problematiche dei bambini connesse alle ricadute psicosomatiche e psicologiche delle separazioni coniugali,
- i rapporti tra istituzioni e soggetti del terzo settore. In particolare penso ad un progressivo venire meno di istanze ed aneliti culturali delle cooperative schiacciate da ruoli essenzialmente di gestione di servizi (con la preoccupazione di conquistare quote di mercato da gestire) e la difficoltà delle associazioni di volontariato, sovente dipendenti dalle amministrazioni locali per locali, attrezzature e strumenti oppure posizionate in ruolo di gestione di iniziative di secondo livello incapaci di svolgere funzioni di osservazione della realtà, di denuncia e di difesa dei diritti dei cittadini, soprattutto di quelli più deboli oppure incapaci di integrare le risorse e le progettualità con altre realtà del cosiddetto terzo settore.

Sono aree di criticità su cui sarà necessario intervenire nei prossimi anni alla luce delle difficoltà finanziarie che il paese attraversa e che si riversano, ovviamente, anche sulla sfera delle politiche sociali ed educative: si pensi alla riduzione del numero di insegnanti di sostegno nelle scuole, all'abbassamento dell'età di presa in carico da parte dei pediatri di base (un tempo 14 anni ora in molte realtà sceso a 12 o 11).

2. Perché un territorio deve essere attento ai preadolescenti?

Vorrei iniziare questa parte della riflessione riportando quasi integralmente un contributo Pippo Costella (responsabile del settore Infanzia e Sviluppo ARCS) che condivido e che delinea in modo perfetto il mio punto di vista.

“Nel corso degli anni 90 si è progressivamente affermato un modello di sviluppo economico e sociale che concepisce le forze del mercato come funzioni capaci di ridurre la povertà e le problematiche sociali. In una prospettiva che ha

coinvolto trasversalmente la comunità mondiale, denominata “globalizzazione”, le regole e gli agenti dell’economia stanno progressivamente sostituendo le istituzioni pubbliche che fino ad oggi si vedevano deputate ad amministrare e regolare i contesti socio-economici. Questa sostituzione si manifesta anche attraverso una restrizione della spesa pubblica ed un conseguente taglio di servizi e misure di welfare.

Questo mutamento di scenario che si sta realizzando con estrema rapidità, provoca oggi, sia nel Sud che nel Nord del mondo, repentini cambiamenti della vita politica e sociale ponendo sotto forte pressione famiglie e comunità che, sempre più, si trovano a vivere in una condizione di insicurezza generata da una radicale evoluzione di valori, da un mercato del lavoro poco regolamentato, dal progressivo recedere del ruolo delle istituzioni, da rilevanti fenomeni di aumento demografico dovuto a migrazioni.

I bambini crescono in un mondo nel quale il loro sviluppo e, spesso, la loro sopravvivenza sono fortemente a rischio. I comportamenti del mondo adulto nei confronti dell’infanzia, in molti casi, creano una vera e propria barriera al raggiungimento del loro pieno potenziale di esseri umani ponendo in luce come ancora poche società, prendono coscienza del significativo contributo economico e sociale che l’infanzia rappresenta negli stessi processi di sviluppo. Ancora più raro trovare un riconoscimento reale dei diritti dei bambini che si emancipi da un livello di opinione ad un livello di concreto problema capace di tradursi in prassi e quindi produrre effetti reali nella promozione del benessere infantile.

Sono molte le aree del mondo nelle quali si deve constatare che la crescita economica procede di pari passo con un crescere dei livelli di povertà, malattia, mancanza di un’abitazione e insicurezza. I poveri, tra cui i bambini e le donne sono largamente rappresentati, sono progressivamente relegati ai margini della società e protetti da misure di sicurezza assolutamente inadeguate o, addirittura inesistenti. Un sempre maggior numero di bambini è escluso da processi di educazione ed istruzione, da un’adeguata assistenza sanitaria, da misure di welfare e servizi. Nel contempo, la povertà e l’assenza di un sistema di regole, potenzia la vulnerabilità dei bambini predisponendo situazioni dove sfruttamento e abusi trovano libero campo e dove non esiste altra scelta che quella, per esempio, di lavorare in situazioni di pericolo. Il modello di sviluppo che stiamo oggi vivendo impone alla maggior parte della popolazione mondiale una qualità della vita assolutamente precaria ed un insieme di valori che si discostano o addirittura si rivelano antitetici ai bisogni ed ai diritti di sviluppo dei bambini.

Si pone, quindi, con urgenza la necessità di operare tentativi che ribadiscano la centralità dell’individuo e dei suoi processi di sviluppo. Il bambino, in Africa o in Europa, per le sue particolari necessità psico-biologiche e per la condizione di dipendenza dal mondo adulto, diventa soggetto vulnerabile per eccellenza. I suoi bisogni rappresentano emblematicamente i bisogni della persona umana e propongono con forza l’urgenza di sostanziare il termine sviluppo

attraverso contenuti capaci di rispondere e soddisfare le istanze di crescita della persona.

I diritti, in questo senso, se concepiti oltre che nella loro funzione giuridico-legislativa anche nella loro funzione di orientamento dei processi di sviluppo umano, possono costituirsi come cornice logica all'interno della quale è possibile individuare, correggere ed applicare politiche e strategie tese alla creazione di un benessere meno virtuale.”

In questo quadro si colloca l'esigenza di attenzione rispetto alla preadolescenza.

La preadolescenza quanto, effettivamente, è riconosciuta nelle sue specificità e nelle sue caratteristiche? L'impressione è che l'educazione familiare – anche a causa delle forti pressioni sociali – tenda ad accorciare i tempi dei processi di crescita e desideri bambini sempre più autonomi (dei quali non doversi occupare) ma per i quali ci si lamenta e ci si preoccupa per ciò che possono fare quando sono autonomi.

Il disorientamento educativo se è critico nell'età adolescenziale lo è, a mio avviso, ancora di più nell'età né carne né pesce, come la preadolescenza che, tra l'altro, sta diventando un'età particolarmente interessante per il mondo del commercio (si pensi all'esplosione degli addobbi per i cellulari).

La famiglia è sempre meno sufficiente di fronte alle sfide sociali ed educative che la preadolescenza pone agli adulti ed alla società: si tratta di aiutare e sostenere il transito sia per gli adulti sia per i preadolescenti in un itinerario di crescita che evidenzia esigenze di riadeguamento del sé e delle competenze sociali. Un itinerario che presenta passaggi esposti a rischi potenziali e che richiede luoghi e soggetti capaci di attenzione e di investimento educativo.

Questi fattori di tipo educativo vanno a sommarsi ad altri fattori, sempre legati alla famiglia:

- a. le *questioni connesse alla forza-lavoro*, che traggono origine dalla sempre più “diffusa scarsità” di manodopera in diversi paesi e dalla necessità di reclutare e di assumere lavoratrici donne. Oggi il tasso di occupazione femminile cresce con l'età, raggiungendo il suo massimo intorno a 40 anni, per poi diminuire lentamente. Da esperienza transitoria, con bassi livelli di scolarizzazione alle spalle e bassi livelli di aspirazioni professionali il lavoro femminile è profondamente cambiato: è cresciuto il livello di scolarizzazione di base, sono cresciute le aspirazioni professionali ed è fortemente diminuita la tendenza a lasciare il lavoro dopo una maternità. L'Istat, a questo proposito, mette in luce come i bambini che hanno entrambi i genitori che lavorano costituiscono oggi il 43,3% del totale, mentre quelli che hanno il padre occupato e la madre casalinga sono il 36%¹. Solo quindici anni fa le percentuali

¹ Cfr. Istat, *La vita quotidiana dei bambini*, Istat, Roma 2005.

erano invertite. La situazione era, ed è ancora oggi, molto differenziata territorialmente: nel Nord del paese, infatti, i bambini che hanno tutti e due i genitori occupati arrivano al 54% a fronte del 28% nel Sud.

- b. Il *secondo fattore* è connesso alla *necessità di strutture di cura dei bambini*. Una delle principali conseguenze – per le famiglie con figli – della crescita dell’occupazione femminile è rappresentata indubbiamente dalla necessità di conciliare i tempi di cura dei figli con i tempi di lavoro dei genitori. Da qui l’emergere del bisogno di luoghi e servizi volti a supportare le famiglie, ma anche a migliorare lo sviluppo del bambino: dal nido, ai servizi integrativi per la prima infanzia, ai servizi per il gioco, alle ludoteche, ai centri estivi, ai soggiorni vacanza;
- c. Il *terzo fattore* è legato ad una questione meno diffusa, o perlomeno non in modo omogeneo nel paese. Esiste un movimento d’opinione che esprime la *necessità ed il diritto dei bambini ad un ambiente* in grado di garantire una discreta *qualità di vita*. Anche in questo caso i servizi e le diverse possibili opportunità nel territorio, come, ad esempio, i parchi gioco, i giardini, gli spazi attrezzati per il gioco e per il divertimento sia all’aperto sia al chiuso sono visti come una modalità di sviluppare un ambiente in grado di rispondere alle nuove necessità dei bambini. Sul piano della qualità della vita nelle città attuali è l’infanzia che paga il prezzo più alto rispetto a tutte le altre categorie di età. Per quanto riguarda la sicurezza e la libertà di muoversi a piedi nello spazio urbano le statistiche evidenziano che il rischio d’incidente risulta per i bambini fino a 10 anni ben cinque volte superiore a quello della fascia d’età compresa tra i 10 e i 60 anni. Inoltre, l’inquinamento atmosferico provoca danni particolarmente gravi su organismi in fase di sviluppo, con conseguenze anche in prospettiva sullo stato di salute generale. Ma la vera emergenza è sul versante dei processi di socializzazione e delle capacità relazionali. Bambini barricati in casa, inchiodati davanti alla televisione, soli, bambini “gestiti” a ore da operatori specializzati nelle attività strutturate del consumo formativo, sportivo e di tempo libero, attività tutte direttamente mutate dai modelli adulti e di fatto imposte ai bambini. Sono queste le situazioni che caratterizzano diffusamente la attuale condizione infantile, nella quale è quasi del tutto scomparsa la dimensione del gruppo amicale di vicinato, fondamentale sul piano relazionale e ludico e per la progressiva assunzione di autonomia rispetto all’ambiente familiare. I bambini e gli adolescenti degli anni ‘90, rispetto ai loro coetanei degli anni ‘50, hanno perso punti nel campo delle abilità manuali ed in quelli delle competenze organizzative e delle relazioni sociali, come risulta da una quantità di studi specifici²

² F. Dolto, una delle più importanti psicologhe infantili così sintetizza il rapporto tra il bambino e la città: “*Ai bambini basta aprire un rubinetto per avere l’acqua e girare una manopola per avere del fuoco, senza neppure avere il bisogno di accenderlo. Tutto sembra magico. Così, i bambini non fanno più esperienza degli elementi; non si sentono indispensabili e necessari alla loro famiglia, come poteva accadere in campagna, dove ciascuno aveva un ruolo cui assolvere. I bam-*

e come è ben noto agli insegnanti che possono mettere a confronto generazioni di allievi abbastanza distanti nel tempo, mentre hanno segnato un vistoso progresso in campo cognitivo ed espressivo e nella capacità di gestire le informazioni ed i tanti apporti della società della comunicazione di massa. La carenza di spazi fisici e di occasioni per fare esperienze autonome che la vita urbana propone ai bambini spiega l'arretramento rispetto a capacità che sono tuttora decisive per il passaggio alla vita attiva ed alla condizione adulta;

- d. Il *quarto fattore* è connesso alla *questione della sicurezza*, non solo in riferimento ai rischi connessi al traffico cittadino. Nel rapporto tra i bambini e lo spazio socialmente costruito si dovrebbe giocare una significativa parte della qualità della vita e della creatività culturale infantile ma sempre più raramente la realtà pubblica urbana lo consente. La città è divenuta, viceversa, uno spazio nel quale la violenza si manifesta non soltanto nella sua forma diretta, ma anche nelle più complesse e ambigue forme della violenza strutturale e culturale. È di questi ultimi anni la grande attenzione mediatica ai temi della pedofilia a fianco del tema del bullismo e dell'abuso intra ed extra familiare, così come della possibile esposizione al consumo di stupefacenti anche in età precoce o di alcool o di sigarette. In conseguenza di ciò, come sottolinea anche Elisabetta Forni³, la famiglia si è trovata a dover gestire, in grande solitudine e con notevole malessere, i problemi che nascono dalla inconciliabilità di due tendenze opposte: il riconoscimento del bambino come persona e, in quanto tale della sua autonomia e del bisogno di sperimentare in autonomia, e dall'altro la necessità di proteggerlo, finendo con ciò per ostacolare di fatto il diritto infantile alla libertà ed all'autonomia. Più il confine tra il "*prendersi cura di*" e la "*sorveglianza*" in senso stretto si fa labile e indefinito, tanto più l'autonomia del bambino è programmata, orientata, controllata e gestita dagli adulti stessi sulla base dei loro modelli e valori.

3. Ambiti in cui esercitare attenzione

Nel momento in cui pensiamo seriamente ai preadolescenti non possiamo non considerare almeno questi cinque ambiti di vita da presidiare con attenzione da parte degli adulti:

bini sbrigavano molte faccende e, felicissimi di farlo, imparavano così chi erano, lavorando in famiglia e dando una mano al vicino. Nelle città, attualmente, le esperienze sono quasi sempre ridotte alla vista ed all'ascolto. Si guarda la televisione, si guarda la mamma che cucina, ma sono pochissimi i bambini a cui la mamma lasci il coltello e le patate da pelare, come avrebbe fatto un tempo. Oggi tutto è automatico, e il bambino potrebbe essere tranquillamente un delfino. Non c'è bisogno di mani con la vita che facciamo in città." (il brano è tratto da un'intervista del 1987 contenuta nel volume (DOLTO F.), *Il bambino e la città*, Mondadori, Milano 2000.

³ FORNI E., *La città di Batman. Bambini, conflitti e sicurezza urbana*, Bollati Boringhieri, Torino 2002.

- i percorsi scolastici,
- i percorsi del tempo libero,
- i percorsi della formazione,
- i percorsi della maturazione affettiva e del passaggio dalla famiglia d'origine all'autonomia,
- i percorsi dei diritti e delle responsabilità di cittadinanza.

Sono ambiti che richiedono adulti in grado di andare al di là dell'apparenza: ad esempio quanto, dell'offerta di tempo libero, alla quale i preadolescenti aderiscono, effettivamente può essere considerata educativa e non solo una palestra per esercitare muscoli o cervelli? Quanto si è in grado di tutelare l'esigenza dei preadolescenti di sperimentarsi con gli affetti, senza evitare loro la sofferenza e la fatica di apprendere a riconoscere ed esprimere sentimenti ed affetti? Quanto le nostre comunità sono attente all'esigenza di predisporre itinerari di crescita del senso di cittadinanza e non solo di saper incentivare fruizione delle opportunità che il territorio offre?

Una recente ricerca sui preadolescenti in un quartiere della città di Milano⁴ ha messo in evidenza come una quota significativa di essi si trovi in condizioni di rischio di disagio e che proprio la dimensione della relazione con il territorio e le risorse che esso offre è uno degli elementi fondamentali.

La ricerca ha confermato due tesi che erano alla base del lavoro di indagine:

- i preadolescenti hanno bassa conoscenza delle risorse del territorio che, quindi, non vengono sfruttate adeguatamente dai ragazzi ai quali sono rivolte,
- al crescere della situazione di rischio di disagio dei preadolescenti diminuisce la fruizione e conoscenza delle strutture del territorio ed è, di contro, più frequente una gestione destrutturata del tempo libero.

Tra i dati raccolti ed analizzati è particolarmente importante ciò che emerge in relazione alla seconda tesi prospettata: tra chi vive in una situazione di altissimo rischio (circa l'8% dell'intero campione), il 16% dichiara di non conoscere nessuna struttura mentre tra chi vive in una situazione di chiaro benessere la percentuale scende al 6%. Tra chi vive situazione di elevato rischio vi è il 44% dei preadolescenti che non utilizza alcuna struttura, mentre tra chi vive in situazione di benessere la percentuale scende al 18%.

Questi pochi dati tratti dalla ricerca dovrebbero generare grande attenzione sia sull'entità della situazione di rischio di disagio tra i preadolescenti, costruito mettendo in interazione una serie di indici che hanno preso in esame la relazione dei preadolescenti con i loro genitori, con gli amici e gli insegnanti; la percezione che i preadolescenti avevano di essere sostenuti da parte dei genitori e de-

⁴ Cfr. POLONI S., *Preadolescenti a rischio. Una ricerca nella periferia milanese*, FrancoAngeli, Milano 2006.

gli amici e dagli insegnanti; l'ansia rispetto alla scuola, l'autostima, la conoscenza ed utilizzo delle risorse del territorio.

Sono dati, in sostanza, che confermano l'esigenza di azioni a supporto diretto dei preadolescenti per ridurre (o quantomeno contenere) i fattori di rischio con i quali essi si misurano quotidianamente e per incentivare, invece, sviluppi di fattori protettivi e promozionali.

In questo quadro intendo segnalare alcune particolarità:

- a) le transizioni sguarnite: in particolare un'attenzione sociale va espressa rispetto agli ingressi precoci nel mondo del lavoro;
- b) le transizioni socialmente trascurate: in particolare penso al raggiungimento della maggiore età che ha perso ogni valore educativo;
- c) le transizioni difficili: in particolare penso ai ragazzi disabili, ai preadolescenti ed adolescenti stranieri ed ai minori di famiglie fragili.

Qualche dato per segnalare la necessità di approfondire i temi proposti:

- per quanto riguarda i preadolescenti stranieri regolarmente soggiornanti in Italia (non si parla quindi dei minori non accompagnati che costituisce un'emergenza nell'emergenza), la situazione presenta un'evoluzione che invita a riflettere attentamente⁵: oggi essi rappresentano il 4% della popolazione tra gli 11 ed i 13 anni, ma se si osserva la situazione delle fasce d'età immediatamente precedenti ci si accorge che tra i 6 ed i 10 anni la quota dei minorenni stranieri si alza al 4,7% e nella fascia d'età 0-5 anni raggiunge quasi la soglia del 7%. In sostanza nel futuro sempre più preadolescenti non italiani vivranno insieme ai coetanei italiani e con essi, si spera, non debbano avere rapporti solo a scuola ma anche nell'ambito sportivo, culturale, religioso, ecc.;
- per quanto riguarda i disabili come è noto vi sono grandi difficoltà a quantificare il fenomeno nella sua globalità ed ancora di più in riferimento ai minorenni. Se si assume come parametro minimo di riferimento il numero dei minori disabili inseriti nelle scuole statali il dato complessivo è di circa 47.000 minori con disabilità, cioè poco meno del 3% dei ragazzi e ragazze residenti in Italia tra 11-13 anni;
- per quanto riguarda il numero dei minori che lavorano i problemi sono ancora più rilevanti poiché la difficoltà non risiede solo nell'acquisizione di informazioni (tenuto conto degli aspetti illegali connessi al lavoro minorile) ma anche in relazione a cosa si intende per lavoro minorile. L'Istat ha provato recentemente ad affrontare l'esigenza di conoscere l'entità del fenomeno ed attraverso alcuni studi e ricerche combinate è giunto ad una stima del 4% di preadolescenti che vivono con una certa regolarità il lavoro, in integrazione o in alternativa alla scuola.

⁵ I dati presentati sono tratti dal sito www.istat.it e sono relativi al 31.12.2004.

Sono dati certamente piccoli, qualcuno potrebbe dire anche fisiologici (intendendo con ciò che esiste una quota ineliminabile di problemi) ma in ogni caso sono dati che interrogano:

- In che modo è garantito a tutti i preadolescenti, compresi quelli disabili, quelli che lavorano e quelli che provengono da altre nazioni, il diritto alla crescita grazie ad opportunità offerte loro nel territorio?
- In che modo gli operatori (animatori, volontari, ecc.) si attrezzano sul piano delle competenze necessarie per l'accoglienza di preadolescenti disabili, stranieri e lavoratori nell'ambito delle proprie attività e progetti?
- Quanto le organizzazioni del territorio hanno in mente anche questi preadolescenti quando pensano e progettano i loro interventi per il tempo libero, il divertimento e la crescita culturale dei preadolescenti?

Sono domande aperte che propongo per stimolare la riflessione anche in ambito salesiano, sicuro che in questi ultimi anni esperienze di accoglienza e di attenzione ai minori stranieri, disabili e lavoratori sono state già messe in atto ed anche con risultati positivi.

Ma ciò che si fa non è mai abbastanza.

4. L'esigenza di rendere i preadolescenti protagonisti

È pressoché diffusa a livello istituzionale (si pensi ai documenti⁶ prodotti in tal senso dall'Unione Europea) la necessità di promuovere il protagonismo e la partecipazione dei giovani nelle azioni e nelle iniziative che li riguardano. Molti pedagogisti, psicologi e sociologi stanno da anni lavorando su questi temi sperimentando modalità le più differenti: si pensi ad esempio alle esperienze di "peer education", cioè di educazione tra pari, alle esperienze di leva civile, ecc.

Questi temi sono alla base di un'iniziativa che coinvolge molte città europee che hanno costruito sin dal 1990 la **Carta delle città educative**, un documento che propone un'idea di fondo: la città educativa è una città con una sua propria personalità ed è inserita nel paese in cui si trova. Pertanto la sua identità è interdipendente con quella del territorio di cui fa parte. È anche una città che non è rinchiusa in se stessa, ma mantiene delle relazioni con l'ambiente circostante, con altri centri urbani del suo territorio e con città simili di altri paesi, cercando di apprendere, di realizzare scambi e di conseguenza di arricchire la vita dei suoi abitanti.

La città sarà educativa, quando riconoscerà, eserciterà e svilupperà, accanto alle sue funzioni tradizionali (economiche, sociali, politiche e di prestazione di servizi) una funzione educativa ovvero quando assumerà una intenzionalità e una responsabilità circa la formazione, la promozione e lo sviluppo di tutti i suoi

⁶ Cfr. *Carta europea per la partecipazione dei giovani alla vita municipale*, 2003; *Libro Bianco dell'Europa sui giovani*, 2001; *Carta europea per l'informazione ai giovani*, 2005.

abitanti, a cominciare dai bambini e dai giovani L'educazione, viene proposto nel documento programmatico, è la grande sfida del XXI° secolo: investire nell'educazione affinché ogni persona sia sempre più in grado di esprimere, affermare e sviluppare il proprio potenziale umano fatto di unicità, di costruttività, di creatività e di responsabilità e possa nel contempo sentirsi parte di una comunità, capace quindi di dialogare, di confrontarsi e di cooperare.

Si tratta, evidentemente, di una prospettiva nuova per chi ha responsabilità di programmazione sugli spazi urbani e sulla vita delle famiglie e dei bambini. Si tratta, infatti, di:

- chiedere ai ragazzi, che vivono un territorio, cosa vogliono per la loro città e cosa sono interessati a fare direttamente,
- aiutarli a definire un progetto concreto di azione e a porlo in essere.

In questa prospettiva è evidente un'opzione di anticipazione dell'iniziazione del bambino e del preadolescente alla vita sociale rispetto all'indefinito rinvio attualmente praticato nel progetto educativo delle nostre ricche società urbane.

Sul punto non vi è accordo tra gli esperti: alcuni sostengono che questo processo di precocizzazione dell'iniziazione al ruolo sociale confermi la tendenza alla riduzione dell'infanzia a fase di passaggio da compiere nel più breve tempo possibile e con il minore danno possibile. Nuovamente verrebbe negata l'infanzia per ciò che essa è e può essere.

Per contro i sostenitori di questa prospettiva ritengono che i bambini, in quanto "esperti grezzi" dell'ambiente in cui vivono sono una risorsa potenziale da attivare, e sono comunque portatori di punti di vista più equilibrati, razionali, pluralistici e "democratici" degli adulti. Inoltre hanno una immediata disponibilità ad impegnarsi con adulti per loro significativi (non solo insegnanti) in "imprese" da vivere anche sul piano emotivo, in realizzazioni concrete di interesse collettivo che siano riconosciute come "lavoro" vero e proprio, "cosa da grandi" e non solo come apprendimento, "cosa da bambini".

Restituire dignità ai bambini come risorsa dell'oggi, allontana dall'errore di definirli come il futuro, che rimanda ad un domani che deve sempre venire e che continua a relegare bambini/e e ragazzi/e in una condizione di subalternità rispetto al mondo degli adulti. Superare una cultura adultistica significa recuperare competenze e ruolo sociale dei bambini e dei ragazzi: una visione radicalmente nuova dell'infanzia e della gioventù passa attraverso il riconoscimento della loro cittadinanza, quali soggetti capaci sia di migliorare la propria vita sia quella della comunità in cui vivono. Favorisce inoltre il loro sviluppo e il processo di autonomia che li vede prendere gradualmente coscienza dei meccanismi e delle dinamiche che regolano la vita sociale.

L'esercizio di democrazia diventa terreno di confronto con il mondo degli adulti, adulti capaci di ascoltare empaticamente il pianeta infanzia e capaci di correre il rischio di essere semplici punti di riferimento che facilitano processi di effettiva partecipazione.

Anche per i preadolescenti questa si presenta come un'opportunità preziosa per modificare la percezione sociale su questa fascia d'età. Anche nei loro confronti è possibile avanzare una proposta di responsabilità e di partecipazione che li avvicini al ruolo adulto in termini concreti e visibili. In questo coinvolgimento ai bambini ed agli adolescenti è chiesto di:

- 1) osservare e criticare la situazione esistente,
- 2) studiare le alternative possibili,
- 3) proporre e progettare il cambiamento,
- 4) agire direttamente e concretamente sui cambiamenti possibili.

Ciò permette di passare dal modello della fruizione passiva, di fatto attualmente dominante nei servizi educativi e nelle iniziative per i minori di tanti Enti locali, ad un modello di partecipazione attiva e responsabilizzante.

In diversi paesi si è fatto uno sforzo effettivo per “dare la parola ai bambini”, talvolta anche in forme non realistiche, senza tener conto della specificità del loro modo di comunicare, e delle influenze a cui sono sottoposti.

In positivo, va registrato che urbanisti ed architetti, in collegamento con responsabili ed operatori dell'infanzia, hanno realizzato la sistemazione di aree urbane – e talvolta di interi quartieri – prendendo in considerazione la vita quotidiana e le esigenze dei bambini, hanno inoltre progettato strutture specifiche in cui sviluppare progetti educativi innovativi: scuole aperte alle attività educative extrascolastiche e di animazione, centri per le attività ludiche e di tempo libero, ecc.

Si è tentato di far partecipare i bambini alla stessa pianificazione urbanistica e alla progettazione di spazi pubblici specifici: verde, aree per il gioco, vie e piazze sistemate secondo le esigenze della sicurezza e della moderazione del traffico,...

In questa direzione è possibile registrare in tutta l'Europa ed anche in Italia, seppur in leggero ritardo rispetto agli altri paesi europei, lo sviluppo di molte esperienze di progettazione partecipata finalizzate alla ristrutturazione di spazi verdi (parchi, giardini, ecc.), di luoghi di transito e sosta (via, corsi, piazze, ecc.), di spazi interni ed esterni di scuole, condomini, ecc.

La stessa legge n. 285/97, con l'articolo 7, promuove questo tipo di esperienze e l'esito nel primo triennio è stato incoraggiante: poco meno di tutti i duemilaottocento progetti finanziati, si riferiscono a questo articolo e prevedono forme di partecipazione dei bambini ad attività di ristrutturazione del territorio.

Un'esperienza particolare che si colloca nella prospettiva sopra indicata, è quella dei consigli comunali dei ragazzi e delle ragazze che coinvolge, in modo particolare ragazzi e ragazze delle scuole medie inferiori⁷. Rappresentano un'in-

⁷ Non esiste ancora un censimento delle esperienze dei CCR in Italia, ma sono disponibili diverse utili pubblicazioni: COSOLO MARANGON P., *I Consigli comunali dei ragazzi. Manuale pedagogico per la gestione*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2000; AMEGLIO G., CAFFARENA C., *I consigli comunali dei ragazzi. Come stimolare la partecipazione dei giovani*, Centro Studi Erickson, Trento 2002; BARUZZI V., BALDONI A., *La democrazia si impara. Consigli dei ragazzi e altre forme di partecipazione*, Editrice La mandragora, Bologna 2003.

novativa modalità di partecipazione dei ragazzi alla vita della collettività sociale in cui vivono, permettendogli di contribuire alle scelte e alle decisioni dalle quali finora sono stati esclusi. Tramite i Consigli è offerta ai ragazzi la possibilità di confrontarsi, di gestire la conflittualità nella ricerca di soluzioni che non soddisfino le esigenze dei singoli ma quelle di tutta la collettività di cui si è parte, rendendo in tal modo effettiva la pratica della partecipazione attraverso l'espressione delle proprie idee, esigenze e dei propri desideri, nell'esercizio consapevole dei propri diritti.

La nascita di un Consiglio dei ragazzi si sviluppa all'interno di un sistema di progettualità alla cui definizione contribuiscono il comune, la scuola, i genitori e le agenzie educative territoriali, soggetti che responsabilmente garantiscono la possibilità di realizzare vera partecipazione dei ragazzi, attraverso la consapevole considerazione nei confronti di questa esperienza.

Per potere realizzare progetti, per assumere un'autonomia di scelta e di azione il Consiglio Comunale dei Ragazzi dovrebbe potere disporre di risorse economiche da utilizzare direttamente, riconoscendogli inoltre la possibilità di esprimere un ruolo propositivo nei confronti delle decisioni del Consiglio Comunale degli adulti in merito ai temi che interessano i ragazzi.

Costruire una rete sociale educante

Oreste APPOLLONI - Ceis prevenzione (Livorno)

“I piccoli dell’uomo
sono programmati a svilupparsi
in un modo socialmente cooperativo;
che poi lo facciano o no
dipende in massima parte
da come sono trattati”
J. Bowlby

Per individuare alcuni punti qualificanti di questo argomento così impegnativo, faccio riferimento, a titolo esperienziale ma anche esemplificativo, al contesto territoriale di una città toscana di media grandezza¹ dove, negli ultimi venticinque anni, ho vissuto i cambiamenti di un territorio di periferia in continua espansione edilizia e nuovi insediamenti di fasce popolari e medie di popolazione proveniente dal centro e dalle altre periferie.

Farsi una fotografia, seppure un po’ “mossa”, del proprio contesto è requisito indispensabile per ambire ad un lavoro di rete che punti a rendere viva, partecipata e solidale la vita delle proprie comunità d’appartenenza.

Seguendo una tendenza generale di sviluppo urbano, il nostro centro-città si è svuotato dei tradizionali luoghi di rappresentazione culturale e commerciale, sta trasformandosi in un grande ufficio, a vantaggio dei nuovi grandi centri commerciali, sportivi e delle multisale cinematografiche periferiche (sale Medusa e Ipercoop confinanti...), luoghi di massima frequentazione da parte dei giovani e famiglie. Le piazze del centro sono principalmente i luoghi di ‘struscio’ dei più giovani, che qui consumano i loro pomeriggi, a fianco di un meticcio anonimo di popolazione straniera (23 sono le comunità straniere).

I luoghi di vita per i gruppi giovanili più attivi sono in genere di nicchia, underground, nei fondi in affitto dove si pratica cultura musicale e teatrale (oltre 400 gruppi piccoli e grandi) e che trovano occasionale risonanza nel circuito del settore locale. Il settore della pratica sportiva trova ampie adesioni e veicola le molte aspettative di successo e antagonismo delle famiglie verso i figli, trainate dai recenti successi dell’ambiente professionistico. Il sociale giovanile organizzato vede molti ragazzi impegnati soprattutto nei servizi sociali alla persona, al-

¹ Livorno, città di 160 mila abitanti c.a.; il territorio di riferimento è quello di una delle cinque Circoscrizioni, 40 mila abitanti.

l'interno di una rete tradizionalmente vivace e specializzata, ma frammentata, autoreferente e di difficile integrazione ai fini di un lavoro di rete ben articolata. Quello della frammentazione dell'associazionismo sappiamo, d'altronde, che è un problema comune a tutto il territorio europeo.

All'interno di questi mutamenti territoriali siamo testimoni di alcune dinamiche evolutive e "aspetti di sofferenza" che coinvolgono numerose famiglie e fasce giovanili, generalmente comuni ai contesti in cui tutti viviamo e operiamo, sia di nuovo che di vecchio insediamento, urbani e non. Tra gli *indici demografici* viene segnalata una popolazione di anziani pari al 34%, la fascia 0-14 anni al 13%, adolescenti e giovani al 14%: pertanto, un *alto indice di dipendenza o di cura della popolazione non attiva*. Tra gli *indici di relazionalità*, in merito alle cause di scioglimento delle unioni legali, vi è una situazione fluida caratterizzata da instabilità matrimoniale per un valore di 3,5, da un numero medio di componenti la famiglia pari al 2,8%, da numerose famiglie composte da "anziani soli", da un alto numero di coppie giovani o di donne giovani con figli piccoli o minori che convivono in famiglia o da sole, segnalate dai servizi sociali.

1. Punti qualificanti per una comunità territoriale educante

Questa fotografia di sviluppo territoriale ci prospetta una sfida impegnativa e quotidiana, poiché richiede di attivare un sistema di sinergie e connessioni che devono essere in grado di puntare su alcuni grandi obiettivi, ovvero:

- recuperare e sostenere la **cultura di quartiere**, che nei vecchi quartieri e zone extraurbane era vissuta e meglio rappresentata anche dall'appartenenza a realtà associative, circoli culturali, circoli di partito o di parrocchia, consigli di zona...;
- rafforzare il **rapporto di fiducia** tra i cittadini e le istituzioni/organizzazioni, indispensabile per far funzionare quei servizi e iniziative, anche le più piccole ma integrate, che svolgono un ruolo di *'ponte'* tra i bisogni del singolo, dei gruppi e della famiglia (intesi qui dalla parte della donna, della coppia, del genitore, dei bambini e figli giovani, dell'anziano) e le opportunità offerte dalle istituzioni pubbliche e private;
- localizzare quegli **'spazi comuni'** in cui si aggregano persone e progetti dei vari attori sociali per realizzare la pratica del *mutuo-aiuto* e la formazione alla *Peer Education* e sviluppare l'empowerment di gruppi alla pari e di singoli che siano in grado autonomamente di dialogare con le istituzioni sociali, educative e culturali territoriali;
- contribuire a costruire **comunità educative** in grado di intercettare bisogni delle fasce più giovani e delle loro famiglie, che indirizzino a stili di vita e di relazione e offrano *riferimenti* validi (figure, opportunità formative, spazi), senza distinzioni di generi, di classe sociale o di etnia, attraverso un sistema di servizi forte, integrato, accogliente, di qualità.

Questi traguardi qualificano un lavoro di rete e fanno parte della nostra formazione 'generale'.

2. Costruire un sistema di rete sociale significa lavorare con diversi attori per una causa comune

L'affermazione contenuta in questo titolo è ciò che indirizza il lavoro che le nostre associazioni si trovano a svolgere all'interno degli organismi di rete locali; essa ruota attorno all'idea di *sviluppo di comunità*, attraverso interventi finalizzati a migliorare le condizioni di vita e di relazione delle persone e con funzione di 'moderatori di stress', e di *sostegno sociale*, inteso come sistema di supporti emotivi, informativi, interpersonali e materiali.

Sul territorio toscano gli interventi socio-educativi vengono indirizzati principalmente dai Piani sociali di zona (attraverso Conferenza dei sindaci o Società della Salute), oltrechè dai Piani integrati educativi, che, secondo L.328/2000 e direttive regionali, istituiscono Tavoli di zona e Tavoli tematici di coprogettazione su infanzia e adolescenza, anziani, disabilità, dipendenze, carcere ed ora anche immigrati e donne over quaranta fuori del mercato del lavoro, inclusi dalle direttive della UE. A questi tavoli, coordinati dagli uffici socio-educativi del Comune, è indispensabile essere presenti, anche come oratori e centri parrocchiali, per essere accreditati non solo a partecipare ai finanziamenti o ai progetti d'area, ma per meglio monitorare bisogni e coordinare interventi e presidi territoriali insieme agli operatori e agli educatori pubblici e privati.

In particolare, al *Tavolo per i minori e marginalità giovanile* si lavora per accordi di programma, che partono dalle forti "richieste di senso" che costantemente provengono dai ragazzi e famiglie con cui ciascuno si trova a contatto. Dalle tematiche specifiche che ne scaturiscono si tenta di realizzare le condizioni per un *sociale diffuso*; un esempio di recente realizzazione riguarda una programmazione partecipata di quartiere, dove un polo scolastico asilo-ludoteca-elementari-medie, assieme alle associazioni di settore e parrocchia hanno programmato insieme interventi di continuità con figli e genitori per mantenere alta la didattica e l'orientamento dei figli, creare punti di ascolto per i genitori e incoraggiarli al mutuo-aiuto con iniziative formative e aggregative. Il tutto realizzato con finanziamenti mirati e una diffusa compartecipazione di risorse umane e strumentali.

Qui occorrono *operatori 'senza camice'* e luoghi di servizio senza targa sopra ovvero *servizi a bassa visibilità istituzionale ed alta visibilità di passaparola*. Con la volontà di creare luoghi di aggregazione con funzione di relazione, dove meglio si possono intercettare i bisogni e dove la gente vi si avvicina per chiedere aiuto in libertà e con la possibilità di trovare spazi personali, esperienze formative di supporto educativo e orientativo alla famiglia e ai figli, insieme a servizi di accompagnamento e di affido.

All'interno di questo sistema di lavoro, naturalmente, si incontrano e si scontrano le diverse aspettative; il conflitto può essere elemento qualificante della relazione e si può trasformare in soluzioni comuni che lo superano. È necessario ascoltare, dialogare e comunicare:

- **offrendo le rispettive competenze:** i nostri saperi, i modi di operare e di essere vanno assunti come problema per conoscerne potenzialità-limiti, incanalandoli in riflessioni formative che mirano a potenziare l'azione comune;
- **modellizzando gli interventi** più significativi. Un esempio: gli interventi di affiancamento e di tutoraggio dei minori in carico ai servizi sociali vengono circuitati all'interno di quelle iniziative svolte con diverse competenze dalle varie associazioni accreditate (di orientamento, istruzione e formazione, socializzazione, acquisizione di varie abilità) per riuscire a ridurre la cronicità del bisogno e finalizzare percorsi di autonomizzazione che incidano e migliorino le condizioni di vita e di relazione dei ragazzi e delle loro famiglie;
- **sostenendo progetti in partenariato**, collaborando con chi ha già sperimentato sia a livello locale che sovralocale.

Sistematizzare e coordinare tali interventi è compito a cui vanno continuamente stimolati e 'richiamati' i nostri committenti pubblici.

La rete più partecipata diventa più forte. Ogni contributo è un valore aggiunto, la delega è la sua morte. La nostra stessa formazione generale ci richiama ad avere una competenza civile che sappia riconoscere:

- i soggetti istituzionali e sociali del territorio,
- le forme di rappresentanza e il sistema di relazioni,
- la mappa dei bisogni socio-educativi e culturali,
- le risposte dei servizi, le risorse in campo e i canali di finanziamento.

3. Il disagio e i bisogni educativi dei ragazzi e degli adulti accanto a loro

Riguardo alla lettura degli **indici di disagio** nei preadolescenti e nelle figure di adulti che stanno loro accanto, essi vengono individuati maggiormente in questi ambiti:

- la dispersione scolastica (intesa negli aspetti di rendimento scolastico e comportamenti a rischio),
- le condizioni delle famiglie con minori in carico ai servizi pubblici (drop out dalla scuola, in affido al T.M., ragazzi stranieri e rom, disabilità),
- la formazione delle famiglie in generale sulle competenze emotive e relazionali.

Ci si interroga innanzitutto su quali sono e dove sono i punti di rottura di questa "fragile normalità" di tanti ragazzi/e, come la definiscono i nostri socio-

logi, dov'è il confine che si può improvvisamente varcare per passare nel territorio della "non normalità"? Quali i bisogni formativo-educativi?

La fragilità di base dei ragazzi ci rimanda subito alla *manca*za o alla *fragilità delle stesse figure di riferimento, i genitori in primis*. Ci piace partire dall'idea che l'ambiente familiare debba rappresentare per il ragazzo/a 'la casa base': il ragazzo esplora il mondo per ritrovare in casa il genitore. In casa invece incontra di frequente le difficoltà e le fatiche di un genitore che lavora tutto il giorno, scarica qui le dinamiche conflittuali di coppia, non stimola al gioco e alla creatività, con una tv invasiva e aggressiva, non controllata e dove si guarda di tutto (è arrivata in Italia anche la TV baby sitter per bimbi da 0 a 24 mesi per 24 ore: dicono i promotori che non fa male perché è rassicurante, ma, si può contestare, che è senza relazione, senza lo sguardo del genitore, narcotizzante, con una ricchezza di immagini che consola ma non arricchisce; in definitiva, per genitori e baby sitter potrà essere una buona scusa per piazzare i figli davanti alla tv senza sensi di colpa).

Nel migliore dei casi i figli vivono in mezzo a tanti piccoli agi, ma *senza la domestichezza con un alfabeto di strumenti affettivi e relazionali e di simboli che lo renda esprimibile. C'è una cultura del vuoto riempito di pensiero debole*: un mix di consumismo pronto-moda, compreso iscrivere i figlioli agli scout o al catechismo così come andare in palestra. In un recente raduno nella nostra città promosso da giovani di oratori salesiani, un operatore ricordava, a proposito della frequenza religiosa, che "... i ragazzini e le famiglie non se ne vanno dalla Chiesa, sono semplicemente passati di lì, come sotto un portico per dare un'occhiata alle vetrine e fare un po' di shopping al supermercato dei servizi religiosi, come le comunioni, le cresime..."

Difficoltà comunicative e di relazione, che molti ragazzi si ritrovano poi nella *scuola*, nella difficoltà di concentrazione e di apprendimento, nella irrequietezza e negli atteggiamenti ipermotori, spesso accompagnati da comportamenti di sopraffazione e da valori negativi, da violenze tra le ragazze, che preludono poi per alcuni di loro a comportamenti di bullismo, soprattutto nelle prime classi delle superiori e all'interno del gruppo in cui trovano identificazione nel momento della costruzione del sè e, quindi, una costruzione in negativo dell'identità. *Sentirsi minori 'coatti' è diventato per molti un valore, una modalità di identificazione* e da qui si può passare ad una condizione di utente dei servizi. I risultati scolastici bassi, e non tanto la mortalità scolastica, con il 60/70% di insufficienti nella scuola segnalano un indice generale preoccupante.

Infine, dalle risposte fornite dagli studenti di scuole superiori alle 'frequenti' indagini sul disagio giovanile, il maggior senso di disagio è legato al rimanere *prigionieri di una situazione di aggressività o di passività, che viene fatta dipendere dal comportamento degli altri (e non dal far bene qualcosa in prima persona)*:

- *i coetanei*, appunto, di cui disturbano i comportamenti aggressivi, scorretti e non solidali, la scarsa collaborazione e voglia di fare, il senso di anarchia nel tempo libero;

- **gli insegnanti**, in rapporto ai quali si soffre una condizione di disinteresse, che deriva dal modo di molti docenti di trasmettere gli stessi saperi, dai quali non scaturiscono domande e risposte utili per la propria vita, per confrontarsi col proprio pensiero e le proprie rappresentazioni; ancor di più viene denunciata in molti insegnanti la scarsità di una competenza comunicativa, emotiva e relazionale che venga in soccorso *alla forte richiesta di senso e di autorevolezza* che gli studenti esprimono. Per questo apprezzano ed amano quegli *insegnanti-maestri di vita* così definiti da loro.

Ci appare chiaro come educatori, che per le situazioni di ragazzi in maggiore difficoltà occorre lavorare al sostegno di quelle forme di vicinanza e di accompagnamento che li aiutino ad affrontare gli ostacoli evolutivi e i compiti di sviluppo, lavorando sulla costanza di ciò che fanno, sulla percezione del rischio, sulle regole sociali e della convivenza, sull'assunzione di responsabilità. Gli operatori/educatori vengono a ricoprire in molti casi una *funzione di 'io ausiliare'*, che, insieme ai ragazzi, costruisce reti di supporto alla costruzione del sé nel tentativo di 'rincollare' parti della crescita frammentate da storie che partono dall'infanzia: esemplari, seppure estreme come situazioni, in questo senso sono le storie e gli interventi con quei ragazzi giovanissimi già in carico ai Sert, nuovi consumatori già consolidati di stupefacenti (cocaina in primis), con problemi psicologici di origine psichiatrica sviluppati in età infantile. In questi casi si lavora per arrivare ad un rischio accettabile, attraverso azioni piccole e verificabili, poiché il percorso di recupero è lungo.

Mai come nel caso di un minore in condizione di forte disagio relazionale e con povertà progettuale e di senso, gli interventi formativo-educativi e di socializzazione vanno integrati se si vuole arrivare a ridurre la cronicizzazione del bisogno. Qui entra in gioco, invece, *la nostra formazione specifica*, ovvero le capacità relazionali e organizzative e il sapere pedagogico.

In definitiva, in una società complessa e in trasformazione come la nostra e con un sistema mediatico e di consumi così invasivo, si pone più che mai *l'esigenza di spazi e tempi in cui gli adulti dentro e fuori le istituzioni, riflettano sulla coerenza o meno fra i loro comportamenti, i modelli di riferimento e gli obiettivi educativi che si vogliono perseguire. Spazi in cui possono gradatamente introdursi anche i ragazzi in crescita.*

4. Le possibili risposte

I problemi di dispersione scolastica, in riferimento agli aspetti di rendimento scolastico e comportamenti a rischio, e la formazione di competenze emotive e relazionali nei genitori e nelle figure di educatori in generale, trovano posto in *progetti e azioni di continuità*, realizzati con le sinergie dell'ente pubblico-scuola-associativismo, e svolte coi ragazzi a scuola e nel territorio, con genitori insieme ai ragazzi, coi soli genitori, coi soli docenti. Alcuni esempi:

✓ Il Progetto 'Scuola città':

realizza pacchetti di corsi diversificati che vanno *dal periodo delle elementari e proseguono nel periodo delle medie*, al confine col curricolare, per mantenere alta la didattica, centrati sul far socializzare i ragazzi attorno a una 'passione' e affidati ad operatori del privato sociale; coinvolgono anche i minori stranieri e rom col supporto di servizi per l'accoglienza, la mediazione e l'accompagnamento; proseguono con attività estive in alcune scuole. Toccano temi di interesse con modalità attive e partecipative, quali: laboratori multimediali, teatrali e musicali su aspetti della storia e ambiente locale, l'educazione alla legalità, alla pace e intercultura, la sicurezza, l'energia, l'ecologia, il consumo equo e solidale, la conoscenza delle istituzioni locali e europee, il turismo sociale, l'educazione alla salute, scambi educativi con paesi della UE.

✓ I percorsi di *formazione dei docenti alla relazione*:

portano alla creazione di *sportelli di ascolto* nelle scuole per pre-adolescenti, estendibili ai docenti stessi, attraverso figure 'formate' che siano di riferimento ai ragazzi. Richiedono tempi più lunghi, ma nelle scuole che adottano *l'Ascolto*, le famiglie hanno un'altra percezione della scuola (alleata).

✓ Le proposte del *Ciaf ai genitori*:

a vari livelli e su tematiche riguardanti i figli, trattate insieme ad essi attraverso laboratori sul territorio; si tratta di *presidi territoriali con sportello di ascolto genitori* sui loro desiderata formativi, che realizzano attività teatrali animate da bravi attori locali e proiezioni di film che provocano, dietro una preparazione degli insegnanti in classe, buoni confronti tra ragazzi e genitori e ne migliorano la *competenza emotiva*; si toccano argomenti riguardanti in particolare le aspettative e le scelte future dei genitori verso i figli in una società che cambia; il Ciaf garantisce anche un centro di *orientamento educativo alle scelte scolastiche*.

✓ *La progettazione partecipata nei quartieri*:

un piccolo esempio, oltre a quello già menzionato: un polo scolastico di materne, elementari e medie, ludoteche e circoscrizione, in collaborazione con Lega Ambiente ed associazioni locali per la gestione del verde pubblico e degli spazi di rappresentazione.

✓ *L'educazione allo sport*:

formazione di preparatori sportivi alla relazione, in collaborazione con il Coni, e preparazione delle famiglie presso punti ascolto per favorire aspettative verso lo sport come pratica sana, superare proiezioni personali e atteggiamenti esasperati che spingono i figli ad uno sport di antagonismo e di carriera, atteggiamenti legati spesso alle paure di essere giudicati.

✓ *I centri di aggregazione:*

luoghi di libero accesso e di riferimento quotidiano, che seguono una strategia relazionale di aggancio e di motivazione (azione-interrelazione-cosignificazione) per arrivare a far esprimere le domande dei ragazzi più giovani e favorirne esperienze partecipate, riservando anche percorsi per l'accompagnamento individuale per i ragazzi in condizioni di grave disagio relazionale. Offrono laboratori musica-corpo per lavorare sulla competenza emotiva, sala prove, attività musico-teatrali, multimediali ed eteroculturali finalizzate alla produzione di eventi per il quartiere e la città.

Quest'ultima, per esempio, è l'esperienza ultradecennale di un nostro centro di aggregazione (il *Todo Modo*) che, attraverso l'organizzazione di eventi aperti anche alla partecipazione degli adulti e delle comunità straniere, sta orientandosi verso un profilo di *centro intergenerazionale e interculturale*.

Una tendenza a pensarsi 'sotto un unico cielo' (titolo dell'ultimo evento) e una necessità che dovrebbe coinvolgere tutti i centri di aggregazione, oratori compresi, per uscire da una situazione di autoreferenza e promuovere la cittadinanza attiva nei ragazzi e il senso di far parte di un territorio e una identità più vasta. Questo processo naturalmente non nasce da solo; attualmente è favorito da progetti di continuità con le scuole, da esperienze di scambio con gruppi di altre città e da scambi multilaterali con esperienze di altri paesi europei, dalla circuitazione di eventi artistico-musicali prodotti dai ragazzi verso i luoghi di spettacolazione nella città e fuori. Sono azioni di sistema che consentono, quando riescono, di realizzare, seppure in modo faticoso, un circuito di *stazioni* attraverso cui preadolescenti, adolescenti e giovani si costruiscono nuove abilità sociali e relazionali, vivono esperienze formative e partecipate, divengono attori sociali, trovano *ri-conoscimento* dal mondo degli adulti. Tali iniziative sono rese possibili attraverso una strategia di piccole azioni, mettendo insieme sì le risorse pubbliche, ma anche spazi, strumenti e risorse umane delle istituzioni di base (come le circoscrizioni, scuole, oratori e parrocchie, i luoghi di spettacolazione) e il partenariato degli altri soggetti del sociale giovanile.

Questo sistema di risposte può funzionare, pertanto, condividendo modelli organizzativi, risorse, tecniche ed esperienze; così si accelera il processo di crescita della qualità servizi. Dice J. Salome: "*la peggiore delle povertà non è in quello che ci manca, ma nell'ignoranza profonda di tutto quello che abbiamo*".

Gli interventi, infine, **con le famiglie e con i minori preadolescenti in carico ai servizi pubblici**, fanno riferimento al sistema di servizi pubblici articolato in:

- ✓ Centro diurno per l'affidamento presso il Ciaf.
- ✓ Case famiglia gestite da Comune e Ministero G. Giustizia.
- ✓ Assistenza domiciliare educativa.
- ✓ Interventi di assistenza sociale.

- ✓ Percorsi di accompagnamento e sostegno scolastico, servizi di accoglienza e mediazione linguistica per ragazzi stranieri e rom, affidati quest'ultimi alle associazioni accreditate e al circuito di opportunità che la rete delle associazioni può offrire secondo le proprie specifiche caratteristiche.
- ✓ Servizi consultoriali per la coppia, servizio di avvocatura per violenze ai minori e pedofilia.

Gli interventi si orientano sempre più a far circuitare i ragazzi nei contesti formativi e aggregativi aperti a tutti, attraverso progetti personalizzati e di più alto livello integrativo e la creazione di una buona cintura affettiva ed educativa. Qui, più che altrove, è importante ottimizzare risorse umane, formative ed economiche tali da riuscire a finalizzare questi lunghi percorsi di crescita e ridurre la cronicizzazione del bisogno.

Occorrono in questo campo: investimenti in forma di partenariato pubblico e cooperazione sociale, soggetti sociali nuovi che garantiscano affidabilità gestionale, sostenibilità nel tempo, capacità progettuali vaste.

5. Conclusione

Circa 20 anni fa fummo chiamati dalla gente del quartiere ad entrare in quelle zone 'franche', vicino ai contesti di vita e di relazioni di piccole bande di ragazzi pre-adolescenti e adolescenti che, allora, facendo grande mostra di sé costituivano il problema di ordine pubblico per il quartiere e le forze dell'ordine. Oggi non ci sono più, il disagio invece è vissuto nella quotidianità del contesto familiare, nella propria scuola e classe, nei tempi vuoti vissuti nelle piazze o nei centri di aggregazione dove si va ma senza essere utenti richiedenti...

Il lungo percorso per smarginalizzare i nostri servizi e i ragazzi che li frequentano fa ancora conto su una vecchia strategia che riteniamo ancora valida e che non comporta di compromettere le proprie specificità, ma metterle a disposizione per una causa comune e dare voce a chi meno ce l'ha; i passaggi per attuarla hanno richiesto:

- una faticosa costruzione del consenso e del mandato sociale da parte della gente e del contesto in cui si opera;
- di aprire luoghi di libero accesso e di riferimento quotidiano, in ambienti vicini ai contesti di vita e di relazioni dei ragazzi;
- di sperimentare spazi di forte relazione e coinvolgimento, di esperienze partecipate tra ragazzi-operatori-territorio;
- di entrare a far parte del circuito dei progetti territorio-scuola-famiglia;
- di arrivare ad essere ri-conosciuti come giovani che diventano attori sociali, su cui investire nonostante le reticenze e ben altri interessi della politica.

Da parte nostra, di educatori e operatori, riteniamo infine che occorra evitare la tentazione di costruirci una rassicurante educazione-bonsai (o una pastorale-

bonsai per i centri parrocchiali e oratoriani), nel chiuso dell'orticello delle proprie pecorelle già brave e buone.

Un proverbio medievale dice: *“Per crescere un bambino ci vuole un intero villaggio”*, che si può parafrasare con *“Per crescere un ragazzo ci vuole una costellazione di comunità”*.

L'efficacia educativa, infatti, può attuarsi solo se le numerose comunità presenti sul territorio – famiglia, scuola, associazionismo, parrocchie, volontariato, circoli di vario genere, comunque giovanili – riescono a trovare coesione sugli essenziali bisogni formativi di ragazzi/e perchè divengano uomini e donne consapevoli e responsabili. Tale coesione, che ha bisogno di incontri, di dialogo e di coordinamento, è anche competenza della politica.



Parte seconda
Report del progetto
“sentirsi a casa”



Progetto “sentirsi a casa”

Restituire dignità al territorio con percorsi di accompagnamento educativo

Paolo GAMBINI - Supervisore scientifico

1. Enti partner del Progetto

Il progetto “Sentirsi a casa”, finanziato dal “Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali”, è stato realizzato dall’SCS/CNOS e dalla PGS in varie città del Centro e del Sud d’Italia attraverso la collaborazione di vari Enti partner [“Borgo Ragazzi Don Bosco” di Roma; “Centro Giovanile Villaurea” di Palermo; Associazione “Comunità sulla strada di Emmaus” di Foggia; “Cooperativa sociale Centro Orizzonte Lavoro” di Catania; PGS “Oratorio Salesiano” di Bova Marina (RC); PGS “Don Bosco” di Molfetta (BA); PGS “Don Bosco” di Taranto] coordinati da un’equipe centrale (costituita da un supervisore scientifico, da un referente per le PGS e dal responsabile del progetto).

2. Finalità generali

La finalità del progetto è quella di attuare un intervento *promozionale e preventivo*: (1) di diffondere sul territorio una sensibilità educativa per i *preadolescenti* e soprattutto per chi tra loro fa più fatica, (2) costruendo, attraverso il coinvolgimento delle forze presenti sul territorio, una *rete sociale* capace di (3) monitorare e *riflettere sulla sua incidenza educativa* ed attivando vari progetti d’intervento.

3. Destinatari privilegiati

I destinatari del progetto sono: i preadolescenti, gli adulti, le agenzie educative e di socializzazione che lavorano con questa fascia evolutiva.

Seguendo i criteri di una prevenzione primaria e secondaria *a livello dei preadolescenti (11-14 anni)*, si è cercato di coinvolgere il maggior numero dei ragazzi e delle ragazze, avendo una particolare attenzione per quelli che fanno più fatica.

A livello degli adulti e delle agenzie presenti sul territorio, sono stati interessati i vari enti presenti sul territorio: anzitutto il Centro salesiano, le scuole medie, le istituzioni, le associazioni educative, le cooperative sociali che lavorano con i minori, i gestori del tempo libero (gestori di sale gioco, bar, discoteche, sale

cinematografiche, punti internet, ecc.) e tutte le realtà che potevano rappresentare una risorsa ai fini del progetto (le TV locali, i giornali, le associazioni di artigiano, i sindacati, le forze dell'ordine, ecc), come i singoli adulti (i genitori, gli insegnanti, gli educatori, gli operatori, i gestori di attività del tempo libero, ecc.).

4. Metodologie d'intervento

Le metodologie utilizzate per la realizzazione delle finalità generali appena riportate sono state varie. Al fine di “*restituire dignità al territorio*”, è stato utilizzato in particolar modo il *metodo della ricerca-azione*; per la realizzazione di “*percorsi di accompagnamento educativo*” sono stati impiegati i criteri della *formazione integrale*.

4.1. Il metodo della ricerca-azione

Il criterio base di questo metodo è che la soluzione di un problema è più fruttuosa ed efficace quando si sfrutta la partecipazione e la competenza di tutte le parti interessate: sia nella diagnosi che nell'individuazione delle possibili strategie risolutive, sia nell'intervento, nella verifica che nella riformulazione del progetto.

Lo scopo è proprio quello di attivare il maggior numero delle risorse presenti sul territorio, in modo tale che siano sempre più realizzati i criteri di una *cittadinanza attiva*. Per questo chi è responsabile del progetto non agisce in maniera direttiva, stabilendo lui quello che si deve fare, ma si muove in modo da allargare la *partecipazione* ed il *senso di appartenenza* al processo di cambiamento, valorizzando l'apporto di tutti. Questo richiede naturalmente la possibilità di creare una *rete sociale* che faciliti l'incontro e lo scambio tra le parti.

4.2. La formazione integrale

La persona è un insieme di bisogni. È un *corpo* che necessita di movimento, un' *intelligenza* che ha bisogno di istruzione, un essere *spirituale* che chiede di essere accompagnato nella sua ricerca di senso. Ma la persona è anche *affettività*: un individuo bisognoso di essere riconosciuto, di sentirsi stimato, di valere agli occhi di qualcuno. L'azione educativa scatta solamente quando l'adulto si fa attento soprattutto a questo bisogno dell'educando, costruendo una *relazione significativa* in grado di valorizzare l'individuo come persona nella sua interezza, con tutto il suo vissuto e non solo in riferimento a sue specifiche competenze (capacità atletiche, intelligenza o interesse religioso). Per fare tutto ciò è importante costruire con lo stesso una relazione personale nella quale il ragazzo si senta riconosciuto e dove l'adulto accetti di partire dagli interessi e dalle capacità dell'educando.

5. Percorsi da attivare

A livello strategico la realizzazione del progetto ha previsto l'attivazione di tre percorsi: la creazione di una rete sociale, un intervento contro la dispersione scolastica e un intervento a favore della prevenzione dell'emarginazione sociale dei ragazzi.

A) Creazione di una rete sociale

A livello locale è stato presentato il progetto alle singole agenzie del territorio, in modo da formare un Gruppo Progetto che, costituito dai rappresentanti delle varie realtà, avesse il compito di formulare e monitorare l'intera iniziativa. In questo modo si è lavorato per la creazione di una rete sociale, attraverso la quale promuovere la cura dei preadolescenti.

B) Lotta alla dispersione scolastica

Attraverso dei giovani tutor il progetto ha previsto l'accompagnamento personalizzato dei ragazzi, segnalati dagli insegnanti, con difficoltà di apprendimento e, grazie ad un'equipe educativa, è stato stabilito un Progetto Socio Educativo Personalizzato (PSEP) per ogni preadolescente, che si preoccupasse di rispondere ai bisogni scolastici e di socializzazione dello stesso. Un percorso che è stato verificato ogni due mesi, oltre che dall'equipe e dal tutor, anche dagli insegnanti e dai genitori.

C) Prevenzione all'emarginazione sociale dei ragazzi

Il progetto prevedeva anche l'aggancio di gruppi informali di preadolescenti attraverso delle attività sportive nel territorio e degli educatori di strada. Una volta che gli educatori erano riusciti a costruire con i ragazzi una relazione positiva, cercavano di favorire l'interscambio fra questi ed il proprio territorio attraverso la realizzazione di microprogetti. A volte i ragazzi, a seconda dei propri interessi, sono stati indirizzati alle agenzie presenti sul territorio perchè fossero inseriti in attività di tipo sportivo, ludiche o espressive. In questo caso il compito delle agenzie educative era quello di curare l'inserimento e l'accompagnamento di questi ragazzi.

6. La formazione

Al centro del progetto sono state inserite varie attività formative.

Gli operatori responsabili del progetto hanno partecipato a vari incontri organizzati per loro a Roma durante le varie fasi di realizzazione.

Per gli operatori delle agenzie del territorio sono stati previsti degli incontri di auto-formazione.

Per i tutor e gli educatori di strada sono stati organizzati dei corsi di formazione.

Inoltre per tutti i genitori e gli adulti del territorio sono stati organizzati tavole rotonde, seminari o assemblee allo scopo di sensibilizzarli sulla realtà della preadolescenza, sulle varie forme di disagio e sui possibili interventi educativi.

7. PERCORSO A: Costruzione della rete sociale

La costituzione della rete sociale ha comportato una precisa strategia. All'inizio, ancor prima che il progetto fosse avviato, lo stesso è stato presentato a tutte le realtà presenti sul territorio, per vedere quali fossero interessate a collaborare attivamente alla sua realizzazione. Da qui è nato il Gruppo Progetto composto, appunto, dai rappresentati delle varie agenzie, con il compito di pianificare, sostenere e monitorare l'intero percorso. Così, fin dall'inizio, il Gruppo Progetto ha assunto la sua responsabilità nei confronti dell'iniziativa e ha rappresentato il punto di connessione della rete sociale che veniva formandosi. Ogni membro del Gruppo Progetto, infatti, rappresentava il proprio ente e costituiva un elemento di raccordo con lo stesso.

Il primo compito che il Gruppo Progetto si è proposto è stato quello di elaborare una mappa dei bisogni e delle risorse del territorio attraverso delle interviste e dei questionari rivolti ai ragazzi e ai loro genitori, alle istituzioni e alle varie organizzazioni del posto. Dopo questo impegno volto ad una conoscenza più approfondita del territorio e a sensibilizzare lo stesso, il Gruppo ha iniziato a lavorare per attuare gli obiettivi previsti negli altri due percorsi e ad attivare altre iniziative rivolte ai preadolescenti e agli adulti del territorio. Un'altra attività specifica di questo percorso è stata quella di costituire un gruppo di genitori. Visto che tra le varie agenzie dell'ambiente era difficile trovarne una che potesse rappresentare la realtà della famiglia e dei genitori dei preadolescenti, si è pensato che fosse utile raggruppare insieme alcune coppie di genitori che portassero la propria sensibilità nel Gruppo Progetto.

8. PERCORSO B: Lotta alla dispersione scolastica

L'intento di questa parte del percorso è stato quello di contrastare la dispersione scolastica dei ragazzi e delle ragazze frequentati le scuole medie del proprio territorio. Per dispersione scolastica si intende una condizione caratterizzata da un curriculum irregolare e da una tendenziale emarginazione dal mondo della scuola, che evidenziano una condizione di rischio e di disagio. Tale emarginazione si manifesta con frequenze saltuarie, profitti scadenti, ripetenze e si traduce in evasione dell'obbligo, abbandoni, uscite dalla scuola senza titolo di studio. Tutto ciò porta ad una emarginazione sociale dell'individuo. Le cause

possono essere *scolastiche* (rigidità dell'istituzione scuola a livello organizzativo e curricolare, inadeguatezza delle metodologie didattiche, ecc.), *socio-familiari* (condizione economica e culturale, bassa stima del valore scuola), *soggettive* (curriculum del ragazzo, bassa autostima, difficoltà d'inserimento).

Per la realizzazione dell'obiettivo suddetto il progetto si è rivolto ai ragazzi ed alle ragazze delle medie segnalati dalle loro scuole per la loro difficoltà in ambito scolastico ed una condizione socio-culturale svantaggiata. Ciascuno di questi è stato quindi abbinato ad un giovane volontario (o tutor) che lo seguisse personalmente nei compiti di casa, ma con lo scopo ancor più importante di costruire con chi lo ha seguito una relazione di amicizia e di sostegno.

I tutor sono stati accompagnati da un'*equipe educativa* che, oltre a supervisionare il lavoro dei volontari, si è anche preoccupata di organizzare la loro formazione iniziale e di elaborare i piani educativi personalizzati dei ragazzi. Gli insegnanti delle scuole, oltre a segnalare i ragazzi e i loro bisogni specifici, si sono tenuti in contatto con il tutor, in modo da verificare di volta in volta il percorso fatto dallo studente. Gli insegnanti hanno collaborato anche a far in modo che le famiglie dei ragazzi fossero sensibilizzate nell'aiutare e favorire il proprio figlio nella realizzazione degli obiettivi stabiliti nel piano educativo personalizzato.

All'inizio il tutor è stato presentato al ragazzo come un giovane che lo può aiutare nello svolgimento dei compiti e nella ricerca di un metodo di studio più efficace, per migliorare il suo rendimento scolastico. Di fatto, però, l'accompagnamento personalizzato non riguarda solamente lo studio, ma anche le difficoltà relazionali e d'inserimento incontrate dal ragazzo.

Il ruolo del tutor può essere sintetizzato alle seguenti affermazioni: "ti ascolto, ti accompagno, ti vincolo (ti do delle regole), promuovo la tua autonomia".

Ti ascolto: il compito principale del tutor è quello di ascoltare il ragazzo. Un ascolto che sia non giudicante e gratuito.

Ti accompagno: volontariamente il tutor ha deciso di fare un tratto di strada con il ragazzo, di dedicare del tempo per studiare, per giocare, per esplorare il mondo, per facilitargli il rapporto con i compagni.

Ti vincolo: il rapporto ragazzo/tutor è basato su delle regole condivise, si tratta di un contratto verbale che stabilisce ciò che ciascuno deve fare, i tempi ed i modi di incontro.

Promuovo la tua autonomia: il rapporto tra tutor/ragazzo deve avere un tempo limitato (2 anni scolastici) perché non si creino delle dipendenze.

9. PERCORSO C: Prevenzione all'emarginazione sociale dei ragazzi

Questa parte del progetto è stato dedicato ai ragazzi che hanno smesso di andare a scuola, non hanno un lavoro stabile e frequentano ordinariamente la strada. Sono ragazzi che solitamente crescono in famiglie con poche risorse, con

un basso livello di autostima personale che, pur di riuscire in qualcosa, scelgono vie “più facili” e, comunque, più vicine ai modelli di vita del proprio ambiente. Si tratta di ragazzi non solo insicuri a riguardo delle proprie capacità, ma anche diffidenti nei confronti della società, visto l’insuccesso sperimentato dalla propria famiglia. Per poter mutare la catena di degrado nella quale si trovano hanno bisogno di poter far esperienza delle proprie capacità e che queste siano riconosciute dalla società.

Per raggiungere questi obiettivi il progetto si è rivolto ai gruppi di ragazzi e ragazze delle medie (dagli 11 ai 14 anni) che vivono in contesti a rischio e frequentano abitualmente la strada.

Attraverso educatori di strada è stato possibile agganciare questi ragazzi per fare con loro un cammino di accompagnamento che li portasse ad inserirsi gradualmente nella comunità civile allontanandosi, per quanto possibile, dalla loro posizione marginale.

Gli educatori di strada sono stati seguiti nel loro impegno da un’*equipe educativa* che si è presa il compito di organizzare la formazione degli educatori di strada e di supervisionare il loro intervento. Le fasi di questo lavoro hanno seguito il percorso tipico dell’*educativa di strada*: la mappatura, l’aggancio, il consolidamento della relazione, la progettualità, il distacco.

- *La mappatura*

Previamente gli educatori di strada, scelto il territorio dove intervenire, osservano le aggregazioni informali di preadolescenti lì presenti. Lo scopo è quello di individuarne le prime caratteristiche per scegliere le compagnie di ragazzi da agganciare. In questa fase gli educatori scendono in orari diversi nel territorio prescelto, per osservare dall’esterno le modalità di comportamento dei gruppi (numero, sesso, età, mezzi di locomozione, modalità d’interazione, tipi di cultura-codice-linguaggio, ecc.).

- *L’aggancio*

Scelti i gruppi gli educatori cercano di stabilire con loro un contatto che gli permetta di tornare a trovarli altre volte. Chiaramente questa tappa è assai delicata, perché preclusiva a tutto il percorso. Gli educatori si presentano ai ragazzi con la propria identità di educatori di strada che hanno il desiderio di conoscere i gruppi presenti nel territorio e chiedono di poter tornare altre volte per fare due chiacchiere.

- *Il consolidamento della relazione*

Superato positivamente l’aggancio, occorre un adeguato lasso di tempo perché gli educatori e i ragazzi si conoscano e aumentino la stima e la confidenza reciproche. In questa fase si sta con il gruppo, condividendo quanto i ragazzi fanno, ascoltandoli e dialogando con loro.

- *La progettualità*

Stando insieme, educatori e preadolescenti accorciano le reciproche distanze, superano le eventuali barriere, stabiliscono una relazione che abbia una

certa valenza affettiva. A questo punto gli educatori, divenendo un punto di riferimento per l'intero gruppo, possono provocarlo nella realizzazione di un progetto che risponda ai suoi interessi e alle sue capacità. Può nascere in tal modo un'azione in cui i ragazzi siano i primi protagonisti, si pongano in interazione con il proprio ambiente e sperimentino alcuni valori. È una fase importante, perché il gruppo prende coscienza della possibilità che ha di portare a termine i propri sogni o progetti. Il ruolo degli educatori in questa fase è solo quello di facilitare il gruppo nel proprio fare, piuttosto che di assumere un ruolo attivo di leadership.

- *Il distacco*

Durante la realizzazione e alla fine del progetto è importante che gli educatori siano in grado di aiutare i ragazzi a riflettere su quanto stanno facendo, perché tutto ciò li aiuti a prendere consapevolezza di sé, della propria realtà e dei significati sottesi.

A questa fase di verifica corrisponde l'elaborazione del distacco degli educatori dal gruppo. È un passaggio delicato in cui i ragazzi e le ragazze, prendendo consapevolezza delle proprie risorse, si proiettano in avanti verso ulteriori progetti e interazioni, prendendo spunto e forza da quanto hanno realizzato in compagnia degli educatori.

10. Monitoraggio

Durante lo svolgimento dell'iniziativa, l'equipe centrale ha svolto un'azione di monitoraggio del progetto, attraverso la raccolta di dati e un incontro a metà progetto con gli operatori e i responsabili. Al termine dell'iniziativa, invece, è stato valutato l'esito dell'iniziativa, attraverso la somministrazione di questionari utili a sondare i pareri sulla realizzazione del progetto degli utenti (ragazzi e genitori) e degli adulti inseriti nelle rete sociale (operatori responsabili, responsabile del Centro salesiano, responsabili dei vari enti). È stata inoltre realizzata un'analisi quantitativa sui destinatari raggiunti dal progetto.

La realizzazione del progetto nelle varie città

Una nuova paideia

Esperienze e prospettive educative nella periferia romana

Luigi CALABRETTA - Operatore

Il progetto “Sentirsi a casa” è stato promosso, nella città di Roma, all’interno dell’opera salesiana Borgo Ragazzi don Bosco, al crocevia dei quartieri Centocelle, Prenestino, Collatino, Quarticciolo.

Primo passo dello sviluppo educativo-sociale del progetto è stata un’attenta analisi del territorio che permettesse di conoscerne la storia sociale, le pregresse situazioni di disagio, le esigenze e le aspettative educative.

Si è venuta così a delineare una zona della città con un forte indice di povertà sociale, devianza minorile, presenza di migranti.

A questo studio preliminare è seguito un contatto con le agenzie educative presenti nel territorio (scuole, comunità, case famiglia, associazioni di volontariato, parrocchie), allo scopo di inserire il futuro lavoro educativo all’interno di una rete il più capillare possibile ed evitare il rischio all’autoreferenzialità. Si è tentato altresì di creare un tavolo permanente insieme a queste agenzie educative che si facesse garante e promotore delle attività del progetto (gruppo progetto), ma notata la difficoltà di dar vita ad un ulteriore tavolo (per altro già presente a livello istituzionale) che aggregasse il sociale, si è tentato di materializzare unione attorno ad un atto concreto: il ripensamento e il rafforzamento di un *do-poscuola* già esistente all’interno dell’opera salesiana Borgo Ragazzi don Bosco e la conduzione dell’*oratorio* dell’opera medesima. Due sfide importanti, ma in linea con le esigenze del progetto, che prevedeva delle azioni educative per prevenire la dispersione scolastica e allo stesso tempo un’educativa di strada.

La Skolé, scuola interculturale

La parte del progetto che prevedeva la prevenzione alla dispersione scolastica ha preso forma con la nascita della Skolé¹. Abbiamo sentito l’urgenza di

¹ La parola è greca e significa tempo libero, riposo, divertimento. I giovani dell’antica Grecia spesso, avendo del tempo a disposizione, correvano nella loro Skolé per imparare a leggere, pensare, scrivere e far i conti. La Skolé era per i ragazzi di oltre 2000 anni fa un momento privilegiato della giornata in cui, terminati gli obblighi quotidiani, potevano dedicare del tempo a se stessi. Con il passare dei secoli, il termine Skolé è passato a comprendere tutte quelle attività intellettuali che oggi indichiamo con il termine “scuola”. La Skolé vuole rimpossessarsi del significato originario

elaborare e porre in essere un nuovo paradigma pedagogico, meno razionalistico, astratto, formalistico, un paradigma invece narrativo, più coinvolgente ed evocativo, più simbolico ed emotivo. La scuola ha bisogno di un'anima – diceva Galimberti². I computer, l'informatica, le nuove tecnologie da sole non ce la fanno. L'educazione ha bisogno del calore dei legami vitali, della prossimità, del faccia a faccia, dei rapporti interpersonali. Non si può confezionare un abito uguale per tutti i nostri ragazzi, ma bisogna convertirsi alla pedagogia del sarto³.

a) *Le linee educative*

La Skolé ha abbandonato lo stereotipo del consueto doposcuola, organizzato dal prete della parrocchia e portato avanti da mamme e ragazzi muniti di buona volontà, ma con scarsa preparazione. La Skolé offre un livello d'istruzione d'ecceellenza con educatori ed insegnanti preparati educativamente e didatticamente. Essi offrono un affiancamento personale mirato sulle esigenze di ciascun giovane. L'approccio rigorosamente individuale punta, da un lato a soddisfare i bisogni immediati dell'accolto, dall'altro a mettere in luce e valorizzare le capacità e le potenzialità di ciascuno.

I destinatari del lavoro scolastico sono tutti i giovani del territorio che provengono dall'area della dispersione scolastica, dell'emarginazione socio-culturale e della devianza in genere. La scelta preferenziale è per i poveri, per chi non ha mezzi economici ed intellettuali. La scelta è in controtendenza a quella delle scuole ufficiali. Nella Skolé si fa selezione verso il basso. Da noi è benvenuto soprattutto chi ha collezionato bocciature, sospensioni, rimproveri dalla scuola ufficiale; chi è malvoluti, rimbrottato, emarginato. I primi ad esseri accolti sono coloro che sono stati tacciati dai loro insegnanti come deficienti, maleducati o addirittura minorati. Ci siamo posti come priorità quella di educare soprattutto chi ha bisogno di educazione e cultura e non i ragazzi che hanno già gli strumenti per capire e conoscere. Sappiamo bene che le scuole istituzionali spesso hanno la forte tentazione di levarsi di torno i ragazzi che non riescono a stare al passo della classe o i più indisciplinati, ma se si perde loro, la scuola non è più scuola; è un ospedale che accoglie i sani e respinge i malati. Lavorare con i "malati" è un grande impegno, ma è nelle grandi sfide che si misura il vero valore dell'educazione.

b) *L'attenzione alla mondialità*

A questo scenario ora delineato si è aggiunta l'attenzione della Skolé al fenomeno dell'immigrazione, particolarmente presente all'interno del nostro quar-

della parola scuola, dove imparare, conoscere, studiare non siano obblighi formali imposti dai genitori e dagli insegnanti, quanto piuttosto un atto personale e consapevole. Soltanto la libertà, la curiosità e l'allegria possono condurre alla conoscenza. Era proprio Platone, uno dei primi maestri della Skolé, a dire che *la meraviglia è figlia dell'ignoranza e madre della scienza*.

² Cfr. GALIMBERTI U., *Parole nomadi*, Milano 1994.

³ Cfr. ALFANO A., *Pischelli in paradiso*, Roma 2000.

tiere⁴. Sentivamo il bisogno di integrare la pedagogia dell'identità (conosci te stesso) tipico del pensiero classico occidentale con quella della relazione, della reciprocità, della convivialità delle differenze (conosci l'altro).

Abbiamo fatto della decostruzione una delle nostre cifre educative⁵.

Decostruire significa smontare lentamente, in ambito sociologico vuol dire mettere in discussione linguaggi, conoscenze, saperi, strumenti. Essa ci insegna a sospettare della presunta verità e guardare con capacità critica il sistema culturale, economico e sociale in cui si è cresciuti, convinti che non sia necessariamente il migliore. È questo un modo di educare al dissenso democratico, al pensiero divergente, all'impertinenza. Quando si lavora con i ragazzi ed in particolare con i giovani stranieri, decostruire diventa fondamentale per comprendere l'opinione e il punto di vista dell'altro. La nostra scuola vuole svolgere un ruolo di contropotere rispetto al pensiero dominante, compito della Skolé e del suo operatore è stimolare il pensiero divergente, diffondendo anticorpi cognitivi e avanzando congetture e ipotesi percorribili. Studiando la storia e la geografia, meditando i classici del pensiero occidentale, percorrendo le vie delle letterature mondiali, riflettendo sulle fonti e sulla nascita del diritto, come si fa a non riflettere sulla situazione attuale del mondo? Come si fa a non sostenere la tesi che può esistere un'altra via alla mercificazione del mondo, cioè alla trasformazione di tutti gli aspetti della vita in mere questioni economiche? Insieme ai ragazzi ci siamo chiesti perché il prodotto interno lordo, il reddito pro capite, gli scambi commerciali, i proventi della borsa, la produzione industriale, il basso debito pubblico devono essere additati quali indice di sviluppo e di benessere di una nazione. Perché non lo può essere l'assenza di monossido di carbonio nell'aria, la qualità dell'istruzione e dell'assistenza sanitaria, l'efficienza dei servizi, l'assenza di burocrazia, la stabilità del lavoro e il rispetto dei lavoratori, la sicurezza energetica, il diritto alla casa, l'assenza di conflitti internazionali? Lavorando con giovani che vengono dal "sud" del mondo, non è stato possibile ignorare che nel "nord", dove vive appena il 20% della popolazione mondiale, troviamo concentrato l'80% della ricchezza del pianeta⁶. Qual colpo venire poi a sapere che il reddito delle tre persone più ricche del mondo è superiore al PIL dei 48 (quarantotto!!!) paesi più poveri.

Dunque, studiando e facendo i compiti, abbiamo tentato di non fermarci alla semplice risoluzione di problemi o alla ripetizioni di formule e lezioni stereoti-

⁴ Secondo il dossier Caritas 2005 sull'immigrazione, nella provincia di Roma vivono 340.554 persone straniere in possesso del permesso di soggiorno; 240.000 vivono nel comune di Roma, di queste circa 40.000 tra i municipi VI e VII (quelli interessati dal progetto). Il 45% degli stranieri dei nostri municipi è di origine asiatica, il 25% è africano, il 20% proviene dall'est europeo. Ai 40.000 immigrati regolari sopra citati, si devono aggiungere gli immigrati irregolari il cui numero, da una stima interna, si aggira attorno alle 5.000 unità.

⁵ Cfr. NANNI A., *Decostruzione e intercultura*, Bologna 1998.

⁶ Nel nord, dove vive appena il 20% della popolazione mondiale troviamo concentrati il 60% delle risorse alimentari, il 70% dell'energia, il 75% dei metalli, l'81% del commercio, l'83% del reddito, il 90% dei risparmi, il 95% dei prestiti bancari-commerciali.

pate, ma abbiamo pensato, riflettuto, discusso, abbiamo provato a far maturare nei ragazzi autonomia, responsabilità, senso civico e attenzione alla mondialità.

c) L'impatto nel territorio

Qui di seguito riporteremo dei meri dati statistici, sicuramente aridi e di difficile lettura, ma utili a comprendere quale sia stato l'impatto del progetto – a livello di prevenzione al disagio scolastico – all'interno del territorio di riferimento.

L'anno scolastico 2004-2005

- Nell'anno scolastico 2004-2005 gli iscritti alla Skolé sono stati 57, provenienti da: Italia (36), Africa (10), Asia (8), America centromeridionale (2), Europa (1).
- Giorni complessivi di scuola: 149.
- I contatti esterni con le scuole sono stati 5.
- Sono stati svolti 1559 interventi didattico-educativi.
- Gli operatori impegnati sono stati 17.
- La media di presenze giornaliera è stata pari al 9,53.

L'anno scolastico 2005-2006⁷

- Nell'anno scolastico 2005-2006 gli iscritti alla Skolé sono stati 74, provenienti da: Italia (31), Africa (25), Europa (7), Asia (11).
- Giorni complessivi di scuola: 165.
- I contatti esterni con le scuole sono stati 7.
- Gli operatori impegnati sono stati 18.
- Abbiamo svolto 1592 interventi didattico-educativi.
- La media giornaliera di presenze è stata pari al 11,15.

L'oratorio centro giovanile e le attività aggregative

Gli operatori del progetto "Sentirsi a casa" si sono impegnati anche nella realizzazione di attività aggregative e di socializzazione, usufruendo anche degli spazi e attrezzature dell'oratorio centro giovanile. L'impegno non è stato marginale o parziale, ma attivo e coinvolgente. È stato affidato infatti al referente del progetto, nella sede di Roma, il compito di coordinarne tutte le attività.

L'oratorio – a differenza della Skolé – era un'attività già esistente da diversi decenni, con regole interne, dinamiche proprie, cammini autonomi. Gli operatori del progetto hanno cercato quindi di proporre linee educative comuni nel rispetto delle differenti anime dell'oratorio (CGS, PGS, Scout, Cortile, Gruppi catechi-

⁷ I dati dell'anno scolastico 2005-2006 sono aggiornati ad aprile 2006

simo), cercando di condividere il più possibile la vita di gruppo di ciascuna dimensione. Oltre al coordinamento gli operatori del progetto hanno sviluppato maggior attenzioni verso i ragazzi “ai margini”, verso coloro che non avevano gruppo d’appartenenza, verso chi, pur gravitando all’interno della struttura, trascorreva la maggior parte della propria vita sociale all’esterno di essa. È nato dunque un gruppo di operatori che dialogavano continuamente con questi giovani, li coinvolgevano nell’attività ordinaria del cortile, ma consideravano anche la piazza, il bar, il parco, luoghi deputati all’incontro e alla socializzazione.

In questa sede non vogliamo ripetere esemplificazioni di azioni educative, risultati raggiunti, esempi eclatanti, ci sembra più opportuno delineare quali siano state le linee educative che hanno permesso ai nostri operatori di far breccia anche nei “cuori più duri”:

a) L’ascolto

Una dimensione fondamentale che l’educazione dovrebbe aiutare a sviluppare è la dimensione dell’accoglienza, dell’ospitalità, dell’ascolto di sé e degli altri.

La prima condizione perché si possa ascoltare qualcuno o qualcosa è il silenzio. Il silenzio dunque non è passività, ma attenzione. Si fa silenzio per poter capire meglio cosa un giovane ci dice. È questo l’atteggiamento di chi vuole disporsi a entrare nella mente dell’altro per capirne il suo universo linguistico. Fare silenzio significa sgombrare il campo da tutti i possibili disturbi della comunicazione, per cogliere il messaggio nella sua più completa verità⁸.

Il silenzio però non è l’unico correlato dell’ascolto. L’altra condizione indispensabile all’ascolto è il dialogo. Se non c’è un contesto dialogico, non c’è nulla da ascoltare. Un ascolto che si nutra solo di silenzio rischia di trasformarsi facilmente in un atteggiamento passivo; affinché invece il silenzio diventi attivo è necessario che si ponga in un orizzonte di interazione. Un dialogo è fatto da almeno due persone che parlano e si ascoltano reciprocamente.

Altrettanto importante è educare ed educarsi all’attenzione verso l’altro, il nuovo, il diverso che devono essere compresi nella loro peculiarità, prima di essere giudicati e magari rifiutati proprio perché non idonei ad “incastrarsi” nei nostri abituali schemi mentali. È il rischio più ricorrente nei nostri ambienti, dove sono facilmente ascoltati ed accolti i giovani più “corretti”, quelli “scomodi” ed “incomprensibili” educatamente allontanati.

b) L’autonomia

La nostra società è piena di messaggi, opportunità, stimoli, informazioni che arrivano quotidianamente, con una forte carica di seduzione, dalla pubblicità. In questa situazione di colonialismo culturale, la libertà e l’autonomia di ogni per-

⁸ BALDINI M., *Le dimensioni del silenzio*, Roma 1989.

sona, e d'un giovane in particolare, sono a rischio. Ecco perché bisogna educare a selezionare i messaggi, a riconoscerli quando sono manipolati, per non esporre il soggetto al rischio di svendersi ed omologarsi. Serve un pensiero critico e divergente per saper resistere a tante suggestioni, solo un Io-selettivo capace di dire "no" a chi vorrebbe sentirsi dire dei "sì" sarà in grado di resistere, cioè conservare la specificità che custodisce dentro di sé. In quest'ottica anche l'educatore dovrà imparare, non solo a rispettare l'autonomia di ogni giovane, ma promuoverla e aiutarlo a manifestarla.

Educare a saper scegliere autonomamente nell'epoca del consumo significa entrare in un'etica del limite e in una cultura della sobrietà – quella che con altre parole Alfano chiama micropedagogia⁹. La sobrietà non è solo un problema di quantità e di riduzione di consumi. Sobrietà è un concetto ricco di significati che evocano semplicità, essenzialità, equilibrio, senso della misura, armonia, leggerezza. Sobrietà è – guardando nel solco della tradizione francescana – condivisione di beni senza egoismi e senza sprechi, è vedere il mondo con lo sguardo dei poveri, è non piegarsi alle regole del consumo, è denuncia dello spreco, è un investimento per le generazioni future e per la salute della Terra.

c) *Il gioco*

Il gioco è per tutti gli educatori uno degli strumenti privilegiati per l'approccio educativo con i ragazzi. Ecco perché lo assumiamo a vera e propria linea educativa e ne vogliamo mettere sotto lente d'ingrandimento la valenza pedagogica.

Don Bosco sapeva bene che attraverso il gioco il ragazzo sperimenta i rapporti sociali, acquista competenze, definisce risorse e limiti personali, viene a conoscenza delle regole vigenti nella società¹⁰. Il gioco inoltre aiuta il bambino ad elaborare una corretta e positiva immagine di sé, a divenire attivo e attento, a valorizzare le proprie capacità e a stabilire con i compagni rapporti di reciproco scambio¹¹. Ci siamo resi conto che negli oratori, ma forse in tutta la civiltà occidentale, i giochi competitivi prevalgono su quelli cooperativi e sono di gran lunga più amati dai giovani. Forse perché essi sono più utili ad "addestrare" i ragazzi a precise competenze della vita sociale e professionale divenute anch'esse agonistiche. Una delle questioni educative più delicate che pone il gioco è proprio quella relativa alla competizione. Lungo è il dibattito che si è sviluppato sul miglior modello di gioco da adottare (cooperativo o competitivo), sul vincere o sul perdere, sull'aggreddire o sul collaborare.

⁹ ALFANO A., *Quando a Roma volano gli storni*, Roma 1998.

¹⁰ BOSCO G., *Il sistema preventivo*, Torino 1956.

¹¹ Sul gioco e sulla sua funzione educativa, la bibliografia è sterminata. Tra i titoli più significativi possiamo segnalare BLOCH E., *Dialettica e speranza*, Firenze 1976; BONDIOLI, *Gioco ed educazione*, Milano 1996; HUIZINGA J., *Homo ludens*, Torino 1973; COX H., *La festa dei falli*, Milano 1971; GARAUDY, *Danzare la vita*, Assisi 1973.

A mio parere questa fase andrebbe superata, la polemica mi sembra strumentale e forse anche viziata da difetti ideologici, probabilmente si dovrebbe puntare alla riscoperta della dinamica ontologica del gioco¹². È la trascendenza del gioco rispetto agli interessi materiali della società che dev'essere sottolineata e valorizzata: il gioco come antitesi all'abbruttimento, alla violenza, alla guerra. L'originalità del gioco come espressione umana è collegata a dimensioni quali la fantasia creatrice, l'entusiasmo, la fiducia nella vita, la gratuità, il divertimento, la socialità, l'agone, la festa.

Riscoprire il vero senso del gioco sarebbe un ottimo strumento per farci riscoprire la gioia e il clima di festa e gratuità che si respirava nell'oratorio di Valdocco.

Considerazioni finali. Limiti e prospettive

Al termine del progetto "Sentirsi a casa" è venuto il momento di trarre delle considerazioni finali. Personalmente, ma credo di poter parlare a nome di tutti coloro che a vario titolo hanno prestato servizio nelle attività del progetto, ho sperimentato tra la Skolé e l'oratorio il significato dell'accoglienza.

Ho avuto altresì la fortuna, prima di accogliere ragazzi, genitori, insegnanti, istituzioni, di essere accolto da un ambiente estremamente fertile e ricettivo al lavoro educativo.

Ho tentato di collocarmi per primo all'interno di una dimensione familiare, al fine di poter costruire quella casa ideale che coniugasse l'accoglienza, non come una semplice etichetta di benvenuto, ma in azioni concrete.

Abbiamo dedicato ai ragazzi tempo ed energie, notti e giorni, sonni e veglie; con loro abbiamo giocato, scherzato, parlato. Abbiamo studiato di farci amare, li abbiamo amati sinceramente. Alcuni hanno apprezzato e divorato i frutti da noi strenuamente coltivati, altri li hanno appena lambiti, tanti se ne sono allontanati.

I peccati di omissione nei loro confronti sono l'unico vero rammarico che mi porto dentro.

Abbiamo provato a costruire nel territorio una rete di associazioni, scuole, parrocchie, volontari, famiglie che proteggessero il terreno irrigato e ci permettessero di coltivare nuovi germogli; forse proprio nella costruzione e nel mantenimento della rete sociale abbiamo creduto poco ed investito scarse energie.

Sarà l'impegno per il futuro.

Ora è proprio il territorio che deve prendersi carico di questi giovani, di rispondere alle loro problematiche, di non disattendere le loro aspettative per un mondo migliore.

¹² Cfr. PALUMBIERI S., *Homo ludens, presupposti antropologici per l'educazione al gioco*, in "Orientamenti Pedagogici" 45(1998) pp. 573-584.

Un bilancio generale del progetto si potrà fare fra qualche tempo, neanche troppo lontano, in cui ci si renderà conto di quanto il quartiere è diventato sensibile alla questione giovanile.

Ma se nella vita quotidiana, in famiglia, nel lavoro, qualcuno di noi rispetterà maggiormente la vita e la dignità di ogni persona senza discriminazioni o pregiudizi; se qualcuno di noi rifiuterà la violenza in tutte le sue forme, fisica, sessuale, psicologica, economica, sociale, in particolare nei confronti di chi è più indifeso come i bambini e gli adolescenti; se qualche adulto metterà a disposizione parte del proprio tempo e delle proprie risorse materiali con uno spirito di generosità a favore dei ragazzi del quartiere; se le scuole, le comunità religiose e le istituzioni difenderanno la libertà di espressione e la diversità culturale, scegliendo sempre il dialogo e l'ascolto piuttosto che il fanatismo o la diffamazione; se anche un solo ragazzo comincerà ad attuare comportamenti responsabili e pratiche di sviluppo che rispettino tutte le forme di vita, preservando l'equilibrio naturale del pianeta, vorrà dire che siamo all'alba di una nuova paideia e probabilmente non avremo lavorato invano.

Dal Centro alla periferia dalla periferia al centro

Rosaria VINCIGUERRA - Operatrice

1. Il contesto interessato

Il contesto sociale di riferimento è il Comune di Palermo e in particolar modo la IV e la V circoscrizione.

Dall'analisi demografica¹ risulta che la percentuale dei minori residenti nella città tutta è pari al 20,33% (146.097 unità) del totale della popolazione (718.444 unità); di questi, il 51,50% (75.236 unità) è di sesso maschile ed il restante 48,50% (70.861 unità) è di sesso femminile, ed è distribuita in otto Circoscrizioni (grafico 1).

Il 33,59%² (49.089 unità) della popolazione minorile è residente nelle circoscrizioni IV° e V°, rispettivamente il 16,18%³ (23.649 unità) nella IV° ed il 17,41%⁴ (25.440 unità) nella V°.

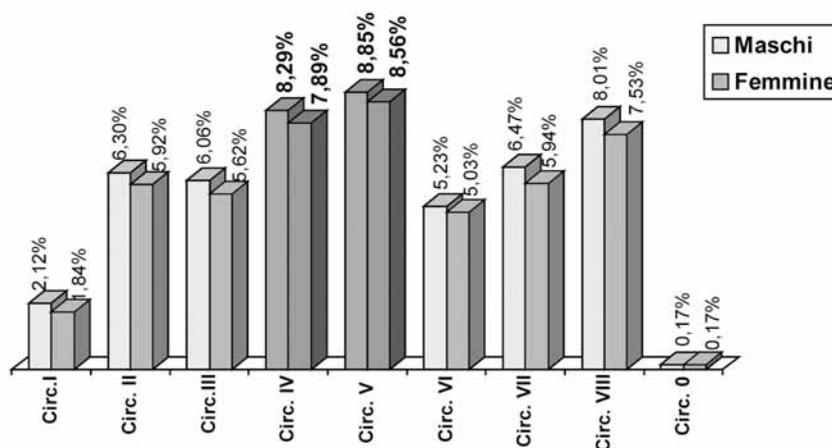


Grafico 1. Distribuzione percentuale della popolazione minorile distinta per sesso e Circoscrizioni

¹ I dati sono estratti dall'Osservatorio sulla condizione sociale della città di Palermo, aggiornati al 2004.

² Il dato è stato calcolato dalla somma dei valori percentuali relativi alla presenza di maschi e femmine nelle circoscrizioni IV e V, riportate nel Grafico 1.

³ Dato dalla somma di 8,29% e 7,89%, riportate nel Grafico 1 in corrispondenza della IV° Circoscrizione.

⁴ Dato dalla somma di 8,85% e 8,56%, riportate nel Grafico 1 in corrispondenza della V° Circoscrizione.

La distribuzione percentuale delle famiglie corrisponde al 15,28% nella IV° Circoscrizione e al 17,27% nella V°. Nelle zone interessate dal progetto si ha un'alta concentrazione di famiglie.

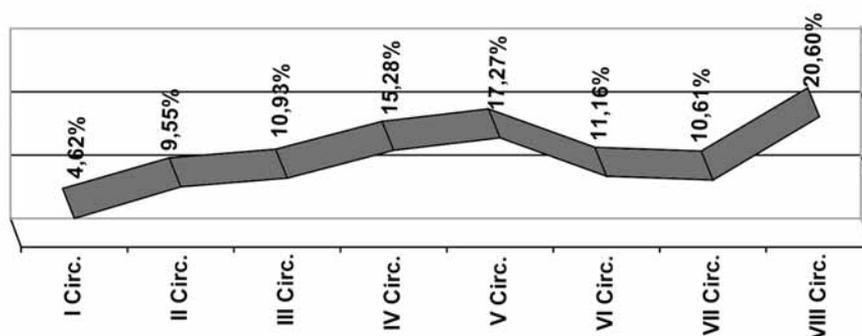


Grafico 2. Distribuzione percentuale delle famiglie per Circoscrizioni

Peraltro, il contesto sociale di riferimento sembra non essere adeguatamente attrezzato per fronteggiare le loro esigenze; diviene, quindi, fondamentale focalizzare l'interesse e l'azione di soggetti istituzionali e del Terzo settore a questa consistente porzione di popolazione, al fine di intraprendere interventi integrati.

I tassi di dispersione scolastica sono preoccupanti nonostante le strutture scolastiche, pubbliche e private, presenti nel territorio, ricoprono tutti i cicli, dall'asilo nido alla scuola media superiore. Tale situazione si traduce in termini di ripetenza, di abbandoni, di mancato potenziamento in un "sistema delle dispersioni", valutando accanto alla dispersione dell'utenza la dispersione della produttività scolastica, dell'efficacia degli interventi sociali e sanitari, delle strategie genitoriali e dei servizi di accompagnamento sociale nelle ore extrascolastiche.

Molto spesso i casi di abbandono, di evasione ed insuccesso scolastico sono la *punta dell'iceberg* di una realtà fortemente a rischio, che propone in alternativa la cultura della micro-criminalità, della illegalità e della vita di strada.

Dai dati forniti dall'Ufficio Servizi Sociali per i Minorenni (USSM), quelli relativi all'identificazione degli adolescenti per tipologia di reato e circoscrizione, indicano che alla V circoscrizione appartiene il numero più alto di giovani autori di reato (72), e di essi ben il 16,6% è recidivo. La reiterazione del reato farebbe pensare ad una mancata risoluzione della sofferenza psico-sociale che, da aspetto fisiologico della fase evolutiva, viene ad assumere carattere patologico.

2. L'intervento

L'intervento attuato, da oltre 40 anni, dal Centro Giovanile Villaurea di Palermo affronta diverse problematiche radicate nel territorio, come l'assenza di spazi e servizi socio-ricreativi per ragazzi e per famiglie, la mancanza di soste-

gno alla genitorialità che porta a vivere una situazione di carenza e di emarginazione sociale, il distacco, dei giovani, dai valori della solidarietà, dell'amicizia, della condivisione, non trascurando le potenzialità e le risorse dell'ambiente in cui vivono. In particolar modo i genitori con scarse risorse socio-economiche e culturali sentono come schiacciante il peso di educare i figli pre-adolescenti, i quali avanzano richieste sempre più articolate e complesse. Inoltre, in questa fase evolutiva, caratterizzata da profondi cambiamenti cognitivi e psico-sociali, si assumono più o meno consapevolmente comportamenti rischiosi che esprimono il disagio del "diventare se stessi" in un contesto familiare fatto di deprivazioni in un contesto sociale sempre più esigente.

L'implementazione, a Palermo, del progetto "Sentirsi a casa" è stata caratterizzata dal successo educativo delle attività svolte, sia in termini di adesione, partecipazione e soddisfazione degli utenti, degli operatori e dei volontari, sia rispetto al raggiungimento degli obiettivi e agli apprendimenti prefissati. È stato avviato e consolidato un sano processo di crescita umana e sociale dei partecipanti, di positivo cambiamento del territorio ed un incremento della professionalità degli operatori coinvolti.

Il progetto ha mirato a fornire una formazione multidimensionale dei destinatari attenta all'equilibrio tra elementi interni ed esterni, dove il *concetto di competenza* è riferito ad una struttura psicologica intra ed inter individuale di tipo complesso, in quanto caratterizzata da una molteplicità di elementi, riguardanti la sfera cognitiva, affettiva e relazionale dei soggetti.

Il progetto ha agito su fasce di utenti preadolescenti, intervenendo nell'ambito del recupero del disagio minorile presente sul territorio della IV e V circoscrizione di Palermo (disparità di accesso alle risorse, criminalità minorile, deprivazione tecnologica, abbandono scolastico, diffusione di comportamenti a rischio, disgregazione familiare, ecc.). Oltre a coloro che liberamente hanno aderito alle attività, il progetto ha accolto ragazzi segnalati dai Servizi Sociali Professionali della IV e della V Circo-scrizione, dalle Scuole del territorio, da Case famiglia del Comune di Palermo, che sono stati inseriti nelle attività progettuali, conseguendo obiettivi psico-sociali e relazionali più che soddisfacenti.

2.1. Le attività

Il Centro Giovanile Villaurea rappresenta uno spazio fisico e mentale all'interno del quale i soggetti hanno l'occasione di sperimentarsi e sperimentare nuove forme di conoscenza e di comunicazione, per acquisire così nuove capacità di apprendimento basate su una continua pratica di interazione con "ambienti" di espressione e di comunicazione alternativi alla strada.

L'implementazione del progetto Sentirsi a Casa si è posta come presupposto la qualità degli operatori e dei volontari che a vario titolo e a vari livelli hanno lavorato alla realizzazione delle attività previste. La professionalità è stata garantita ed incrementata dalla loro formazione in itinere e finale.

È stata inizialmente attivata una campagna di promozione del progetto, attra-

verso la divulgazione di brochure informative, al fine di sensibilizzare le famiglie e la comunità e coinvolgere gli operatori che hanno reso possibile l'implementazione di tale progetto. La sensibilizzazione e l'“aggancio” dei ragazzi è avvenuta tramite contatto diretto nelle scuole e nei luoghi di aggregazione informale.

Sulla base delle richieste di partecipazione da parte di docenti, genitori e dei ragazzi, l'equipe di progetto ha pianificato e programmato le attività progettuali sulla base di esigenze di efficacia ed efficienza tecnico-organizzative.

Sono stati svolti incontri di coordinamento in plenaria con tutti gli operatori del progetto e numerosi incontri di coordinamento con i referenti delle Istituzioni e del privato sociale. Sono stati, inoltre, ideati e costruiti strumenti (griglie, questionari, schede di mappatura, ecc.) necessari ad una efficace implementazione delle attività, nonché alla sperimentazione di metodologie di ricerca-intervento innovative.

2.1.a. Formazione operatori

Il corso di formazione ha avuto la finalità di fornire una qualificazione che consentisse ai soggetti, indipendentemente dalla formazione di base, di approcciarsi alla progettazione sociale e di entrare a far parte concretamente del progetto attraverso:

- Il potenziamento delle conoscenze e delle competenze socio-educative;
- Lo sviluppo di capacità relazionali e di tecniche di gestione delle dinamiche di gruppo;
- L'integrazione delle competenze attraverso l'ampliamento degli orizzonti culturali in materia di preadolescenti e dei loro disagi;
- La promozione del benessere sociale.

2.1.b. Attività di doposcuola

Alle attività di recupero e accompagnamento scolastico hanno partecipato ragazzi/e che presentavano svantaggio culturale, ritardo nell'apprendimento, alto rischio di emarginazione sociale e professionale, contesti familiari problematici, inviati e/o segnalati dalle scuole del territorio. I ragazzi sono stati suddivisi sulla base delle carenze e delle priorità di apprendimento e assegnati ad un tutor che ha avuto il compito di aiutarli nello svolgimento dei compiti scolastici e di colmare carenze culturali. La *giornata conclusiva* ha visto la realizzazione di un incontro “di restituzione”, tra gli operatori, la scuola, i ragazzi e i loro genitori, rispetto al lavoro svolto e ai traguardi scolastici raggiunti dai ragazzi.

2.1.c. Gruppi famiglie

La costituzione di gruppi di genitori ha mirato all'incontro-confronto tra genitori e ragazzi coinvolti nel progetto per favorire una sana integrazione del nucleo familiare, stimolare una partecipazione attiva alla vita della comunità e migliorare la capacità di comunicazione e di presa in carico dei figli. Sono stati curati da tutti gli operatori del progetto e da professionisti che volontariamente hanno dato il loro contributo.

2.1.d. Rapporti con le scuole

È stata attivata una rete di rapporti e comunicazioni con le scuole del territorio che ha consentito una mappatura dei ragazzi e delle ragazze con carenze socio-educative e culturali e a rischio di marginalità sociale, che sono stati inseriti nelle attività progettuali.

Obiettivo primario e trasversale di tutte le attività svolte è stato quello di coniugare costantemente il “sapere”, il “saper essere” e il “saper fare”.

2.1.e Educativa di strada

Le strategie dell'intervento educativo proposto individuano nelle azioni dell'accoglienza, nel governo del processo di autonomia e nello sviluppo delle capacità decisionali la risposta ai bisogni dei preadolescenti in quel particolare momento di disagio e di malessere che spesso accompagna questa fase evolutiva.

Il lavoro di strada è consistito nel far incontrare e far comunicare i ragazzi, raggiungendoli nei luoghi della loro quotidianità e del tempo libero, per costruire percorsi educativi finalizzati a promuovere l'agio, il benessere sociale (il miglioramento della qualità della vita) ed il cambiamento a partire dalla valorizzazione delle risorse presenti nell'individuo e nella comunità. “L'intervento di strada muove dalla risposta, cerca il problema, stimola l'espressione del bisogno (la percezione della differenza tra ciò che si è e ciò che si vorrebbe/potrebbe essere), tenta di trasformarlo in esigenza di cambiamento, in progetto educativo esplicito e condiviso”.

2.1.f. Attività di collegamento con il territorio.

La natura multifattoriale dei problemi affrontati dal progetto “Sentirsi a casa” ha richiesto l'adozione di *azioni globali*, basate sul metodo del lavoro integrato di tipo comunitario atto a stimolare l'apporto delle soggettività (istituzionali e private) presenti nel territorio. In tal senso il Centro Giovanile Villaurea si è reso promotore della costruzione di una Rete Interistituzionale Territoriale (denominata Rete Sud: Uditore - Borgo Nuovo), che comprende realtà delle Istituzioni e del Terzo settore che svolgono attività a vantaggio dei minori e delle famiglie della IV e V circoscrizione di Palermo. Essa è finalizzata all'organizzazione ed allo sviluppo di un sistema integrato di servizi socio-sanitari, educativi, di istruzione e formazione.

2.2. La metodologia

La metodologia adottata in tutte le attività è stata basata sul principio pedagogico-didattico “imparare facendo”, che ha come peculiarità la stretta connessione tra teoria e pratica, con l'acquisizione di conoscenze che sono padroneggiate e verificate attraverso l'utilizzo immediato.

Grazie all'assunzione di una metodologia fondata sul rispetto della diversità, è stata garantita l'attenzione alle pari opportunità, che è divenuta progressivamente strategia che ha attraversato tutte le attività, orientamento globale applica-

bile a tutti i contesti di vita e a tutti i livelli (utenti, operatori, genitori, docenti, volontari, ecc.).

Questo ha consentito di comprendere e condividere appieno la cultura di genere e promuovere azioni specifiche in grado di incidere soprattutto sulle politiche e sulle metodologie da trasferire.

Per la valutazione delle attività, sono stati individuati alcuni **indicatori qualitativi e quantitativi** che riguardano gli utenti, gli operatori, il territorio e che testimoniano l'efficacia del progetto. Nello specifico essi sono:

UTENTI

- La partecipazione motivata ed entusiasta dei ragazzi;
- La socializzazione realizzata tra ragazzi;
- Il rispetto delle regole di convivenza e la tutela di se stessi e degli altri;
- Lo sviluppo di un sano protagonismo sociale;
- Il rispetto degli orari, delle strutture, degli strumenti e dei materiali.

TERRITORIO

- Le collaborazioni attivate con le Istituzioni e con il Privato Sociale (Settore Attività Sociali e Settore Pubblica Istruzione del Comune di Palermo, ASL, Uff.Serv.Soc. per i Minorenni, Circoscrizione, Servizio Sociale Prof. Territoriale, Centro per la Giustizia Minorile della Sicilia, Università, ecc.);
- L'incremento di adesioni di adolescenti e giovani alle attività offerte dal Centro Giovanile Villaurea.

OPERATORI

- Le positive relazioni instaurate tra operatori ed utenti;
- L'impegno e la presenza degli operatori e dei volontari;
- L'instaurarsi di un clima cordiale, collaborativo e professionale tra tutti coloro che lavorano al progetto;

3. Conclusioni

Le competenze cognitive, sociali, relazionali degli utenti, si collocano ad un livello trasversale e reticolare rispetto alla conoscenza richiesta dalla situazione progettuale specifica, garantendo così un alto livello di soddisfazione dei partecipanti e una più funzionale realizzazione degli interventi, rispetto alle aspettative che nel tempo si sono tradotte in risultati, così come dimostrato dal feedback fornito dagli operatori e dai partecipanti. Gli utenti coinvolti nel progetto hanno mostrato un'assidua frequenza e un motivato ed entusiasta interesse nei confronti delle attività di studio e di svago loro proposte e degli argomenti trattati.

Il Centro Giovanile Villaurea ha dato testimonianza dell'autentico interesse per l'educazione e il bene dei ragazzi, mettendo a disposizione risorse, strumenti, strutture, materiali e supporti operativi da destinare alla realizzazione delle atti-

vità progettuali e di azioni positive, ovvero misure temporanee intraprese per accelerare il processo di instaurazione di fatto dell'uguaglianza e delle pari opportunità e per combattere le forme di discriminazione dirette e indirette nei confronti di ragazzi che dalla vita hanno avuto poco o niente e che versano in situazioni di alto rischio di marginalità sociale, economica e culturale.

Al di là dei progetti attivati, la macro-progettualità del Centro è caratterizzata dall'impegno quotidiano finalizzato a:

- creare un quadro condiviso di criteri e strumenti atti a garantire a tutti i cittadini, ed in particolare ai preadolescenti, la piena integrazione sociale e la concreta fruizione delle opportunità e dei diritti di cittadinanza;
- promuovere l'incontro tra diritti e doveri sociali, rispondendo alle domande di salute, di socializzazione, di crescita personale e interpersonale;
- erogare servizi di qualità volti all'integrazione delle diversità e alla valorizzazione delle differenze;
- favorire la crescita e la valorizzazione della persona, nel rispetto dello sviluppo dell'età evolutiva, delle specificità e dell'identità di ciascuno, nell'ambito della cooperazione fra scuola, famiglie e comunità, in coerenza con le disposizioni vigenti e nel rispetto dei principi costituzionali.

L'auspicio è quello di poter continuare l'opera di Don Bosco ed essere degni e illuminati innovatori del suo progetto.

Sentirsi a... "casa" ... del giovane

Rita DE PADOVA - Responsabile

Il progetto "Sentirsi a Casa" a Foggia, gestito dall'associazione Comunità sulla strada di Emmaus è stato inserito in un contesto di centro giovanile che opera con preadolescenti ed adolescenti in una zona periferica della città. Opera con iniziative di supporto scolastico e con attività di animazione per i preadolescenti. Offre iniziative sportive, laboratori di manualità e spazio gioco per i ragazzi. Cerca di diventare luogo di incontro, specialmente per gli adolescenti che abbandonano i luoghi di incontro troppo strutturati.

Da subito abbiamo letto gli input di novità che potevano aiutarci a migliorare il nostro lavoro educativo nel contesto di riferimento. Alcune idee già circolavano negli operatori, nella struttura e nelle relazioni con le altre agenzie educative territoriali, ma grazie al progetto sono diventate focus di azioni mirate e hanno permesso agli operatori del progetto e ad altri volontari della struttura di interrogarsi:

- ✓ Il lavoro di rete ci ha permesso di pensare ai nostri ragazzi come persone che hanno bisogno di contesti di riferimento che interagiscono fra di loro e che siano capaci di orientare in sincronia verso una crescita sempre più armonica delle personalità. Un lavoro di rete che sappia individuare i ragazzi e le ragazze più in difficoltà, o per l'inserimento sociale e/o per l'affermazione di sé. Diventare luogo che accompagna per sostenere processi di integrazione e di accettazione della propria persona per l'inserimento in contesti socializzanti. Si parla molto di rete in questo ultimo periodo, ma essere capaci di offrire contesti educativi in rete è un percorso complesso e richiede l'impegno di saper interagire con gli altri. La rete è sicuramente di più di una semplice somma di azioni in conseguenza temporale e spaziale. Ragionare e pensare in questi termini ci permette di rileggere tanti atteggiamenti delle nostre organizzazioni.
- ✓ L'educativa di strada intesa come luogo di incontro dell'altro. Troppo spesso le nostre categorie di giudizio ci fanno separare ed etichettare in base ai comportamenti. L'educativa di strada ci ha permesso di dotarci di una lente speciale di osservazione e cercare di comprendere meglio i ragazzi che frequentano il nostro centro di aggregazione. I ragazzi per strada, bambini e adolescenti, sicuramente vogliono lanciarci dei messaggi che dobbiamo saper cogliere. La strada diventa il luogo dove intessere le prime relazioni e ci permettono di entrare in comunicazione. Lavoro paziente e anche molto di

osservazione, un lavoro che deve educarsi ad ascoltare i messaggi lanciati anche da comportamenti che spesso sfociano nella devianza o comunque non rientrano tra quelli dei “bravi ragazzi”. La strada è il luogo che ci fa interrogare anche sulla nostra mission educativa e ci fa ripensare ad altri luoghi e strumenti di lavoro con i nostri ragazzi;

- ✓ Coinvolgimento degli adulti (genitori, volontari, docenti) e con loro creare luoghi e occasione di incontro, per riflettere insieme sulla lettura del contesto locale, su come migliorare gli interventi educativi messi in atto sul territorio. Incontri impostati non nel senso di fornire informazioni, ma luoghi di confronto su:
 - Metodologie educative e sistema preventivo;
 - Gestione non violenta dei conflitti;
 - Esperienze di cittadinanza attiva e responsabile;
 - Incontro con le istituzioni per conoscere i servizi pubblici a disposizione del quartiere;

Non sono state poche le difficoltà a organizzare tali momenti di incontro, perché si è presi da tante cose e sembra che non ci sia il tempo da dedicare a discutere e ad approfondire queste tematiche o comunque darsi luoghi collettivi per parlare dell'educazione dei ragazzi e a cosa vogliamo educarli. Si sente anche la difficoltà di offerte formative numerose e disarticolate tra scuola, centro educativo, parrocchia ecc., tanto che il genitore e l'educatore si sentono tirati da più contesti.

- ✓ In merito alla formazione degli operatori del progetto, si sottolinea l'importanza dei momenti di formazione nazionale, che hanno permesso una conoscenza di associazioni che operano nello stesso ambito e uno scambio reale tra le esperienze in atto. Si è avuto modo di confrontare tempi diversi nelle varie realtà di leggi nazionali sui servizi sociali e forme diverse di progettazione e di coinvolgimento. Si è potuta curare la formazione di gruppi di volontari che collaborano nella nostra struttura e alla fine si è tenuto un seminario di approfondimento per permettere una ricaduta positiva del progetto a carattere locale.

Questi punti forti e linee di riflessione sono state facilitate, perché l'impostazione del centro di aggregazione gestito dall'Associazione (Casa del Giovane) ha progettato l'impianto educativo sicuramente alla luce di questi valori.

Si sono consolidati e organizzati modi di fare che si intuiva come importanti, ma che forse erano lasciati più alla sporadicità, piuttosto che a un vero e proprio metodo; proviamo a sintetizzarli:

In relazione all'attività di sostegno scolastico:

- Promozione del progetto con incontri degli operatori nelle classi, ciò ha permesso di conoscere molti insegnanti, di suscitare interesse per la nostra struttura educativa; inoltre ha permesso di avviare relazioni di collaborazione anche successivamente.

- Individuazione di un gruppo di volontari che si impegnasse con costanza in un supporto scolastico a seguire dei ragazzi a rischio di dispersione.
- Stesura di un piano di intervento personalizzato, realizzato insieme ai docenti coordinatori delle classi delle scuole medie di provenienza dei ragazzi.
- Il /la volontaria ha seguito sempre gli stessi ragazzi, per poter instaurare una relazione educativa profonda.
- Mensilmente i volontari coinvolti (coordinati da un docente volontario che opera con la nostra associazione) hanno avuto incontri con i docenti delle classi, per verificare il percorso fatto dagli stessi ragazzi e per evitare un atteggiamento di delega del *malessere*. Solo insieme è possibile farsi carico, per sostenere i ragazzi in difficoltà.
- Incontri di verifica tra i volontari del sostegno scolastico con gli operatori di progetto e gli insegnanti di riferimento.

Si è notato che stanno aumentando le situazioni di difficoltà dei ragazzi a scuola e che spesso emergono situazioni familiari compromesse anche per aspetti socio-economici, dove non è semplice individuare dei percorsi di risoluzione.

In relazione ai luoghi, alle strutture:

- Gli incontri realizzati per e con gli adulti sono stati effettuati nei locali di due scuole coinvolte in rete con la nostra struttura educativa: una elementare e una media. Questa azione, fatta nelle scuole, ha permesso al relatore della conferenza, agli operatori del progetto e della struttura Casa del Giovane e ai docenti di ritrovarsi insieme con alcuni genitori in luoghi istituzionali e così la scuola diventa luogo di confronto anche con persone che normalmente non interagiscono con essa.
- Il seminario conclusivo a livello locale si è tenuto presso il Centro Interculturale che opera nello stesso territorio e che è gestito da una cooperativa sociale con cui ci sono continui momenti di confronto e di collaborazione; guardarsi intorno vuol dire saper leggere il territorio e proporre occasione di incontro e di conoscenza. È importante entrare in rete anche con altri soggetti del privato-sociale che agiscono nella stessa zona.

In relazione all'educativa di strada:

- Si è proceduto a una mappatura di una zona della città composta da due circoscrizioni, che sono quelle in cui si agisce come centro di aggregazione.
- Uscite sistematiche in diverse fasce orarie per vedere quali fossero i punti di incontro spontaneo dei ragazzi. Si è notato che ci sono gruppi informali anche di bambini con età inferiore agli 11 anni.
- Aggancio di alcuni gruppi informali presenti portando informazioni di atti-

vità in atto nella zona, ma anche per sostare con loro in una logica di “darsi tempo”.

- Alcuni ragazzi sono spontaneamente venuti a trovarci nella nostra struttura.

In relazione alle istituzioni locali:

- Siamo riusciti a coinvolgere nel progetto alcuni assessorati del Comune di Foggia:
 - L'Assessorato alle politiche sociali per la promozione dei servizi pubblici presenti nel nostro territorio e presentazione a volontari e genitori delle linee di intervento comunale;
 - L'Assessorato alla pubblica istruzione, che formalmente ha aderito alla rete educativa creatasi sul territorio tra agenzie educative (associazioni e cooperative sociali) e le cinque scuole presenti nella zona;
 - L'Assessorato al volontariato e all'immigrazione, che ha messo a disposizione il centro Interculturale, sia per la promozione e la pubblicizzazione del progetto, sia per la sala in cui si è tenuto il seminario locale conclusivo.

La capacità di interagire positivamente con il territorio è stata raggiunta anche attraverso la valorizzazione di altre attività collaterali: come la “biciclettata” organizzata nell'ambito della giornata ecologica in città. La giornata ecologica è occasione per incontrare tante altre persone e associazioni che si incontrano per le strade lanciando segnali di *viversi* il territorio. L'occasione per interagire anche con il Comando dei Vigili urbani di Foggia per stabilire il percorso e valorizzare agli occhi del ragazzo l'importanza di persone che operano per il bene della collettività.

Non sono mancate le difficoltà in questi mesi di lavoro. Difficoltà personali dell'operatore che ha dovuto toccare con mano situazioni fortemente a rischio e verso le quali si è spesso sentito impotente.

Difficoltà anche di relazioni, perché tutti parlano di reti, ma spesso si è osservato come poco siamo abituati ad ascoltare gli altri e quindi è emersa la fatica di progettare e realizzare insieme dei processi di intervento.

Con dispiacere si è anche osservato che molto dell'attività sociale di oggi si attua a progetti: progetti che vengono realizzati anche dopo anni dall'approvazione; progetti che sembrano ripercorrere di sana pianta percorsi già fatti; progetti che difficilmente riescono a modificare il contesto in cui sono inseriti oltre la loro scadenza naturale; progetti che si accavallano l'uno sull'altro.

Se da una parte ciò crea una vivacità di iniziative e di potenziali collegamenti fra gli stessi progetti, dall'altra parte costituisce un elemento di grande confusione e di poca incisività, tanto da pensare che i progetti servano solo a chi li fa.

Aver inserito il Progetto “Sentirsi a casa” in un luogo di aggregazione già strutturato, ha permesso di creare i presupposti di una continuazione delle attività, perché si è pubblicizzato la possibilità del servizio civile e si sono presentati

alcuni progetti per permettere la continuazione dell'esperienza di sostegno scolastico.

Per l'educativa di strada ci siamo affiancati a un progetto comunale nell'ambito della seconda triennalità della legge 285, che prevede proprio un intervento di operatori di strada per gli adolescenti e di un settore di educativa di strada per bambini più piccoli.

La rete educativa ora nel nostro territorio è strutturata, ha un nome (si chiama Penelope) ed ha un referente istituzionale nella figura di un dirigente scolastico. La rete da alcuni mesi progetta insieme delle iniziative, coinvolgendo tutte le agenzie che aderiscono. È in programmazione un intervento sulla didattica interculturale per operatori del sociale e insegnanti del territorio.

Il lavoro di rete ha permesso di coordinare meglio anche le iniziative estive, integrando iniziative proprie, come i giochi estivi della Casa del Giovane Emmaus, con altri interventi di animazione nel quartiere.

Con una rete di menti operanti si forma "il quartiere educativo" di domani

Salvatore Massimo RUSSO - Operatore

1. Considerazioni sul fenomeno del disagio

La natura del titolo di questo report spiega quale sia stata l'essenza dell'esperienza vissuta in questi mesi da tutti gli operatori della rete che hanno contribuito alla realizzazione del progetto "Sentirsi a casa" di Catania. Mi è capitato durante il corso del progetto di conoscere un preadolescente, inserito nell'attività di accompagnamento educativo all'interno di una delle scuole dove operiamo, che presentava difficoltà relazionali con problemi del comportamento che, per interventi e progetti differenti, veniva seguito allo stesso tempo inconsapevolmente dai servizi sociali, dall'ASL e da due enti del terzo settore. Per caso sono venuto a sapere che nessuno degli enti pubblici e privati sapeva dell'intervento dell'altro e nessuno era riuscito ad ottenere dei risultati soddisfacenti nei confronti del preadolescente.

L'istituzione di un sistema formativo integrato fra pubblico e privato, che possa lavorare insieme, portando ognuno il proprio specifico contributo secondo le diverse professionalità e servizi allo scopo di ottenere il benessere della persona, sarebbe il risultato ottimale.

Nella legge 8 novembre 2000, n. 328 "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali" al capo I dell'art.1 si legge testualmente: La Repubblica assicura alle persone e alle famiglie un sistema integrato di interventi e servizi sociali, promuove interventi per garantire la qualità della vita, pari opportunità, non discriminazione e diritti di cittadinanza, previene, elimina o riduce le condizioni di disabilità, di bisogno e di disagio individuale e familiare, derivanti da inadeguatezza di reddito, difficoltà sociali e condizioni di non autonomia, in coerenza con gli articoli 2, 3 e 38 della Costituzione. Una rete di menti operanti può essere il know-how per cercare di arginare il fenomeno del disagio minorile e della dispersione scolastica principale oggetto del progetto nazionale "Sentirsi a casa". Il disagio socio-ambientale presente sempre più fra i preadolescenti è frutto di problemi, fragilità vissute all'interno di una famiglia disgregata che non riesce a fare fronte all'educazione dei propri figli.

Il bullismo è una delle manifestazioni più frequenti del disagio minorile, soprattutto all'interno delle scuole. Il bullo acquisisce modalità relazionali non appropriate, in quanto caratterizzate da forte aggressività e dal bisogno di dominare sugli altri; di conseguenza, a lungo termine si delinea il rischio di condotte antiso-

ciali e devianti in età adolescenziale e adulta. Quello che abbiamo potuto constatare, lavorando nelle due scuole scelte per il progetto, con i ragazzi seguiti, è che alcuni di loro si sentivano dei veri bulli, presentando caratteristiche simili come: basso rendimento scolastico, disturbi della condotta per incapacità di rispettare le regole, difficoltà relazionali.

Tutti gli adulti di riferimento dei ragazzi hanno la responsabilità di attivarsi, ognuno nel proprio ruolo e compito educativo.

I genitori possono essere sorpresi nello scoprire che il proprio figlio attua comportamenti aggressivi nei confronti di altri ragazzi, o non sanno come gestire il problema nel caso in cui il figlio sia vittima di prepotenze. Gli insegnanti non sempre riescono a cogliere i segnali di disagio o a riconoscere gli episodi di bullismo che spesso accadono quando non sono presenti in classe. Tutte insieme le figure educative di riferimento, genitori, insegnanti e operatori sociali all'interno del sistema formativo integrato devono trovare strategie per favorire l'agio dei propri figli, alunni e ragazzi, diventando punti di riferimento nell'accompagnamento educativo.

Le modalità di intervento possibili per aiutare i nostri ragazzi possono essere:

- favorire la capacità di ascolto e di dialogo,
- prestare attenzione al vissuto emotivo,
- mettere in condizione di chiedere aiuto,
- trovare insieme soluzioni ai problemi, evitando situazioni di isolamento,
- potenziare il confronto e l'autostima,
- lavorare sulla capacità di autonomia e responsabilità.

2. Descrizione del progetto di Catania

Il progetto "Sentirsi a casa" nasce dalla necessità di restituire dignità al territorio, con percorsi di accompagnamento educativo, per prevenire e contrastare l'abbandono scolastico e il disagio minorile in generale. Povertà economica e culturale, scarse opportunità di lavoro, di momenti di integrazione sociale e di occupazione del tempo libero rappresentano il quadro attuale, presente soprattutto nei quartieri che vengono comunemente considerati "a rischio", dove vi è maggiore disagio sociale, disoccupazione, scarso reddito familiare e carenza di risorse e sostegni ai quali fare riferimento. Il nucleo familiare, spesso con problematiche economiche e con componenti adulti in condizione di disoccupazione o con situazione di lavoro precario, chiede al ragazzo il passaggio precoce dall'infanzia all'assunzione di un ruolo produttivo, passaggio accelerato ancora più se nel cammino del minore sono presenti difficoltà, insuccessi ed abbandono scolastico.

Preso atto della gravità e della consistenza del fenomeno appena descritto, abbiamo sentito il dovere di fronteggiarlo, coerentemente con gli obiettivi del progetto "Sentirsi a casa", in un'ottica di prevenzione primaria e secondaria.

La risposta al problema della dispersione scolastica converge su azioni ed interventi volti a favorire il recupero ed il reinserimento, ma non può prescindere da una politica programmata, che coinvolga, sia il minore, sia il contesto in cui vive: famiglia, territorio, istituzioni, servizi.

2.1. Aspetti più significativi

Anche in questa ottica, il progetto si è avvalso dei benefici previsti con la costituzione del **Gruppo Territoriale Permanente contro il Disagio minorile e la Dispersione scolastica** che, pur da completare, vede già coinvolti e impegnati: due Scuole Medie, due Centri Sociali, una parrocchia, una cooperativa sociale, l'Oratorio Salesiano, la cooperativa Centro Orizzonte Lavoro e, per ultimo, la Presidenza della terza Municipalità del territorio di riferimento in cui operiamo.

ENTI PARTNER DEL PROGETTO

Presidenza della terza Municipalità circoscrizionale
Centro Sociale n.3
Centro Sociale n.14
Scuola Secondaria di 1° grado "C.B. Cavour"
Scuola Secondaria di 1° grado "Dante Alighieri"
Oratorio Salesiano "S. Filippo Neri"
Cooperativa "Villa S. M. degli Angeli"
Parrocchia "SS. Pietro e Paolo"

L'azione integrata (istituzioni e privato sociale) deve essere, inoltre, diretta a combattere la povertà materiale e quella culturale, che rappresentano le forme degenerative che maggiormente inducono a produrre il problema della dispersione scolastica.

Per ciò che concerne la prevenzione, il primo riferimento è rappresentato dalla scuola, che deve non solo adempiere il proprio ruolo istituzionale di erogatore di istruzione, ma anche fornire ai ragazzi le giuste motivazioni per una sana crescita ed avere funzione di mediatrice tra le famiglie e il territorio. Il Centro Orizzonte Lavoro, proprio per superare gli ostacoli che possono portare al problema della dispersione scolastica, ha promosso un **servizio di recupero scolastico presso le scuole**. Inoltre, sempre all'interno delle scuole, è stato promosso un **servizio di consulenza psicopedagogia, per genitori e figli**, sulle problematiche del disagio, **attività formative per docenti** ed un **gruppo di auto aiuto per genitori**.

Progetto “ Sentirsi a casa”

Cari Genitori e Docenti,

ciascuno di voi sente certamente la responsabilità dell’educazione dei propri ragazzi e probabilmente incontra anche delle difficoltà nel relazionarsi con loro.

La scuola con la collaborazione degli esperti del Centro Orizzonte Lavoro vi invita:

1. *A partecipare a degli incontri formativi pensati proprio per genitori.*

Il primo degli incontri avverrà a novembre, il giovedì 10 pomeriggio dalle ore 16.30 alle 18.30 presso la scuola (i giorni e gli orari definitivi così come i temi da trattare saranno concordati nel corso del primo incontro).

Se, come ci auguriamo, desiderate aderire a questa proposta, vi chiediamo di indicare nella scheda sottostante le vostre generalità, così da potervi contattare e restituire subito il tagliando alla scuola.

2. *A volervi avvalere di un servizio d’ascolto e consulenza psicopedagogica rivolta, ai genitori, ai docenti e agli alunni (previa autorizzazione scritta dei genitori).*

Il servizio sarà attivo il primo giovedì di ogni mese (?) dalle ore 09.00 alle 11.00 e il terzo giovedì del mese dalle 16.30 alle 18.30.

Per esigenze organizzative e per evitare file d’attesa, è necessario prenotarsi per iscritto presso la scuola, consegnando in busta chiusa con le vostre generalità e il tema del quale si intende discutere.

Scheda di partecipazione

(da ritagliare e restituire in busta chiusa)

NOME _____ COGNOME _____

(SPECIFICARE SE GENITORE O DOCENTE) DI _____

CLASSE _____ SEZ. _____ ETÀ DEL FIGLIO _____ TEL. _____

Chiedo di potermi avvalere del servizio (barrare):

Incontri per genitori

Sportello consulenza (sul tema _____)

Per quanto riguarda il gruppo genitori, ho avuto modo di condurlo personalmente, riscontrando, nel corso degli incontri, una continua richiesta di aiuto su quali modalità adottare nell’educazione dei propri figli. Generalmente le difficoltà che ho potuto riscontrare da parte dei genitori erano legate a problemi esistenziali nel rapporto di coppia, economici, mancanza di tempo e difficoltà di gestire i figli.

Una madre mi ha chiesto, a conclusione dell’anno scolastico e quindi del gruppo famiglia, se avremmo continuato gli incontri anche il prossimo anno; questo mi fa pensare quanto sia importante il processo di continuità di un progetto che noi come Centro Orizzonte lavoro abbiamo ripresentato con gli ultimi finanziamenti della L.285/97, che molto probabilmente verranno riconvertiti nella L. 328/2000.

La richiesta di continuità ci è pervenuta dalle famiglie, dai ragazzi, dagli in-

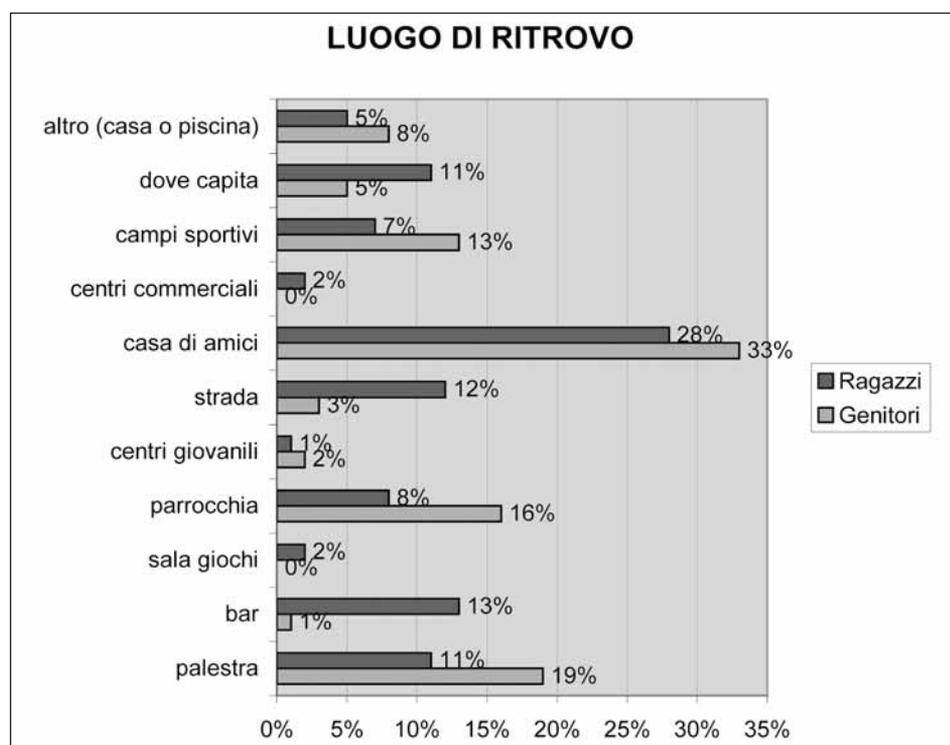
segnanti e dagli Enti pubblici e privati appartenenti alla rete, che hanno riconosciuto, nell'attuazione del progetto, la sua utilità e validità educativa.

Fra gli aspetti più significativi bisogna riconoscere il supporto essenziale delle tirocinanti della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania, con la quale abbiamo stipulato una convenzione, e l'aiuto delle volontarie del Servizio Civile Nazionale che operano all'interno del Centro Orizzonte Lavoro.

A conclusione del progetto "Sentirsi a casa" abbiamo organizzato un Convegno intitolandolo: "I ragazzi del nostro quartiere: lavoriamo insieme per aiutarli a crescere". Abbiamo creduto opportuno che il nostro intervento, anche per le disponibilità del progetto, fosse inserito nel contesto territoriale in cui si trova il Centro Orizzonte Lavoro e l'Oratorio salesiano S. Filippo Neri.

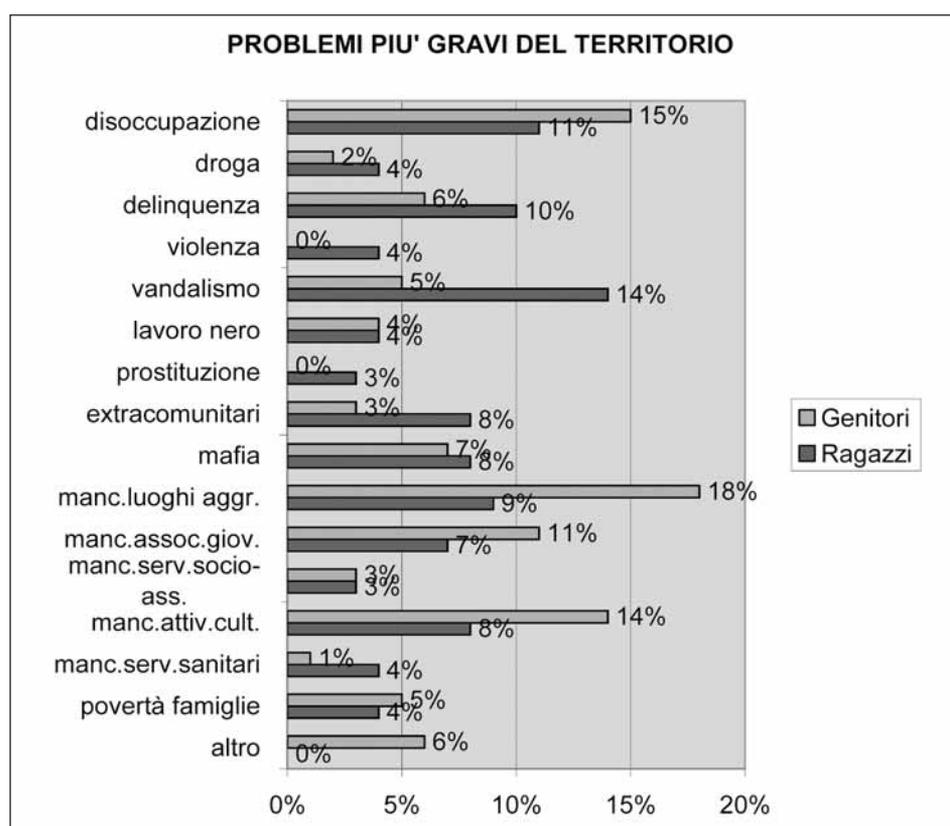
Il Convegno ha avuto una buona partecipazione di pubblico e ad esso sono intervenute diverse autorità, operatori dei centri sociali, consultori, ASL, insegnanti, giudici onorari e servizi sociali del tribunale dei minori, studenti dell'università e delle scuole e privato sociale.

Tema centrale del convegno era quello di "take care" prendersi cura e costruire il ben-essere dei ragazzi attraverso la prevenzione e l'educazione. Ogni relatore ha potuto spiegare quali interventi sono possibili per cercare di arginare il fenomeno del disagio, dal punto di vista sociologico, psicologico, giuridico e pedagogico.



Don Vincenzo Giammello, responsabile del Centro Orizzonte Lavoro e del progetto “Sentirsi a casa” per la sede di Catania, ha potuto parlare di quanto la propria Cooperativa è stata sempre impegnata a promuovere azioni di solidarietà e sostegno nei confronti dei minori e dei giovani in condizioni di marginalità e disagio, mediante programmi di prevenzione, formazione e concreto inserimento/reinserimento nel contesto socio-lavorativo.

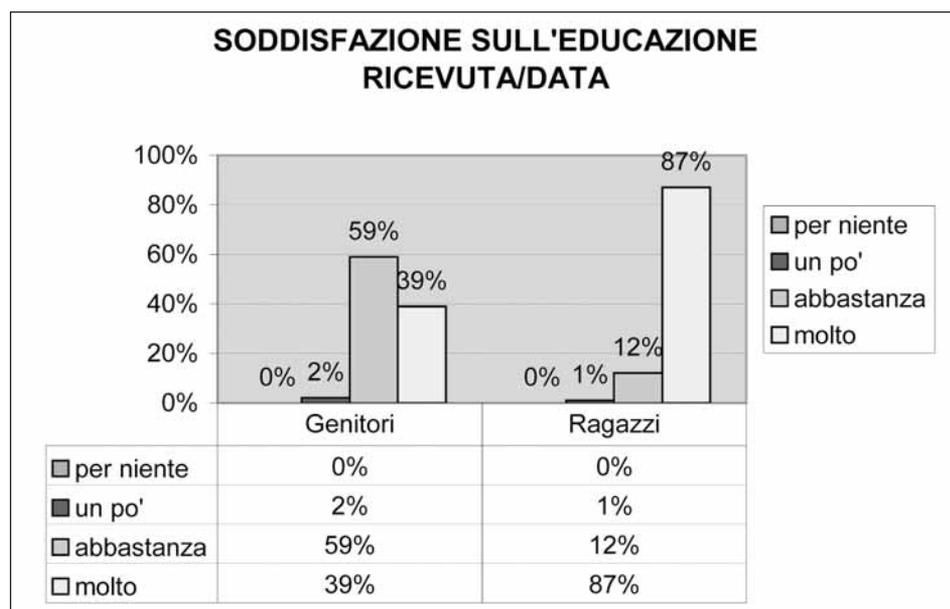
Per quanto mi riguarda, ho presentato al Convegno i risultati dei questionari rivolti ai ragazzi e genitori delle due scuole medie coinvolte nel progetto, una ricerca finalizzata a ricavare informazioni utili in merito al contesto territoriale e familiare in cui i preadolescenti vivono e ritrovano i loro orientamenti, per poter meglio realizzare interventi in grado di soddisfare i bisogni emersi.



Sono stati compilati complessivamente 114 questionari dai ragazzi e 88 dai genitori, un campione preso dalle due scuole medie inserite nel progetto di 202 destinatari dell'intervento.

Facendo una analisi complessiva dei dati più significativi dei questionari, emerge che un significativo numero di ragazzi, a differenza di quanto riferito dai genitori, trova opportuno riunirsi in casa di amici, ritenendo l'amicizia il valore più importante nel delicato passaggio dalla preadolescenza all'adolescenza; in

alternativa, rispondono: dove capita, per strada, al bar. Tale dato appare allarmante se consideriamo il fatto che per strada o in qualsiasi luogo di passaggio i ragazzi potrebbero con molta facilità cadere vittime di uno dei gravi problemi avvertiti nel proprio territorio (mafia, delinquenza, vandalismo, droga).



L'esigenza di disporre nel proprio territorio di idonee infrastrutture e/o centri giovanili determina la qualità della vita di ogni abitante e di riflesso la personalità, il modo di relazionarsi, di rapportarsi all'intero 'universo'.

In tal modo, la mancanza di luoghi dove i giovani possono trovarsi insieme, di attività culturali o di associazioni diventa, come ho rilevato, uno dei problemi più gravi avvertiti soprattutto dai genitori; mentre i ragazzi, insieme a tali mancanze, vivono come problematica la presenza nel proprio territorio di atti di vandalismo, di delinquenza, la disoccupazione, etc.

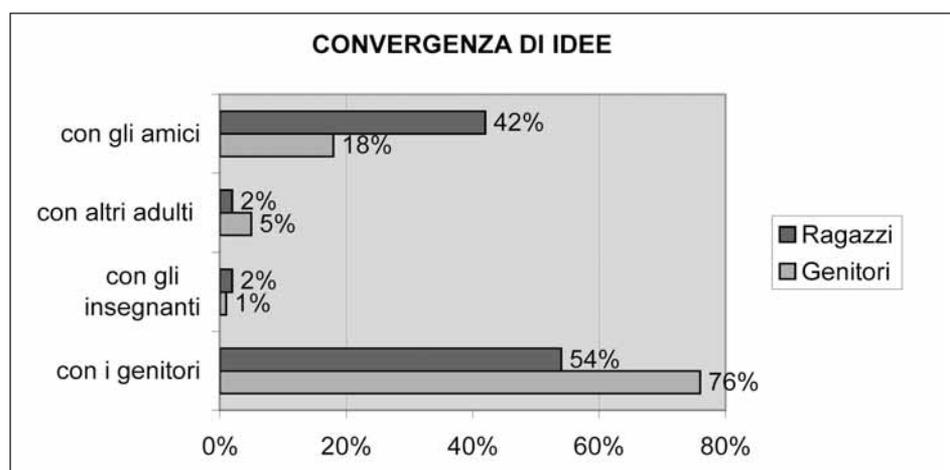
Dai dati registrati nella seconda sezione, relativa al rapporto tra genitori e figli, emerge dai soggetti intervistati un quadro complessivo decisamente positivo: sia i genitori che i ragazzi si dichiarano "abbastanza" o "molto" soddisfatti dell'educazione impartita/ricevuta e del dialogo e dell'apertura comunicativa instaurata.

In particolare, decisamente migliore appare il livello di comunicazione avuto con la madre rispetto alla frequenza del dialogo rilevato con il padre, probabilmente perché in concreto sono soprattutto le madri ad occuparsi dei problemi e delle attività quotidiane dei figli (es.: aiutandoli a fare i compiti).

Entrambi i genitori sono, comunque, il punto di riferimento dei ragazzi per discutere sui problemi importanti e per condividere le proprie idee; è del tutto assente la convergenza di idee con gli insegnanti, quasi a voler sottolineare il

profondo divario di idee, pensieri, o valori con gli educatori scolastici o ad esprimere un profondo disagio percepito nell'aprirsi con persone con cui si pensa di condividere poco o addirittura nulla.

In ultima analisi, ho rilevato come i motivi dei litigi con i genitori siano futili, da un lato, poiché una corposa fetta di entrambi i campioni afferma che spesso l'eccessiva suscettibilità o intolleranza avuta dai ragazzi per qualsiasi sciocchezza determini momenti di nervosismo, irritabilità, discussioni e/o bisticci; tuttavia, dall'altro lato, la causa principale delle liti è ricondotta alla diversità di idee che i ragazzi affermano di avere, ed alla non condivisione degli stessi pensieri o modi di agire nelle varie circostanze di vita.



Possiamo ritenere positivi i risultati del Convegno, sia in termini di partecipazione attiva del pubblico, sia per l'alto livello culturale raggiunto nel confronto fra i partecipanti, sull'attuale dibattito, indirizzato al modo come prevenire il disagio e nello stesso tempo costruire l'agio dei nostri ragazzi, lanciando un'idea per il prosieguo del progetto: "quartiere amico dei ragazzi".

2.2. Aspetti di maggiore difficoltà

Non sono stati tutti positivi i risultati raggiunti dal Centro Orizzonte Lavoro all'interno del progetto; alcuni aspetti di maggiore difficoltà non siamo stati in grado di realizzarli. Primo fra tutti quello dell'**attuazione di una educativa territoriale** che per la grande valenza di incisività nel territorio, per il potenziamento di servizi di rete allo scopo di ridurre le situazioni di disagio emotivo, comportamentale, sociale nei confronti di ragazzi a rischio di devianza avrebbe reso complete le buone prassi che si proponeva il progetto "Sentirsi a casa".

Per permettere che si attuasse la finalità di realizzare, attraverso un accompagnamento educativo per costruire insieme al preadolescente un percorso che attivasse le risorse personali, familiari e territoriali, era necessario disporre di un

numero di operatori sufficienti ed esperti in dinamiche relazionali, educative e che conoscessero bene l'ambiente di riferimento. A noi queste persone sono mancate; a questo proposito avremmo potuto seguire anche un numero maggiore di ragazzi e genitori, che era poi uno degli obiettivi del progetto.

Non sempre è facile trovare volontari preparati che possano elevare la qualità di un progetto, capaci di saper intervenire tempestivamente alla risoluzione di problemi legati al disagio dei ragazzi, in maniera attenta e pronta a qualsiasi circostanza che si presenti. Occorre mostrare cautela nel rapportarsi ai ragazzi di tale età, poiché ogni gesto potrebbe essere interpretato come una eccessiva intromissione nella loro sfera privata, così come un totale disinteressamento, un scarso dialogo, un atteggiamento aggressivo o eccessivamente severo potrebbe condurre ad una chiusura, ad un ulteriore allontanamento.

3. Conclusioni e considerazioni

Dal punto di vista pedagogico, i genitori, gli educatori ed i vari formatori possono intervenire con la loro comprensione, diventando i consiglieri, dimostrandosi sempre pronti, franchi nei colloqui.

I preadolescenti, infatti, hanno bisogno: di essere ascoltati e accettati per ciò che sono (bisogno di essere guardati e visti dentro, per ciò che si è davvero, non per ciò che appare fuori); compresi nel difficile compito che stanno affrontando, di costruzione della propria identità (accettazione come conferma dell'identità/accoglienza di ciò che si è, più di ciò che si fa /empatia); di trovare uno spazio per differenziarsi dai genitori, pur continuando a essere protetti (paura del nido vuoto che può subentrare nei genitori); di autorevolezza autentica per superare la confusione, di guida e di punti di riferimento.

Naturalmente, molto dipenderà dalle condizioni ambientali che possono favorire o rendere più difficile la scoperta di sé ed il superamento di tale critica fase di crescita.

In tal senso, si scorge come sia fondamentale l'interazione genitori-figli e l'ambiente circostante o il territorio in generale, ove ciascun preadolescente affronta la difficile trasformazione del proprio essere e getta le basi come futuro adulto.

Un ambiente territoriale povero, privo di stimoli positivi, degradato, insufficientemente dotato di risorse produttive, ricreative, formative, incapace di accogliere le potenzialità dei singoli utenti, indifferente al disagio percepito dai minori, e più in generale dalle fasce più deboli della popolazione, unito al crescente fenomeno della deresponsabilizzazione degli adulti-genitori, dei vari enti e/o istituzioni pubbliche e private, conduce alla nascita e sviluppo dell'emarginazione sociale, della dispersione scolastica, all'instaurarsi di atti violenti ed estremi, al fine di creare una piccola nicchia ove poter liberare le proprie ansie, paure, tensioni.

Si palesa, quindi, la necessità di troncare sul nascere tali fenomeni, di creare un ambiente sociale e formativo integrato, in grado di rispondere alle crescenti richieste ed ai bisogni dei singoli cittadini, a partire dagli utenti più esigenti: i giovani.

Non bastano cioè buoni propositi e/o interventi frammentati ed episodici, ma occorrono il coinvolgimento attivo e lo sviluppo di tutte le forze della “comunità” sociale, che deve assurgere a vera e propria «comunità educante».

Si tratta di adottare un *approccio multidimensionale e integrato*, basato su una *logica concertativa di tipo circolare* (dal basso verso l’alto e viceversa) e costruttivista, che conduca alla realizzazione di un “lavoro di rete”.

Tutto ciò sarà possibile partendo dal personale e/o collettivo percorso di crescita, dagli emergenti bisogni sociali, formativi e lavorativi, e facendo leva sul potenziale di cui ciascuno dispone, al fine di rendere ogni individuo partecipe del proprio processo di sviluppo e non un semplice destinatario dell’intervento. Per concludere, valuto il progetto nazionale “Sentirsi a casa”, promosso dalla Federazione Servizi Civili e Sociali / Centro Nazionale Opere Salesiane e Polisportive Giovanili Salesiane, finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, un’esperienza importante che ha saputo dimostrare quale interesse ci sia nell’operare sul campo. Perché avvenga nei soggetti il superamento di vissuti di insoddisfazione, disagio ed inadeguatezza, è di fondamentale importanza che, attraverso una spiccata capacità di ascolto, si possano realizzare i principi ispirati da Carl Rogers di comprensione empatica, accettazione positiva incondizionata, fiducia nelle risorse personali dell’individuo e considerazione individualizzata dei suoi bisogni.

Il Progetto "Sentirsi a casa" a Bova Marina

Natale CARANDENTE - Operatore responsabile

È stata un'occasione unica per riflettere sul mondo dei preadolescenti, sui loro problemi e sui disagi che accompagnano quest'età e ridare nuovo slancio all'impegno educativo dei salesiani e dei laici di Bova Marina.

Il Gruppo Progetto è stato accolto con entusiasmo dai membri perché, per la prima volta in paese, si è cercato di mettere insieme tutte le forze educative presenti sul territorio, e le istituzioni, per dare delle risposte ad una dell'età più problematiche.

Radunatosi almeno una volta al mese, il Gruppo Progetto, sotto la guida dello Psicologo, dott. Sandro Autolitano, oltre ad affrontare i problemi principali legati all'età preadolescenziale, ha programmato insieme tutte le attività. Anche se essendo una prima esperienza di collaborazione e di condivisione ci sono tanti passi ancora da fare.

Ci si è interrogati sull'influenza della TV nella vita del preadolescente, sull'uso di stupefacenti che si diffonde sempre di più anche nel nostro piccolo centro. Si è discusso sugli influssi negativi della subcultura mafiosa sulla formazione dei nostri ragazzi. Sono stati presentati i primi elementi di psicologia della preadolescenza, ecc...

Dopo aver somministrato il questionario sui bisogni e le risorse del territorio è stata organizzata una Tavola Rotonda, alla quale hanno partecipato le autorità, gli insegnanti, gli animatori, ecc. Un bel momento di condivisione e anche un'ulteriore occasione per dare visibilità al Progetto.

Il lavoro dei Tutor è stato senz'altro positivo e ha prodotto i suoi frutti, anche se sarà necessario una maggiore intesa e collaborazione con la Scuola e le famiglie, per dare maggiore attenzione ai ragazzi che hanno più bisogno di sostegno.

Essenziale è stato per loro il sostegno dell'equipe educativa.

Sono state organizzate tante attività all'interno dell'oratorio: tornei di calcio con la Scuola Media, cineforum, spettacoli, laboratori come quello di informatica, di musica, ecc.

Con la Cooperativa "La Ginestra" si è realizzato un laboratorio per la lavorazione del bergamotto (frutto tipico del luogo). Per i ragazzi è stata un'esperienza nuova e interessante.

Anche la manifestazione dell'Estate Ragazzi 2005 è stata vissuta all'insegna di questo progetto. Innanzitutto, con la scelta di una storia da raccontare che comunicasse il bisogno di casa del preadolescente e l'importanza che ognuno si senta accolto nell'ambiente in cui vive.

Inoltre, anche durante questa manifestazione, alcuni ragazzi sono stati seguiti con maggior attenzione dai tutor, che li hanno indirizzati alla scelta di un laboratorio adatto alle loro capacità e li hanno guidati durante tutta l'esperienza.

Le mancanze di competenze specifiche da parte dei giovani impegnati e di buona volontà, certo, non ha prodotto risultati straordinari, ma intanto in essi è cresciuta la sensibilità verso il disagio dei minori, hanno acquisito maggiore professionalità e competenza e hanno contribuito in maniera significativa alla formazione dei ragazzi a loro affidati.

La PGS Oratorio Salesiano opera all'interno dell'oratorio in sintonia con i salesiani e gli animatori.

Organizza le attività sportive che coinvolgono quasi tutti i ragazzi del paese. Gli allenatori svolgono il loro servizio in stile salesiano e condividono la vita e lo spirito dell'Oratorio. La PGS ha partecipato attivamente al progetto, seguendo individualmente i ragazzi. Si è prestata più attenzione educativa ai ragazzi con maggiori difficoltà di inserimento.

Sono stati organizzati incontri con gli insegnanti. Si spera in futuro di avere altre occasioni di formazione con loro.

Coinvolgere famiglie è stato lo scoglio più duro. Difficile avere una partecipazione consistente per incontri di formazione e di dialogo. Molto più facile avere una loro partecipazione per manifestazioni varie svolte all'Oratorio: spettacoli, giochi con i ragazzi, ecc...

In conclusione possiamo dire che il Progetto è stato un buon avvio di un processo che deve senz'altro continuare e farsi sempre più incisivo sia nella collaborazione tra le varie agenzie educative, sia nel servizio educativo offerto ai minori.

Accendere una luce di speranza... per un futuro di rete

Fabio DALESSANDRO - Operatore responsabile

Quando questa esperienza ci ha coinvolti nel partecipare a questo progetto non avremmo mai pensato che i risultati, positivi e negativi, potevano essere di questa fattura.

Dire che siamo stati, qui a Molfetta, incisivi e vincenti è troppo arduo, ma dire che dei semi di speranza si siano seminati, che qualche piccola luce nel buio futuro dei piccoli-giovani di Molfetta si sia accesa possiamo affermarlo.

Siamo partiti con molta imprecisione e con molto spirito di avventura, ma alla fine possiamo dire che per lo meno sappiamo cosa significa lavorare in rete; sappiamo cosa significa spendersi operativamente per i piccoli e la dispersione scolastica, sappiamo che non siamo i soli detentori dell'impegno per chi è meno fortunato di noi; sappiamo che altri attendono di poter collaborare, sappiamo, oggi, che ci vuole collaborazione, perché dove non si arriva da soli c'è l'altro che può farcela.

Siamo partiti nel ritrovarci attorno a un progetto, portato avanti e presentato dai salesiani di Molfetta, meglio, dalla PGS "Don Bosco" di Molfetta, ma ci siamo ritrovati protagonisti e responsabili, chi in un modo chi in un altro, a livelli diversi e in modi diversi.

Dopo le prime battute nell'organizzazione del gruppo progetto, ci siamo impegnati nel far e una attenta analisi della situazione della nostra città. Ne sono scaturiti elementi interessantissimi.

Gli effettivi destinatari

- ❑ *Contesto sociale.* Il contesto sociale è globalmente medio-basso, anche a causa della "fuga dei cervelli". Una città segnata dalla mancanza di lavoro, marinara, dove la scelta prima che si fa è quella di dover portare un pezzo di pane da far mangiare. In questo contesto i ragazzi sono lasciati a sè, senza la possibilità di una reale formazione e di un futuro migliore. Forte è una scuola vissuta in modo superficiale, come alto è l'abbandono per il lavoro, anche in nero, e, per i minori, grande è l'affluenza a istituti tecnici per un lavoro immediato, a scapito di istituti scientifici. Il criterio primo di scelta è: mi dà un lavoro?
- ❑ *Religiosità.* La partecipazione rispecchia la media italiana del 20-25%. Sono molto forti le tradizioni. Alcuni momenti dell'anno (Pasqua, Natale, S. Giu-

seppe, Don Bosco, Maria Ausiliarice) vedono una notevole affluenza. I giovani, soprattutto dopo la Cresima, fatta eccezione per alcuni momenti di forte religiosità “tradizionale”, non partecipano più sistematicamente alle celebrazioni liturgiche (Eucaristia e Riconciliazione). Unica proposta associativa nel territorio è quella della nostra parrocchia.

- ❑ *Contesto giovanile.* Unica proposta culturale e formativa giovanile sul territorio è quella dell’oratorio. A motivo anche di un mutamento dei ruoli parentali, alcuni ragazzi e giovani risentono della difficoltà di osservare alcune regole e questo li rende spesso poco educati, specie nei riguardi degli adulti e degli animatori. Tuttavia, globalmente parlando, c’è una educazione familiare ai valori abbastanza solida. I ragazzi godono di alcune forti potenzialità che chiedono di essere sviluppate offrendo loro la possibilità di esprimerle, specie nell’ambito del servizio e dell’impegno. Non ci sono offerte lavorative sul territorio. La scuola non svolge un ruolo realmente educativo (quando non chiaramente diseducativo), specie nel corpo docente. Spesso, per tale motivo, si creano nel cuore dei giovani situazioni di vero disagio.
- ❑ *Famiglia.* Pur resistendo l’istituto familiare, ultimamente le famiglie appaiono più disgregate e questo influisce notevolmente sull’educazione dei ragazzi.
- ❑ *Strutture per le politiche giovanili.* Si muove qualcosa nel rapporto tra Diocesi e Assessorato alla Socialità. L’interesse del Comune è però ancora formale.

Dopo questo primo momento, ci siamo adoperati nel programmare formazione e attività che potessero coinvolgere quante più realtà e associazioni.

In modo particolare siamo partiti dal curare la formazione, là dove possibile, di genitori, famiglie, educatori, volontari e tutor.

Scarso è stato l’interessamento delle istituzioni scolastiche e sociali di Provincia e Comune.

La formazione, a volte scarna, si è sviluppata nel cercare di coinvolgere i vari livelli associativi.

Le associazioni, come luogo di partecipazione e apertura al territorio, si presentano con dei loro specifici obiettivi, statuti e regolamenti, con organismi di governo democratico. Esse partono da alcuni interessi, per poi fare delle proposte educativo-pastorali che mirino a una maturazione del ragazzo che vi aderisce; per questo ci siamo sforzati di operare come indicato di seguito:

- determinare e attuare un piano di formazione dell’animatore e dell’educatore deputati a garantire e favorire una relazione educativa e di formazione del ragazzo;
- favorire e migliorare il nostro impegno nel sociale, con una più ricca collaborazione con le agenzie educative presenti nel nostro rione e nella nostra città;

- migliorare la nostra proposta educativa, avendo una attenzione maggiore al sociale, al vivere civile, al recupero delle tradizioni della nostra città, alla valorizzazione e conoscenza del nostro bagaglio storico, artistico e culturale, attraverso un impegno a riabitare il nostro quartiere e il nostro centro storico.

Nel concreto, ci siamo impegnati in diverse attività, da quelle specifiche della PGS: tornei, giochi, attività e collaborazione nelle diverse discipline sportive; ad attività laboratoriali e culturali: laboratori ricreativi, creativi, manuali, artistici, musica, teatro, cineforum. Inoltre, nella lotta contro la dispersione scolastica e al recupero dei giovani in difficoltà nello studio con un doposcuola “ad personam”, nel limite delle possibilità. Ci siamo sforzati di attuare un doposcuola personalizzato alle esigenze e alle difficoltà o limiti del piccolo, realizzando per ognuno di loro un specie di POI (progetto operativo individuale), con piccoli obiettivi, comportamenti e atteggiamenti che il ragazzo doveva maturare e con diverse strategie da attuare, perché il ragazzo li raggiungesse, andando oltre il dover “fare i compiti del giorno dopo”.

Ci siamo sforzati, in tutte quelle che sono state le attività proposte, in modo particolare il doposcuola, di coinvolgere i genitori, gli insegnanti e, dove lo necessitava, la collaborazione di altri genitori e educatori che hanno messo a loro disposizione conoscenze e competenze professionali e lavorative (psicologi e medici, studenti universitari e professori).

Al concludersi di questo progetto, proviamo ad evidenziare alcuni piccoli elementi di verifica e conclusione:

Occorre consapevolezza culturale

Conoscere i preadolescenti è il punto di partenza per instaurare dei rapporti di vera collaborazione di rete tra le diverse associazioni e di reciprocità necessari per iniziare un cammino comune, che si muova nella direzione di una maturazione umana e cristiana.

Le relazioni che si instaurano nel gruppo di amici sono di fondamentale importanza, poiché in esso si verifica un confronto tra pari necessario per una maturazione, sia pure tra alti e bassi; è significativo il fatto che tutti gli intervistati hanno individuato nel gruppo di amici il luogo più piacevole. Significativo è anche il fatto che l'amicizia sia indicata come valore “per sempre” e che tutti abbiano individuato la sincerità come presupposto fondamentale perché ci sia amicizia.

L'esigenza di relazioni vere, in cui i ragazzi si sentano riconosciuti come soggetti portatori di capacità e riescano a esprimersi come protagonisti, è il campo preferenziale in cui deve crescere il nostro progetto attuativo di rete. Solo in una prospettiva di accompagnamento, secondo uno spirito di vera carità cristiana, si può fare sentire vicina la presenza di Gesù Cristo risorto, e con una testimonianza viva si può favorire l'incontro con Lui, perché solo in Lui possono trovare le ragioni di una vita piena, non chiusa nel materialismo, ma aperta al dono di sé che genera amore, gioia, fedeltà, pace, dominio di sé.

La pastorale dello sport

La pastorale, inoltre, dovrebbe aprire i suoi orizzonti alle prospettive culturali, considerando l'adolescente nella globalità del suo essere.

Un passo importante in questa direzione può essere considerato il comprendere lo sport all'interno della pastorale.

Pur senza strumentalizzare il gioco, si può far emergere dallo sport i valori e il senso evangelico contenuti in ogni esperienza di vita che i giovani fanno.

Don Bosco diceva: "Io voglio essere il parroco dei giovani che non hanno parrocchia, io voglio essere il maestro di quei giovani che non hanno scuola".

Questa si chiama mentalità missionaria, andare incontro alle persone, non aspettare soltanto che i ragazzi vengano da noi.

Chi ha questa mentalità non può limitarsi a trattare solo temi tipici della chiesa o a intervenire soltanto in aree "ecclesiali", ma si fa presente in quei temi e in quelle preoccupazioni che sono comuni ad ogni uomo, credente o no, praticante o lontano.

Lo sport è proprio una di quelle esperienze giovanili generali: è una realtà secolare, una di quelle il cui richiamo sentono tante persone non ancora sensibili al tema religioso; è una esperienza che aiuta a far crescere umanamente le singole persone; è un tema all'interno del quale è possibile far sorgere domande di senso e interessare rapporti.

Perché lo sport è agonismo, realizzazione personale, è incontro interpersonale, disciplina e solidarietà. Così come è commercio, consumo, spettacolo, trasmissione di atteggiamenti, norme e mito.

Attraverso lo sport si possono accompagnare i giovani in una esperienza umana ricca di valori individuali e sociali; perché attraverso questa esperienza e altre simili, si può mettere la vita in rapporto con la fede, rendendo quest'ultima significativa, saldandola con momenti e preoccupazioni quotidiane.

Non è il fatto materiale, inerte e grezzo dello sport consumato passivamente a produrre la desiderata crescita del ragazzo, ma la qualità dell'incontro che il giovane fa con lo sport, mediato dall'educatore.

L'educatore ha il compito di far apprezzare la corporeità, rendere i ragazzi capaci di un incontro anche ludico con gli altri, mettendo la persona al di sopra della organizzazione, al di sopra dello spettacolo, al di sopra dei trofei.

Mi rendo conto del fatto che molte parrocchie non hanno le strutture necessarie per promuovere lo sport, ma questo potrebbe essere uno stimolo per inserirsi maggiormente nel territorio, spostandosi in quei luoghi che offrono queste possibilità. Questo comporta una maggiore disponibilità all'apertura verso le esigenze dei giovani.

Giovani e rete

Per tener presente un altro aspetto culturale importante, va considerato il rapporto con la rete di attuazione del progetto e quindi con tutte le associazioni ope-

ranti per il bene dei preadolescenti; tale rapporto andrebbe rivisto aiutando i preadolescenti ad analizzare con spirito critico ciò che viene loro proposto.

La metodologia

Naturalmente fin qui si è parlato della metodologia nel suo momento realizzativo, e quindi va sottolineato che esso deve essere preceduto da un momento conoscitivo, nel quale è importante l'osservazione e la conoscenza della situazione di partenza, tenendo presenti il contesto, le persone coinvolte in vario modo, le relazioni e le istituzioni; successivamente, la situazione va analizzata nel momento interpretativo; terzo momento molto importante quello programmatico, nel quale si stabiliscono gli obiettivi finali e le tappe intermedie, si sceglie il metodo globale per una azione più proficua e di rete, si scelgono contenuti (là dove sono necessari per una azione di educazione) e la sequenza di esperienze di apprendimento, le tecniche, gli strumenti e la preparazione dei collaboratori, genitori, tutor, volontari ed educatori.

Tutto questo è molto importante, perché l'educazione non può essere lasciata al caso e all'improvvisazione, poiché il messaggio consegnato ai ragazzi sarebbe ridotto ad un generico buonismo.

Si può così partire da ciò, per aggiustarsi e modificare la successiva programmazione, questo si rende necessario poiché, se non si risponde alle reali esigenze dei ragazzi, si finisce col vanificare ogni sforzo e si riduce la catechesi a qualcosa di astratto, distante e quindi insignificante per loro.

Molti sono stati i limiti di questo progetto evidenziati nella sua attuazione concreta qui a Molfetta, ma ci sentiamo oggi di poter guardare un po' al futuro per averne una visione e una prospettiva di speranza, di luce e programmatica.

Per una visione di futuro

A) Le sfide del territorio

- ✓ Prima grande sfida è quella **culturale**. A tale proposito un mezzo forte può essere l'oratorio-centro giovanile, soprattutto nella sua esplicita proposta culturale, specie con la dimensione espressiva. Pur avendo strutture adeguate, occorrerebbe pianificare del personale preparato per tale proposta. Specializzarsi nel lavoro di rete e nella collaborazione con altre agenzie educative presenti nel territorio. **L'educativa di strada** è stata uno degli elementi deficitari del nostro progetto, ma anche in questo c'è una maggiore consapevolezza che non ci si può improvvisare occorre lavoro, formazione, persone, tempo e passione.
- ✓ Seconda sfida è quella del **volontariato**. Già l'animazione e il doposcuola sono scelte forti dal grande valore educativo che educano alla gratuità e fanno crescere in umanità e cristianità. Data la risposta molto positiva dei giovani, occorrerebbe potenziare tale dimensione di servizio.

- ✓ Terza sfida è quella della **evangelizzazione** a partire proprio dalla **promozione umana** dei giovani e degli adulti. Occorre fare proposte anche “alte” di spiritualità, per una partecipazione piena ai valori cristiani.

B) *Le risposte alle sfide nei prossimi dieci anni*

Sfida CULTURALE

- ✓ Rispondere al problema della dispersione scolastica e della prevenzione della microcriminalità tramite un adeguato servizio di doposcuola, valorizzando l’impiego dei giovani in Servizio Civile e di altri operatori.
- ✓ Intessere una rete con le scuole per interagire negli interventi educativi coi ragazzi.
- ✓ Proporre una adeguata proposta teatrale che sia di riferimento al territorio e alla città.
- ✓ Valorizzare la dimensione espressiva come aggancio dei giovani che circolano nel nostro ambiente, ma non ricevono una sistematica proposta formativa. Rilancio del Centro Giovanile.

Sfida del VOLONTARIATO

- ✓ Curare la formazione sistematica degli animatori e degli educatori.
- ✓ Proporre esperienze forti di servizio e confronto con la realtà della emarginazione e della missione.
- ✓ Curare l’attenzione per gli ammalati, gli anziani, i diversamente abili del territorio, coinvolgendo giovani e adulti.

Sfida della EVANGELIZZAZIONE e della PROMOZIONE UMANA

- ✓ Accoglienza effettiva e affettiva di tutti i ragazzi, promuovendoli umanamente con un sano ambiente educativo di riferimento.
- ✓ Promuovere i ragazzi partendo dai loro interessi (secondo lo stile del sistema preventivo di don Bosco) e curando l’assistenza nel cortile (“stare con” i ragazzi).
- ✓ Nella tipicità della parrocchia salesiana, programmare e attuare solidi itinerari educativi nell’animazione dei gruppi, raggiungendo anche tutte le famiglie.
- ✓ Creare una comunità missionaria e vocazionale: incarnarsi, fare nostre le esperienze dei ragazzi, orientare tutto a Cristo.
- ✓ Proposte “alte” di spiritualità giovanile aperte alle diverse sensibilità presenti nel nostro territorio laico e religioso.
- ✓ Presenza attiva nei luoghi chiave di decisione della azione pastorale e delle politiche giovanili.

La Rete: Grandi Sogni con Piccoli Passi

Mimmo SANDIVASCI - Operatore responsabile

L'associazione P.G.S. Savio, presente nell'Oratorio centro giovanile "Don Bosco" di Taranto, negli anni 2004/05 e 2005/06 ha portato avanti il progetto "Sentirsi a Casa": "Restituire dignità educativa al territorio". Il progetto si propone di costruire una rete sociale fra le varie agenzie educative del territorio; obiettivo ambizioso che solo in parte siamo riusciti a realizzare, ma che ha dato a tutto l'ambiente oratoriano nuovi stimoli di conoscenza del territorio e di apertura ad esso.

Ci si è sforzati di far diventare casa lo stesso Oratorio e partendo da esso, ci si è proposti nell'ambiente circostante. Innanzi tutto si è lavorato per mettere in rete le agenzie educative salesiane presenti: Oratorio centro giovanile "Don Bosco", Oratorio centro giovanile "Maria Ausiliatrice", Oratorio centro giovanile "Sacro Cuore", Istituto Maria Ausiliatrice (scuola elementare, media inferiore e corsi di formazione professionale), Istituto don Bosco (scuola media inferiore e superiore), Parrocchia "San Giovanni Bosco", Parrocchia "Sacro Cuore". Una ricchezza di presenze variegata ed articolata, che sta riscoprendo la bellezza del lavorare insieme per servire meglio i nostri destinatari: i ragazzi. Costruire la rete ha significato riuscire ad andare oltre gli schemi di una attività consolidata e provare a mettere insieme le forze per andare incontro ai preadolescenti, che affollano le nostre piazze, con una proposta più unitaria e condivisa. Importante è stato il mettersi insieme per una scuola di formazione al servizio educativo, nello stile salesiano dell'animazione, formazione vissuta con incontri periodici di approfondimento e di riflessione che hanno creato una mentalità comune di attenzione e di intervento verso i preadolescenti ed in particolare quelli più disagiati. Una formazione vissuta mensilmente da un folto gruppo di giovani, molti dei quali sono diventati i Tutor dei ragazzi che hanno vissuto il progetto. Molto resta ancora da fare sul lavoro in rete fra le agenzie salesiane, ma di certo grandi passi in avanti sono stati fatti in questi due anni di cammino.

Un territorio, il nostro, ricco di una grande concentrazione scolastica, da cui due scuole in particolare hanno contribuito alla nascita del progetto la scuola media Dante e la scuola media Colombo. Con il loro contributo si è cercato di intervenire con l'attività di tutoraggio nei confronti dei ragazzi che a scuola incontrano più difficoltà. Siamo riusciti a trovare una discreta collaborazione nei due presidi delle scuole. Purtroppo non siamo riusciti, per carenze organizzative, a far inserire nel gruppo progetto tutti i docenti che avremmo voluto, però siamo riusciti almeno a sollevare il problema. La collaborazione, partita da esigenze

contingenti, offre buone prospettive per il futuro. Protagonisti di questa fase sono stati i preadolescenti, che sono diventati il punto di incontro ed, in alcuni casi, il tramite delle agenzie educative. Puntare sulle esigenze del sostegno scolastico dei ragazzi è stato il modo per entrare in contatto con le scuole e le famiglie.

Il doposcuola è stato il vero segno di novità che il progetto ha portato nell'ambiente oratoriano, soprattutto il nuovo modo di viverlo: non più pochi educatori e molti ragazzi, ma un educatore ed al massimo due ragazzi, con interventi, sostegni, e progetti personalizzati, in base alla situazione di ciascuno. Non solo una trasmissione di conoscenze, ma un farsi carico della totalità del ragazzo ed accompagnarlo nel suo cammino di crescita. Questa attività è stata sicuramente la più riuscita, per quanto riguarda la realizzazione del progetto a Taranto. Il territorio è accorso in massa, tanto da dover, ad un certo punto, dire basta. È sicuramente un punto fondamentale e di forza che deve spingerci a riprendere il cammino per realizzare quello che sino ad ora è stato solo accennato o vissuto in parte, cioè: la sinergia tra famiglia, scuola, ed agenzie educative.

L'ambito sportivo è stato anch'esso importantissimo, perchè siamo riusciti a fare tante attività che hanno coinvolto molti ragazzi ed hanno fatto in modo che riuscissimo ad avvicinare alcune scuole di calcio che operano nel territorio: Atletico Taranto, Pulpito Due Mari, Santa Rita. Con loro oltre a vivere dei campionati, ci siamo interrogati anche sul come vivere meglio lo sport in modo educativo e come rispondere alle esigenze dei ragazzi. Questo ci ha permesso di poter avvicinare anche alcuni genitori che, tramite lo sport (torneo "Coppa Natale"), si sono resi disponibili a vivere alcuni momenti di riflessione sui preadolescenti e le loro aspettative.

Altre agenzie che con noi hanno collaborato nel progetto sono state alcune comunità famiglia del territorio: "Magna Grecia", "Prisma", "Helios", "Il Sogno".

Abbiamo fatto dei piccoli passi su vari fronti, che ci hanno portato a vivere l'attenzione al territorio ed alla realtà preadolescenziale, ma molto resta ancora da fare per far crescere una rete forte che coinvolga tutti coloro che operano con i preadolescenti. Importante è attendere tempi migliori per collaborare con le istituzioni, perché l'anello più debole del progetto è stato proprio questo. Molto resta da fare, ma sicuramente "Sentirsi a Casa" è stato un forte stimolo a continuare il lavoro, non rimanendo chiusi nella nostra struttura, ma aprendoci al territorio.

La verifica finale del progetto

Paolo GAMBINI - Supervisore del Progetto

Durante lo svolgimento dell'iniziativa, l'equipe centrale ha svolto un'azione di monitoraggio del progetto, attraverso la raccolta di dati e un incontro, a metà progetto, con gli operatori e i responsabili. Al termine dell'iniziativa, invece, è stato valutato l'esito dell'iniziativa, attraverso la somministrazione di questionari utili a sondare i pareri sulla realizzazione del progetto degli utenti (ragazzi e genitori) e degli adulti inseriti nelle rete sociale (operatori responsabili, responsabile del Centro salesiano, responsabili dei vari enti).

Qui riportiamo i risultati della verifica, ottenuta attraverso i questionari degli operatori responsabili del progetto. Di seguito sono trascritte alcune delle testimonianze estratte dai questionari degli adulti, dei volontari e dei ragazzi che hanno partecipato al progetto.

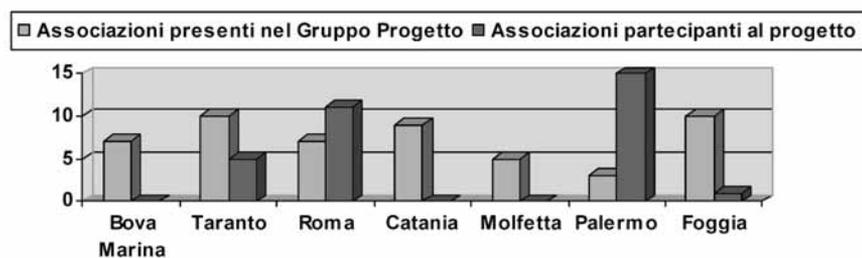
1. La costruzione di una rete sociale

La novità più significativa che il progetto ha portato nei singoli centri è stata quella relativa al primo percorso: *la costruzione di una rete sociale*. Tutti gli operatori, dopo aver sensibilizzato il Centro Salesiano d'appartenenza, si sono impegnati nel coinvolgere altri enti nell'iniziativa, così da costituire il Gruppo Progetto. Ogni Centro è così riuscito ad allargare la propria rete di collaborazione e a progettare e realizzare uno stesso intervento con alcune delle forze presenti sul territorio. Si tratta questa di un'esperienza che, se proseguita nel tempo e abbinata a qualche altro tipo di intervento, ha la possibilità di consolidare e radicare la stessa rete sociale in maniera stabile, seppur poggiata in gran parte su associazioni di volontariato. Un aspetto di sviluppo verso il quale la rete deve comunque crescere sta nel decentrare sempre di più l'apporto salesiano all'interno della stessa. Nel suo avvio, inevitabilmente, i Centri Salesiani si sono proposti come nucleo animatore o nodo centrale della rete: sia dal punto di vista propositivo che strutturale. In vista dello sviluppo della rete, col passare del tempo, è importante che questi assumano una posizione più paritaria rispetto agli altri nodi, in modo che non diventi la "rete dei salesiani", ma "la rete di tutti". Solo questa apertura, a nostro avviso, garantisce la sopravvivenza della stessa, in quanto legata al bene del territorio, piuttosto che a qualche appartenenza specifica.

Riportiamo i dati ottenuti a proposito della rete sociale, della sua consistenza e delle associazioni che la compongono.

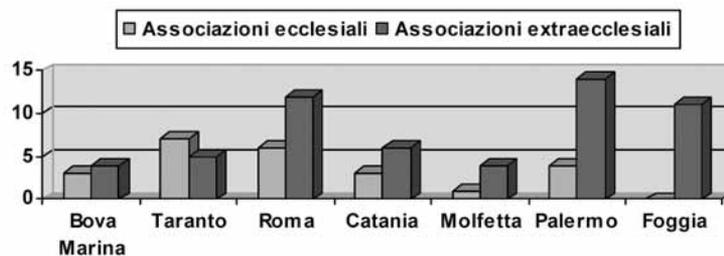
1.1. Le associazioni impegnate nel progetto

Nel grafico che segue sono riportati i numeri delle associazioni che hanno partecipato a formare il Gruppo Progetto e quello delle associazioni che hanno partecipato alle iniziative realizzate nelle singole realtà, pur non facendo parte del Gruppo Progetto.



Chiaramente i risultati raggiunti dai vari Centri non sono confrontabili tra di loro, viste le diverse risorse sociali che ogni territorio ha a propria disposizione. A questo proposito è comunque evidente come ogni Centro si sia dato da fare nel costruire una buona rete sociale. Sono presenti essenzialmente due modelli: nel primo le associazioni appartenenti al Gruppo Progetto corrispondono a quelle impegnate nella realizzazione dello stesso (Bova Marina, Taranto, Catania, Molfetta, Foggia), nel secondo, invece, il Gruppo Progetto è rappresentato da un numero più ristretto di associazioni, intento a coordinare le altre presenze sul territorio (Roma, Palermo).

Nel grafico successivo sono riportate le associazioni partecipanti al progetto divise a seconda della loro appartenenza ecclesiale ed extra ecclesiale. In questo modo si cerca di valutare quanto ogni singolo Centro abbia cercato e sia riuscito a creare collegamenti che vadano al di fuori di quelli ordinari legati, per esempio, alla pastorale salesiana o a quella diocesana.



Anche da questo grafico è evidente come ogni Centro sia riuscito ad allargarsi anche al territorio extraecclesiale, rappresentato da varie agenzie pubbliche o private: scuole medie, comune, circoscrizione, assessorati, università, associa-

zioni di volontariato, case famiglia, centri giovanili, agenzie educative, ecc. Crediamo che questo rappresenti un passo in avanti molto significativo, vista la tendenza dei salesiani a “lavorare in proprio”. A livello ecclesiale i gruppi interessati sono rappresentati da: oratori, parrocchie, associazioni di volontariato e associazioni educative.

1.2. Consistenza della rete sociale

Nel questionario compilato dagli operatori responsabili del progetto c'è una domanda che cerca di capire quanto, a parere degli stessi, la rete sociale abbia un futuro. È stato chiesto: *qual è il tuo giudizio rispetto alla consistenza della rete sociale che avete costruito e la sua possibilità di mantenersi attiva oltre il progetto “Sentirsi a casa”?*

Gli operatori hanno risposto in modo realistico, non nascondendo le difficoltà. Dalle loro affermazioni possiamo dedurre tre tipi di prospettive: per un primo gruppo *la rete è ancora da consolidare*, per un secondo *la rete c'è ma è troppo giovane* e per un terzo gruppo *la rete è ben solida e per questo ci sono buone prospettive per il futuro*.

Per il primo gruppo abbiamo Taranto, Molfetta e Catania.

Taranto e Molfetta sottolineano come *si è partiti dall'interno*, mettendo in collegamento anzitutto le attività gestite in ambito ecclesiale con le scuole del territorio. Si tratta quindi di una rete che ha bisogno di aprirsi di più all'esterno.

L'operatore di Catania, invece, scrive: “la rete va ampliata con altri rappresentanti del territorio, come per esempio l'ASL, i consultori, le parrocchie, altre scuole e associazioni del privato sociale. Occorre ancora tempo perché possa consolidarsi e rimanere attiva”.

Per il secondo gruppo abbiamo Roma e Bova Marina.

L'operatore di Roma ha scritto: “la rete sociale costituita è stata piuttosto capillare, ma credo che abbia poche possibilità di mantenersi attiva senza la presenza costante di un nucleo propulsore”.

Per l'operatore di Bova Marina, invece: “quella del progetto “Sentirsi a casa” è stata un'esperienza positiva, in un paese, come è il nostro, molto diviso, dove manca il criterio della collaborazione. Si è costruita un'intesa con le altre agenzie educative presenti sul territorio, che è solo un punto di partenza per un “cammino insieme”.

Per il terzo gruppo abbiamo Palermo e Foggia.

Per gli operatori di Palermo “le basi gettate per la rete sociale sono state buone, c'è inoltre molta voglia di vedersi per confrontarsi e per mettersi in gioco. Ci sembrano ottimi ingredienti per poter andare avanti”.

Per l'operatrice di Foggia “la rete sociale che si è costruita è solida e presenta tutte le caratteristiche per sopravvivere anche oltre il progetto”.

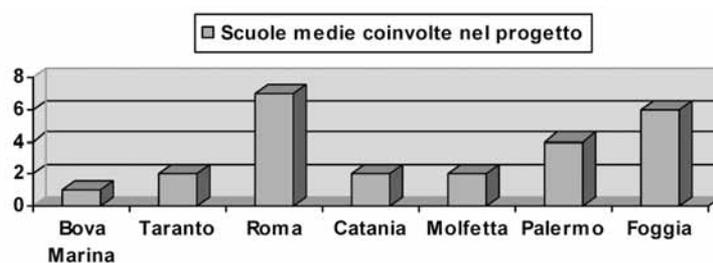
2. Lotta alla dispersione scolastica

Il secondo obiettivo in cui è stato riportato globalmente un buon risultato è stato quello relativo al secondo percorso: *la lotta contro la dispersione scolastica*. Abbiamo trovato scuole disponibili; presidi e insegnanti interessati a partecipare all'iniziativa; giovani volontari gratificati nel potersi mettere a disposizione; ragazzi contenti di poter essere aiutati nello studio da giovani con i quali potevano anche parlare e scherzare. Insomma, anche in questo caso si è creata una sinergia di forze che ha dato dei buoni risultati a livello educativo e, alla fine, anche a livello del profitto scolastico. Il sostegno nello studio sembra confermarsi come strategia vincente nell'accompagnamento educativo dei preadolescenti a disagio anche perché, alla fine, visti i risultati positivi, riesce a coinvolgere anche le famiglie dei ragazzi. Da questo punto di vista è evidente come il progetto possa migliorare nei suoi risultati, ottenendo piano piano un maggior coinvolgimento di tutti gli insegnanti, anche di quelli che per ora sono stati solamente a guardare, un maggior consolidamento dei percorsi formativi e del reclutamento dei volontari, oltre a una maggiore collaborazione delle famiglie dei ragazzi.

Di seguito, riportiamo i risultati relativi: al coinvolgimento delle scuole, ai tutor e alle modalità di sostegno scolastico.

2.1. Scuole coinvolte nel progetto e tipo di collaborazione

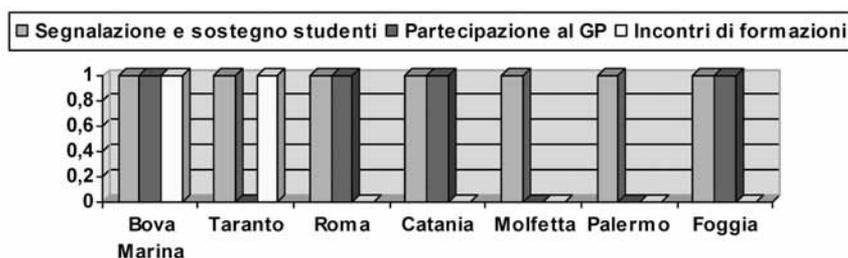
Nel grafico che segue è riportato il numero delle scuole che sono state coinvolte nel Progetto a livello delle singole realtà.



Città	Scuole
Bova Marina	Scuola media Dalmazio D'Andrea.
Taranto	Scuola media Dante Alighieri; Scuola media Cristoforo Colombo
Roma	Scuola media Giovanni Verga; Scuola media Toniolo; Scuola media Valente; Scuola media Massaia; Scuola media Amendola; Scuola elementare Boccaglione; Scuola elementare Trilussa.
Catania	Scuola media Cavour; Scuola media Dante Alighieri.
Molfetta	Scuola media Giaquinto; Scuola media don Bosco.
Palermo	Scuola media Carducci; I.C. Principessa Elena; I.C. Buonarroti; I.C. Leonardo da Vinci.
Foggia	Scuola media Foscolo, Scuola media Mascati-Altamura; Scuola media Dante Alighieri; Scuola elementare Gabelli, Scuola elementare Catalano; Scuola elementare S. Chiara.

Chiaramente, anche a questo riguardo, non è possibile confrontare i risultati ottenuti tra i vari Centri, perché in ogni territorio è presente un diverso numero di scuole. Riportiamo anche i nominativi delle scuole coinvolte nel Progetto.

Vediamo ora, rispetto ad ogni città, quale tipo di collaborazione è stata realizzata con le scuole.



In tutte le città è stata realizzata quella collaborazione minima prevista dal progetto: la segnalazione da parte delle scuole degli studenti più in difficoltà e l'impegno da parte degli insegnanti di collaborare con gli operatori per essere di aiuto agli stessi. In altre città, oltre a questo, le scuole, attraverso i loro presidi o qualche insegnante, hanno partecipato al Gruppo Progetto. Solo nel caso di Bova Marina gli insegnanti della scuola media hanno accettato e condiviso con gli altri educatori del progetto anche alcuni momenti di formazione.

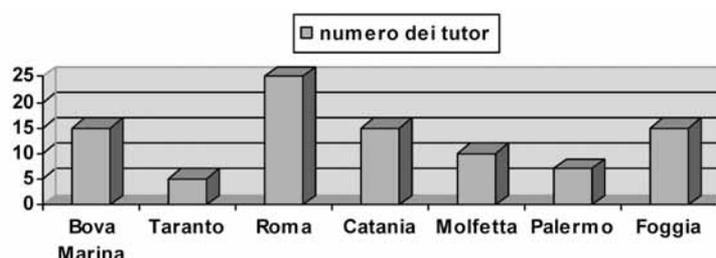
A proposito del rapporto con le scuole, ci siamo anche chiesti quanto il progetto sia riuscito a sensibilizzare gli insegnanti rispetto alla lotta alla dispersione scolastica. In tutti i Centri locali si è stabilito un rapporto con gli insegnanti. A questo riguardo il progetto ha raggiunto dei buoni risultati perché, come scrive un operatore, "se non altro ha mostrato agli insegnanti le risorse del territorio per combattere la dispersione scolastica". Con varie scuole si è stabilito un rapporto personale tra gli insegnanti e gli operatori: la conoscenza e la stima reciproca ha così favorito un miglior lavoro nei confronti dei ragazzi segnalati.

Interessante è anche come il progetto sia riuscito, attraverso gli insegnanti (o direttamente), a coinvolgere anche una buona parte delle famiglie dei ragazzi più in difficoltà. Il più delle volte sono stati gli insegnanti a fare da ponte tra gli operatori e i genitori. Quando poi questi ultimi accompagnavano i figli al doposcuola, avevano l'occasione di conoscere e di parlare anche con il tutor del figlio. In alcuni casi il coinvolgimento delle famiglie è arrivato al punto da realizzare con le stesse dei percorsi formativi. In altri, invece, i genitori hanno rifiutato una qualsiasi forma di contatto o d'intervento nei loro confronti.

2.2. I tutor e la loro formazione

Ogni Centro, a seconda delle proprie possibilità ha reperito un certo numero di tutor per seguire i ragazzi, attraverso un accompagnamento personalizzato o nella forma del doposcuola. L'identità dei tutor si presenta abbastanza variegata. Per la maggior parte sono giovani volontari. Nel caso di Catania, invece, si tratta

di studenti della Facoltà di Scienze della Formazione (è stata fatta una convenzione con la stessa), mentre a Foggia sono stati utilizzati insegnanti.



In tutti i Centri sono state organizzate delle attività formative (ogni quindici giorni o una volta al mese) per preparare e/o accompagnare i tutor nel loro impegno. In alcune città è stata anche formata una vera e propria équipe formativa permanente (anche con la presenza di professionisti) che, oltre a preoccuparsi della formazione iniziale, ha monitorato e sostenuto il lavoro dei singoli volontari. Oltre a queste iniziative specifiche, i tutor hanno partecipato anche agli incontri di formazione previsti nel progetto per gli educatori in genere. Anche la formazione dei tutor è certamente uno tra gli aspetti più significativi del progetto. L'attenzione e la cura con cui sono stati seguiti i volontari ha garantito la qualità educativa dello stesso.

2.3. Modalità di sostegno scolastico

Le modalità con le quali è stato realizzato il sostegno scolastico sono state varie. Tutte, comunque, hanno cercato di farsi attente ai ragazzi nella loro singolarità, facendo in modo che vi fosse un numero congruo di volontari rispetto a quello dei ragazzi da seguire. Questo ha permesso di poter realizzare, dove più e dove meno, un accompagnamento personalizzato degli stessi. In tutte le realtà, poi, il sostegno non si è incentrato solamente nel fare i "compiti di casa", ma anche nell'integrare gli stessi ragazzi in attività extrascolastiche (laboratori, sport, gite, tornei, attività libere, ecc.), nelle quali potessero esprimere le proprie potenzialità e fare amicizia con i coetanei.

Queste sono state le varie forme di sostegno realizzate nelle varie città:

- a *Foggia* ogni tutor ha seguito quotidianamente un ragazzo e ha mantenuto un dialogo continuo con gli insegnanti dello stesso, in modo da stabilire interventi comuni;
- a *Bova Marina* i ragazzi sono stati seguiti dai tutor per gli impegni scolastici e, grazie alla supervisione di uno psicologo sono stati indirizzati e seguiti nelle attività extra;
- a *Catania* i tutor, ogni giorno, in due turni pomeridiani, hanno incontrato i ragazzi direttamente a scuola per il recupero scolastico;
- a *Palermo, Molfetta, Roma e Taranto* è stato realizzato un doposcuola con vari tutor.

3. Educativa di strada

La dimensione del progetto che è rimasta maggiormente in ombra è stata quella relativa al terzo percorso: *l'educativa di strada*. Anche se in alcuni contesti sono state realizzate delle buone esperienze, di fatto questa dimensione è rimasta la meno curata. Si tratta di un risultato comprensibile, viste le difficoltà previste dall'attuazione di un simile intervento. Comunque crediamo che tale obiettivo, seppur globalmente insoddisfacente nel suo risultato, rappresenti un'autentica sfida, perchè non si perda di vista quella percentuale significativa di ragazzi che, specie in alcuni contesti del meridione, non vanno più a scuola. Si tratta di un pungolo che ci deve impegnare a fare di più e meglio.

I due Centri dove si è attuato un intervento di strada in modo organizzato e strutturato sono stati Palermo e Foggia. In questi casi si è operata la mappatura del territorio, ci si è incontrati con alcuni gruppi, anche attraverso l'utilizzo di attività ludiche e sportive.

A Roma, invece, pur non essendo stata attivata una vera e propria educativa di strada, il Centro ha cercato di coinvolgere i ragazzi che gravitano attorno all'oratorio in alcune attività organizzate dallo stesso.

4. In conclusione

Alla fine di questa verifica riportiamo i punti di vista relativi: al servizio di coordinamento nazionale e sulle possibilità di sviluppo del progetto.

4.1. Il servizio di coordinamento centrale

Attraverso il parere degli operatori, è stata fatta anche una verifica del servizio di coordinamento centrale, formato dal *coordinatore del progetto*, dal *referente per le PGS* e dal *supervisore*. A questo proposito, vari sono stati i giudizi positivi, ma non sono mancate anche alcune critiche.

Per alcuni il coordinamento è stato buono, puntuale ed efficace lungo tutto l'iter del percorso, per altri, c'è stata una buona comunicazione e disponibilità a risolvere i problemi che venivano di volta in volta creandosi. Si sottolinea comunque come sarebbe stata auspicabile una maggiore "presenza" sul campo dei membri del servizio di coordinamento centrale e un maggiore sforzo degli stessi a favore della promozione del progetto.

4.2. Possibilità di continuità del progetto

Come ultimo punto della nostra verifica ci è sembra importante riportare quello che gli operatori hanno detto sulla possibilità di continuità del progetto. È facile constatare come globalmente ci sia l'auspicio che la rete sociale realizzata e le iniziative intraprese possano avere una continuità ma, allo stesso tempo, non si nascondono le difficoltà.

Riportiamo le affermazioni di alcuni operatori, in grado di rappresentare il parere di tutti:

- “spero che le motivazioni che la rete porta in sé e che ha scoperto lungo il cammino portino a proseguire questo tipo d’iniziativa”;
- crediamo che il progetto ‘debba’ avere una continuità proprio per i bisogni che ha il nostro territorio”;
- “il progetto ha avviato relazioni che potrebbero consolidarsi nel tempo fino a divenire una forza sociale in grado di influenzare le politiche del territorio per farsi portavoce dei bisogni dei ragazzi”;
- “la continuità dipende dalle risorse umane, intellettuali ed economiche che riusciremo a coinvolgere nel futuro immediato”.

Ci piace concludere la nostra verifica proprio con i timori e gli auspici di chi ha lavorato in “prima linea” nell’attuazione del progetto.

In sintesi, ci sembra di poter affermare che il progetto “Sentirsi a casa” ha rappresentato un importante passo in avanti verso la realizzazione di una rete sociale capace di monitorare e di incentivare l’incidenza educativa del territorio a favore dei preadolescenti, ma allo stesso tempo è evidente come tutto ciò rimanga inevitabilmente anche un *compito aperto*. Un impegno che sprona i vari enti partner a mantenere attiva ed allargare la rete, così da continuare le attività sino ad ora intraprese e realizzarne di nuove. Tutto ciò naturalmente chiede al Gruppo Progetto di acquisire una sempre maggiore capacità progettuale e auto-imprenditoriale. Buon lavoro a tutti!

TESTIMONIANZE DI ADULTI

Una madre di un ragazzo di Catania

Ho trovato il progetto positivo, perché mi ha aiutato a capire meglio mio figlio, le sue esigenze di adolescente e mi ha permesso di rapportarmi meglio a lui anche perché ho avuto la possibilità di confrontare i miei problemi con quelli del gruppo.

Uno psicologo del Gruppo Progetto di Bova Marina

Questo progetto è stato positivo, perché ha costituito un punto di riferimento per molte famiglie che incontrano difficoltà a seguire i figli sul piano educativo e scolastico.

Della Casa Famiglia - Movimento Famiglie affidatarie di Roma

Il progetto da noi realizzato è riuscito a divenire un punto di riferimento per molte realtà che lavorano con i ragazzi ed, in particolare, con quelli stranieri.

Un salesiano della Casa del giovane di Foggia

Questo progetto ci ha dato la possibilità di rinforzare la rete sociale legate precedentemente a sporadiche iniziative, organizzando una vera e propria rete educativa.

Un capo scout di Palermo

Sebbene la nostra associazione già da anni lavori in rete con il volontariato sociale presente sul territorio, questa esperienza ci ha dato la possibilità di confrontare le nostre esperienze. Il progetto è riuscito a coinvolgere le risorse del territorio a vari livelli, dal volontariato all'istituzionale.

Il responsabile dell'associazione Arcobaleno di Foggia

Il Centro Salesiano all'inizio ha dovuto superare difficoltà dovute alla diffidenza iniziale, superata grazie alla verità dimostrata dall'iniziativa.

Membro del consiglio parrocchiale di Roma

Siamo rimasti molto colpiti dalla metodologia utilizzata nello svolgimento del progetto, in particolare da come si è cercato di accogliere tutte le proposte provenienti dall'ambiente e dalle specifiche realtà.

Una mamma di un ragazzo di Palermo

Gli operatori diventano per i nostri figli dei punti di riferimento. I nostri ragazzi crescono in un ambiente sano e vengono accompagnati nel loro cammino di crescita.

Un tirocinante della facoltà di psicologia di Roma

Partecipando a questo progetto ho potuto riscontrare vari aspetti positivi: i ragazzi e le ragazze sono invitati a partecipare in modo libero e spontaneo, si cerca di aiutarli stimolando costantemente la loro autonomia e motivazione allo studio, si offre un valido sostegno e punto di riferimento ai ragazzi stranieri che non conoscono la lingua e hanno difficoltà d'inserimento. Ha rappresentato un buon 'tampone' alla dispersione scolastica e, a distanza di pochi mesi, ho potuto notare dei netti miglioramenti di alcuni ragazzi, sia nello studio che nella propria autostima.

Una responsabile della parrocchia S.S. Pietro e Paolo di Catania

Penso che il progetto abbia avuto un buon impatto nel quartiere, soprattutto con il lavoro nelle scuole, con il coinvolgimento delle famiglie. Finalmente si è fatto un intervento in sinergia. Sono sicura che la rete continuerà ad operare unita, del resto è questo che è emerso nell'incontro conclusivo del 6 Maggio.

Direttore della comunità salesiana di Molfetta

Il progetto ha incentivato noi salesiani a lavorare con il territorio ed ha rappresentato quindi una forte spinta verso la realizzazione del nostro stesso progetto educativo salesiano.

Coordinatore del Centro Sociale n. 3 di Catania

Tra gli aspetti positivi del progetto c'è quello di aver offerto la possibilità di conoscenza tra le diverse realtà impegnate nella lotta al disagio minorile e al superamento della dispersione scolastica. Un altro aspetto è il concreto coinvolgimento della Presidenza della Municipalità. Va sottolineata la conduzione del coordinatore del progetto, che è stata puntuale e seria con visibili capacità organizzative da parte dell'operatore.

Il responsabile dell'associazione Aquilone di Foggia

La nostra associazione è stata inserita nel progetto per l'organizzazione e la progettazione di attività ludiche che coinvolgessero i preadolescenti delle circoscrizioni, in particolare quelli più in difficoltà. Questo ci ha dato la possibilità di essere maggiormente conosciuti a livello territoriale.

TESTIMONIANZE DI INSEGNANTI

Insegnante di matematica al CFP di Roma

“Per me il successo di questo progetto è riscontrabile nell’impegno di tanti giovani volontari, nel sostegno che è stato dato ai ragazzi in difficoltà nello studio, nella testimonianza di interculturalità e nelle risposte concrete offerte al territorio”.

Un insegnante della scuola media di Bova Marina

L’iter di realizzazione del progetto, nelle sue varie tappe, ha fatto emergere esigenze e bisogni prima taciuti o sottovalutati, rendendoci tutti consapevoli che solo il dialogo, il confronto e la collaborazione possono portare a trasformazioni positive. Nella nostra azione educativa devono trovare maggiore spazio comportamenti fondati sull’accoglienza e sul confronto costruttivo fra i diversi vissuti.

Il preside della scuola Media Verga di Roma

“Per quanto ci riguarda, è stata una scoperta preziosa il fatto di poter contare su di un progetto che si occupi di sostenere gli studenti in difficoltà, aiutandoli a rimettersi in pari con gli altri. In un gioco di squadra tra enti e associazioni pronte a suddividersi le responsabilità educative è possibile raggiungere significativi risultati”.

Il preside della scuola media Principessa Elena di Palermo

“Grazie al progetto, ritengo che sia stato possibile attivare uno scambio e un dialogo tra istituzioni ed associazioni del territorio, o per porre in evidenza i bisogni e le risorse dei ragazzi. Sicuramente la mia scuola si è aperta ancora di più al proprio contesto, confrontandosi con i volontari e gli operatori. Apprezzo perciò l’idea della rete territoriale, come l’accompagnamento personalizzato degli studenti in difficoltà”.

Un insegnante di Catania

Gli aspetti positivi sono stati il recupero scolastico, ma soprattutto quello motivazionale.

Un insegnante della scuola media Carducci di Palermo

“Attraverso questo progetto, si è valorizzata l’idea che il lavoro sinergico di più persone che condividono gli stessi obiettivi è più produttivo ed efficace nell’affrontare e nel risolvere singole problematiche”.

Un insegnante di Catania

Questo progetto ha dato la possibilità ad alunni con una preparazione di base scadente, difficoltà di apprendimento e con famiglie che non potevano sostenere le spese per lezioni private di essere guidati e aiutati nello studio pomeridiano.

Un insegnante di Palermo

“Sono soddisfatto di questo progetto, perché ha permesso di migliorare i risultati scolastici dei miei alunni. Spero, per questo, che continui, perché ciò permetterebbe ai ragazzi di poter essere seguiti fino alla terza media”

Il preside della scuola media di Bova Marina

Il progetto è riuscito a creare una buona rete sociale. Ha offerto ai ragazzi la possibilità di fruire dell'aiuto e del supporto di persone che curano la loro crescita e guidano il loro cammino.

Una insegnante di Palermo

“Il progetto credo che abbia saputo creare un legame tra la scuola e le famiglie dei ragazzi. Specialmente i ragazzi, hanno usufruito di questo legame, sentendosi maggiormente seguiti, sia dai genitori, che dai loro insegnanti”.

Un insegnante della scuola media Foscolo di Foggia

È stato fatto un forte lavoro di sensibilizzazione e formazione, che sicuramente avrà ricadute sull'azione educativa dei nostri studenti.

Un insegnante della scuola media Altamura-Moscato di Foggia

Il progetto ha permesso di creare una comunicazione tra le scuole del distretto e di interrogarsi su come agire in situazioni che diventano sempre più spesso comuni e attuali.

Un insegnante della scuola media Giaquinto di Molfetta

“Il progetto ha avuto un suo impulso in quanto prima il collegamento tra i vari enti era limitato a poche iniziative. Ora si è creata la possibilità di una rete più strutturata e sistematica. Speriamo quindi di poter proseguire in questo cammino”.

Un insegnante nel Gruppo Progetto di Catania

L'attuazione di questo progetto nella nostra scuola ha avuto esiti positivi nell'individuare i ragazzi con carenze scolastiche, nel cercare di coinvolgere gli stessi, nel responsabilizzare le loro famiglie e nell'aver attivato una rete d'intervento sul territorio. Ora occorre definire meglio la tipologia di disagio e fare azioni mirate rispetto alla stessa.

TESTIMONIANZE DI VOLONTARI

Una tutor di 23 anni di Bova Marina

Gli aspetti positivi del progetto sono quelli di aver accolto e accompagnato alcuni ragazzi nell'inserimento all'oratorio, instaurando un rapporto di amicizia e fiducia che li hanno portati a maturare atteggiamenti e comportamenti positivi e a migliorare il proprio profitto scolastico.

Una tutor di 28 anni di Catania

Tra gli aspetti positivi di tale progetto sono da considerarsi il supporto scolastico offerto ai ragazzi e soprattutto la possibilità di relazione e dialogo con noi operatori, che risulta meno formale rispetto a quella che hanno con i loro insegnanti, più consona al loro bisogno di esprimersi e raccontarsi.

Una tutor del doposcuola di Roma

Ci si sente realmente 'a casa': tutti, ragazzi e volontari. Abbiamo collaborato insieme alla creazione di un ambiente sano e sereno. Ai ragazzi abbiamo messo a disposizione spazi e un aiuto per i loro problemi scolastici e interpersonali. Attraverso l'esercizio della lingua italiana, lo studio e le attività ricreative ogni ragazzo ha avuto la possibilità di sviluppare le proprie capacità ed ha imparato a relazionarsi con gli altri.

Un tutor di 24 anni di Bova Marina

Il progetto dà la possibilità di conoscere più a fondo la storia che i nostri ragazzi hanno alle spalle, punto di partenza per un intervento educativo all'insegna dell'amorevolezza.

Una tutor di 24 anni di Foggia

Questo progetto mi sembra positivo perché, in primo luogo, dà la possibilità ai ragazzi di non trascorrere il proprio tempo libero per la strada a fare chissà cosa, offrendo la possibilità di studiare e divertirsi.

Una tutor di 28 anni di Bova Marina

Partecipando al progetto come tutor, ho avuto la possibilità di mettermi al servizio degli altri, nel mio caso, di una bambina. I miglioramenti nel corso dei mesi sono serviti a renderla più responsabile nei confronti della famiglia e dei compagni.

Un tutor di 26 anni di Foggia

Il ragazzo con la presenza costante dell'operatore si sente protetto ed importante in quanto vede che l'operatore si dedica a lui. Non si sente un numero qualsiasi.

Un tutor di 22 anni di Bova Marina

I ragazzi coinvolti hanno evidenziato miglioramenti a scuola e nelle attività sociali e all'oratorio. È stata l'occasione per conoscere meglio i problemi dei giovani del nostro ambiente, il loro stile di vita.

Un tutor di 21 anni di Foggia

Penso che il progetto debba continuare per non lasciare i ragazzi per strada.

Una tutor del doposcuola di 27 anni di Roma

Il progetto è buono e valido ed ha funzionato abbastanza bene. Perfezionando alcuni aspetti, sarà ancora meglio. Deve andare avanti, perché la risposta dei ragazzi, italiani e stranieri, è stata molto forte.

Una tutor di 23 anni di Catania

Questo progetto deve continuare, perché le iniziative che hanno un esito positivo devono necessariamente ripartire, per proseguire il lavoro già intrapreso. Come nelle imprese, si deve andare avanti attingendo all'autofinanziamento.

TESTIMONIANZE DI RAGAZZI

Un ragazzo di 14 anni di Foggia

Al doposcuola sono aiutato dagli operatori che mi spiegano le cose che non capisco a scuola. Mi piace lavorare il legno nel laboratorio.

Un ragazzo di 13 anni di Foggia

Riguardo ai laboratori, io frequento quello del computer e del calcio. Secondo me il laboratorio del computer è bello, perché mi fa passare il tempo e mi insegnano ad usare il computer. Riguardo al calcio, mi sono iscritto perché mi piace giocare a calcio.

Un ragazzo di 13 anni di Catania

Gli aspetti positivi sono che loro anche se gli alunni non vogliono fare niente ci tentano sempre a farli studiare e poi perché sono brave e gentili.

Una ragazza di 14 anni di Roma

Questo progetto mi ha aiutato a migliorare nelle materie scolastiche in cui avevo più difficoltà. Un altro aiuto positivo è quello che ho ricevuto dagli operatori nel periodo in cui mi sono preparato agli esami di terza media.

Un ragazzo di 12 anni di Foggia

Ci vengo volentieri, perché mi piace stare con gli altri. Come laboratorio preferisco il calcetto e la falegnameria.

Una ragazza di 12 anni di Catania

Per me gli aspetti positivi sono tanti: aiutano lo studente e cercano di diventare tuoi amici, sono simpatici e cercano di svolgere il loro lavoro in maniera corretta.

Una ragazza di 12 anni di Bova Marina

Secondo me, gli aspetti positivi sono stati tanti, come quello di stare insieme, conoscere nuove persone e sentirsi in una grande famiglia, dove tutti sono accolti con amore.

Un ragazzo di 10 anni di Roma

Il primo giorno che sono venuto mi sono trovato subito bene. Luigi, in quest'anno, ci ha portato tante caramelle e nelle nostre feste si festeggiava con pizette e coca-cola. Per me Luigi è bravo con tutti.

Un ragazzo di 15 anni di Foggia

Questo progetto è un grande progetto, perché ti dà modo di divertirti, imparare cose nuove, e fare tantissime conoscenze. Nel passare degli anni questa struttura mi ha fatto crescere tantissimo e mi ha fatto trovare la giusta strada da seguire.

Un ragazzo di 14 anni di Foggia

Gli aspetti positivi di questo progetto sono il giornalino, la musica, il basket, ecc.. Sono delle attività belle. Questo deve continuare per tutti i ragazzi!

Un ragazzo di 13 anni di Catania

Questo progetto deve continuare perché mi è servito per fare meglio i compiti e perché spero di frequentarlo anche il prossimo anno.

Una ragazza di 13 anni di Roma

Alcuni aspetti positivi di questo progetto sono i bravi insegnanti che ci aiutano a migliorare la nostra base scolastica senza arrabbiarsi o “incattivirsi” con noi. Un altro sono le attività che svolgiamo dopo i compiti ad esempio scacchi oppure le partite che organizzano per farci divertire nei giorni di festa.

Schede presentazione enti

POLISPORTIVE GIOVANILI SALESIANE

Chi siamo

Un'Associazione nazionale promossa dagli enti salesiani CNOS (Centro nazionale Opere Salesiane) e CIOFS (Centro Italiano Opere Femminili Salesiane). Riconosciuta dal CONI nel 1979 quale ente nazionale di promozione sportiva, è riconosciuta dal ministero dell'Interno quale associazione di promozione sociale senza scopo di lucro.

Gli Obiettivi

La PGS persegue finalità educative, culturali, ricreative ed assistenziali allo scopo di:

- a) concorrere alla progressiva formazione integrale e sociale dei ragazzi/e e dei giovani valorizzando la loro domanda educativa e la prassi di promozione umanizzante dello sport;
- b) sviluppare le dimensioni educative-culturali-sociali e politiche dell'attività sportiva all'interno di un articolato progetto di persona e di società ispirato esplicitamente alla visione cristiana, al sistema preventivo di Don Bosco e agli apporti della tradizione educativa salesiana;
- c) socializzare nel mondo dell'istruzione e dello sport il valore educativo-culturale-sociale e politico dello sport;
- d) operare affinché lo sport diventi diritto sociale in una società multietnica;
- e) assicurare efficaci servizi locali, nazionali ed internazionali di promozione, di coordinamento, di informazione e di assistenza a tutti i soci per il perseguimento delle finalità dell'Associazione;
- f) collaborare con le famiglie e le agenzie educative e sociali;
- g) promuovere lo sport come esercizio di partecipazione alla vita del territorio e di assunzione e sollecitazione di responsabilità nell'individuare problematiche e risposte condivise;
- h) sostenere le istituzioni di libero associazionismo sportivo a livello internazionale, nazionale, locale e ricercare opportunità di adesioni delle Associazioni alle medesime;

- i) inserire il proprio intervento ed interesse nel più ampio orizzonte politico possibile favorendo contatti e collaborazione con altri settori della cultura, della scuola, del turismo e del tempo libero;

L'Associazione "PGS", per la realizzazione delle proprie finalità, si inserisce:

- a) nel mondo sportivo italiano come Ente di Promozione Sportiva con un suo originale progetto di formazione sportiva ed un coerente programma di attività sportiva;
- b) è aperta alla collaborazione con gli altri Enti di Promozione Sportiva, con le Federazioni Sportive Nazionali e con il CONI, impegnandosi a portare il proprio contributo;
- c) nel mondo ecclesiale offrendo il proprio progetto educativo-pastorale alle comunità cristiane impegnate nella pastorale giovanile;
- d) nel mondo salesiano fra le proposte associative offerte ai ragazzi e giovani, in sintonia con le loro esigenze di protagonismo in un processo di socializzazione e di maturazione della loro personalità.

Si impegna infine ad una presenza attiva nei Centri dove si elabora la politica della gioventù, dello sport, della cultura e del tempo libero, e se ne decide la realizzazione.

Le attività

L'Associazione "PGS" persegue i suoi obiettivi operando concretamente in tre diverse tipologie di attività: sportiva, formativa, culturale.

Attività sportiva

In tutto il territorio italiano, mediante gli organi provinciali e regionali, l'associazione organizza campionati e manifestazioni per gli sport: Calcio a 11, calcio a 5, pallacanestro, pallavolo, beach-volley, Nuoto, Ginnastica artistica, Ginnastica ritmica, Aerobica, Pattinaggio artistico, Karate, Judo, Tennistavolo, Danza sportiva, per le varie fasce di età e, in qualche caso, anche per adulti. Inoltre vengono organizzate manifestazioni nazionali per i vari tipi di sport.

Attività formativa

L'Associazione "PGS" riconosce un alto valore alla formazione per questo cura la formazione dei dirigenti, degli allenatori e dei formatori, attraverso corsi residenziali e non.

Attività culturale

Attraverso il sito e la stampa l'Associazione "PGS" contribuisce alla diffusione di una corretta cultura sportiva e promuove il confronto e il dialogo all'interno e con le varie istituzioni perché si possa sempre meglio educare attraverso lo sport.

I Dati

L'Associazione è nata negli anni '60, ed è stata riconosciuta dal CONI nel 1979.

È presente in tutto il territorio italiano con oltre 110.000 tesserati, in oltre 1200 società sportive, in 70 province e in tutte le regioni italiane.

Presidente Nazionale
Sede: Via Marsala 42, 00185 ROMA
Tel. 06.4462179; fax 06.491310;
e-mail: info@pgsitalia.org; www.pgsitalia.org

FEDERAZIONE SCS/CNOS
Servizi Civili e Sociali / Centro Nazionale Opere Salesiane

Chi siamo

La Federazione SCS/CNOS (*Servizi Civili e Sociali - Centro Nazionale Opere Salesiane*) è un'associazione sorta nel 1993 e promossa dai Salesiani d'Italia; essa si ispira esplicitamente all'esperienza umana ed educativa di S. Giovanni bosco (prete torinese della metà dell'800 che spese la sua vita per i giovani poveri) e al sistema educativo salesiano. La Federazione ha due finalità principali:

- *coordinamento e promozione delle attività dei propri soci operanti nell'area del volontariato, del disagio e dell'emarginazione giovanile, del servizio civile;*
- *progettazione e attuazione di interventi a favore dei minori e dei giovani, in particolare coloro che si trovano in condizioni di emarginazione, disagio ed esclusione sociale.*

La Federazione sostiene i Salesiani e gli enti che si ispirano alle finalità dello Statuto SCS/CNOS nell'affrontare in modo più adeguato il settore dei servizi civili e sociali, favorendo momenti di studio, riflessione e aggiornamento.

La Federazione raccoglie e promuove le attività degli enti promossi dai salesiani o che si ispirano agli stessi criteri educativi ed hanno attività di intervento spiccatamente sociali e civili.

La Federazione attua interventi a favore dei minori e dei giovani, fornendo servizi di carattere socio-educativo e realizzando iniziative e progetti per la promozione dei diritti dei minori e il superamento di qualsiasi forma di disagio.

Gli Obiettivi

Obiettivi prioritari che definiscono la *mission*, guidano l'azione e la metodologia operativa della Federazione sono i seguenti:

- superare tutte le forme di disagio, con particolare attenzione ai minori e ai giovani;
- attuare la solidarietà sociale, la cultura del volontariato e del protagonismo giovanile;

- affermare i diritti di tutte le categorie svantaggiate specialmente dei minori e superare gli squilibri economici, sociali, territoriali e culturali;
- realizzare i diritti di cittadinanza e attuare le pari opportunità fra donne e uomini;
- realizzare concretamente il diritto alla cultura, all'educazione ed alla formazione permanente;
- attuare i principi di uguaglianza, di pari dignità sociale degli individui e dei gruppi.

Funzionamento ed attività

La Federazione è così strutturata a livello nazionale e territoriale:

Assemblea Nazionale
Consiglio Direttivo Nazionale
Comitati Regionali

(è la presenza regionale ed operativa della Federazione)

... inoltre a livello locale operano i singoli enti associati alla federazione. Dal punto di vista dell'attuazione degli scopi statutari, la Federazione è attualmente impegnata a:

- promuovere e coordinare a livello nazionale e regionale le attività socio-educative dei Salesiani e degli enti che si ispirano alle medesime finalità che operano nel *settore dell'emarginazione e del disagio giovanile*;
- coordinare ed organizzare il *servizio civile* per l'accoglienza di giovani volontari nei centri e nelle attività salesiane;
- partecipare a varie forme di *coordinamento e rappresentanza pubblica* a seconda degli interessi e delle opportunità.

Le singole attività della Federazione SCS/CNOS vengono attuate o in modo autonomo dai singoli enti, o all'interno di progetti comuni su scala regionale/nazionale/internazionale che vedono coinvolti più enti federati.

Dati

◆ **Numero enti federati: 80**

◆ **Tipologia di enti:**

- associazioni di promozione sociale
- organizzazioni di volontariato
- cooperative sociali
- enti ecclesiastici civilmente riconosciuti
- persone fisiche

◆ **Numero volontari: 2500**

◆ **Numero dipendenti: 350**

◆ **Tipologia di servizi:**

1. Minori

- numero servizi residenziali per minori (comunità alloggio, comunità familiari, case-famiglia): **26**
- servizi diurni e preventivi per minori (centri diurni, centri aggregativi, educativa di strada,...): **30**

2. Tossicodipendenza:

- servizi residenziali per tossicodipendenti: **6**
- servizi diurni e preventivi per tossicodipendenti: **15**

3. Altri settori di intervento:

- servizi per immigrati
- servizi per la formazione professionale e l'inserimento lavorativo di fasce deboli
- servizi di volontariato sociale

La Federazione SCS/CNOS partecipa ai seguenti coordinamenti:

- *è membro dell'Osservatorio Nazionale sull'Associazionismo*
- *Forum Permanente del Terzo Settore*
- *CNESC – Conferenza Nazionale Enti per il Servizio Civile*

La Federazione SCS/CNOS è iscritta:

- *nel registro nazionale degli enti ed associazioni che svolgono attività a favore degli immigrati*
 - *nel registro nazionale delle associazioni di promozione sociale*
-

Federazione SCS/CNOS

Via Marsala, 42 00185 Roma

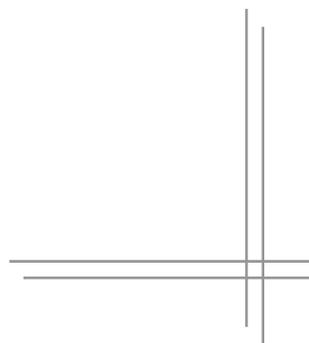
Tel. 06.4940522 Fax 06.4463614

Email: segreteria@federazionescs.org

Sito web: www.federazionescs.org



Parte terza
Appendice



22. **Pensando ai bisogni dei preadolescenti del nostro territorio quali interventi dovrebbero essere realizzati?** (disporle in ordine di importanza)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

23. **Pensando a questo territorio chi ha fatto o potrebbe fare qualcosa per affrontare questi problemi?** (indicare il soggetto e l'eventuale attività svolta o da realizzare)

24. **Ci potete indicare altri soggetti che a vostro avviso potrebbero darci informazioni utili?**

Organizzazione	Nome Referente	Telefono	Motivo

25. **Siete interessati a partecipare al nostro progetto "Sentirsi a casa?"**

- sì no

26. **Se avete risposto di sì, a che titolo?**

- facendo parte del gruppo progetto
 offrendo la nostra collaborazione per specifiche necessità

27. Avete altre indicazioni da darci?

28. Avete qualche suggerimento da darci a proposito della nostra iniziativa?

data _____

intervista svolta
da _____

Progetto SCS/PGS “Sentirsi a Casa”

I preadolescenti di (“nome del Territorio”) Questionario per i ragazzi

Caro/a amico/a,
questo questionario è per noi uno strumento utile per acquisire utili informazioni sui bisogni dei ragazzi e delle ragazze del nostro territorio. Lo scopo è quello di capire quali siano le necessità per realizzare alcuni interventi adeguati.
Per questo chiediamo il tuo aiuto. Rispondi con spontaneità a tutte le domande mettendo una o più crocette a seconda di come ti viene di volta in volta richiesto.
Grazie per la tua collaborazione

Il Gruppo Progetto

1. Sesso 2. Il mio anno di nascita è 19_____
1. M
2. F

3. Il titolo di studio dei miei genitori:
(dai due risposte: una per il papà e una per la mamma)

	padre	madre
1. nessun titolo (elementari non terminate)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. licenza elementare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. licenza media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. qualifica o diploma professionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. diploma di stato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. laurea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Da quante persone è composta complessivamente la tua famiglia
(compresi altri parenti che vivono con voi) n. _____

DOMANDE SUL TERRITORIO D'APPARTENENZA (nome della città o del quartiere)

5. Sei contento di abitare nel tuo territorio?
(è possibile una sola risposta)
1. per niente (passa alla domanda 5.2.)
2. poco (passa alla domanda 5.2.)
3. abbastanza (passa alla domanda 5.1)
4. molto (passa alla domanda 5.1)

(per chi ha risposto “molto” o “abbastanza”)

5.1. Perché ti piace vivere nel tuo territorio?

(sono possibili più risposte)

1. è una zona tranquilla
2. è ben servita dai mezzi pubblici
3. c'è ordine pubblico
4. ci sono scuole e servizi adeguati
5. i miei amici abitano qui vicino
6. è una zona dove la gente si conosce da molto tempo
7. altro (specificare).....

(Per chi ha risposto "poco" o "per niente")

5.2. Perché non ti piace vivere in questo territorio?

(sono possibili più risposte)

1. è un quartiere squallido, povero e degradato
2. è abitato da troppi stranieri
3. io e la mia famiglia non conosciamo nessuno
4. i miei amici abitano altrove
5. non ci sono scuole e servizi adeguati
6. c'è violenza, pericolo di aggressioni
7. non è servito dai mezzi pubblici
8. c'è spaccio di droga
9. è diffusa la delinquenza
10. altro (specificare)

6. Pensa al tuo territorio. Secondo te, tra 10 anni, quale sarà il suo grado di sviluppo?

(è possibile una sola risposta)

1. tutto rimarrà così
2. poco
3. abbastanza
4. molto

7. Quali sono i problemi più gravi del tuo territorio:

(sono possibili più risposte)

1. disoccupazione
2. spaccio e consumo di droghe
3. delinquenza (furti, scippi...)
4. violenza, aggressioni
5. atti di vandalismo
6. lavoro nero
7. prostituzione
8. presenza di immigrati extracomunitari
9. mafia e delinquenza organizzata
10. mancanza di luoghi dove i giovani possano trovarsi insieme
11. mancanza di gruppi, associazioni giovanili
12. mancanza di servizi socio-assistenziali
13. mancanza di attività culturali
14. mancanza di servizi sanitari
15. povertà economica delle famiglie
16. altro (specificare).....

8. Quali sono i luoghi dove tu trascorri normalmente il tempo libero o dove ti incontri con gli amici?

(sono possibili più risposte)

1. in palestra
2. al bar, in pizzeria...
3. in sala giochi
4. in parrocchia/oratorio
5. presso altri centri giovanili
6. sul muretto, in piazza, ai giardini, per la strada
7. in casa di amici
8. presso i centri commerciali
9. nei campi sportivi
10. dove capita, non c'è un luogo particolare
11. altro (specificare).....

9. Cosa manca ai ragazzi della tua età nel tuo territorio?

(sono possibili più risposte)

1. servizi/centri di orientamento scolastico-professionale
2. consultorio per gli adolescenti (punti di ascolto con professionisti...)
3. doposcuola o altre attività di recupero scolastico per studenti in difficoltà
4. servizi/strutture finalizzate ad attività culturali (biblioteche/sale studio o di lettura...)
5. un centro informagiovani
6. luoghi di aggregazione gratuiti per il tempo libero dei giovani (spazi verdi, impianti sportivi a disposizione di tutti...)
7. centri giovanili per attività espressive e di animazione del tempo libero
8. società sportive
9. altro (specificare)

DOMANDE SUL RAPPORTO GENITORI-FIGLIO/A

10. Sei soddisfatto dell'educazione che hai ricevuto dai tuoi genitori?

(è possibile una sola risposta)

1. per niente
2. un po'
3. abbastanza
4. molto

11. Come è con te il papà?

(sono possibili non più di due risposte)

1. gioca con me
2. mi aiuta a fare i compiti
3. si interessa dei miei problemi
4. mi lascia fare tutto quello che voglio
5. non si interessa di me
6. è troppo severo con me
7. mi picchia

12. Come è con te la mamma?

(sono possibili non più di due risposte)

1. gioca con me
2. mi aiuta a fare i compiti
3. si interessa dei miei problemi
4. mi lascia fare tutto quello che voglio
5. non si interessa di me
6. è troppo severa con me
7. mi picchia

13. È cambiato qualcosa tra te e i tuoi genitori rispetto a quando eri più piccolo/a?

(è possibile solo una risposta)

1. sì, in meglio
2. sì, parte in meglio, parte in peggio
3. sì, in peggio
4. non c'è stato cambiamento *(in questo caso salta alla domanda seguente)*
5. non so giudicare *(in questo caso salta alla domanda seguente)*

13.1. Qual è stato il motivo di questo cambiamento?

(sono possibili al massimo due risposte)

1. non mi trattano più da bambino/a
2. parlano di più con me
3. riesco di più a capire le loro idee
4. sono diventato/a più grande
5. non mi capiscono più
6. continuiamo a trattarmi da bambino/a
7. non hanno più tempo per me
8. non vado più d'accordo con le loro idee

14. Parli dei tuoi problemi a papà?

(è possibile solo una risposta)

1. sì
2. con difficoltà
3. no

15. Parli dei tuoi problemi alla mamma?

(è possibile solo una risposta)

1. sì
2. con difficoltà
3. no

16. Nelle discussioni su problemi importanti, con chi ti trovi più d'accordo?

(è possibile una sola risposta)

1. con i genitori
2. con gli insegnanti
3. con altri adulti
4. con gli amici
5. con nessuno di tutti questi: io la penso diversamente

17. Ti capita di bisticciare col papà?

(è possibile una sola risposta)

1. spesso
2. poche volte
3. mai o quasi mai

18. Ti capita di bisticciare con la mamma?

(è possibile una sola risposta)

1. spesso
2. poche volte
3. mai o quasi mai

19. Per quali motivi bisticci con i tuoi genitori?

(sono possibili al massimo due risposte)

1. hanno idee troppo diverse dalle mie
2. sono troppo severi
3. non hanno mai tempo per ascoltarmi
4. non mi comprano quello che chiedo
5. ho le idee troppo diverse dalle loro
6. me la prendo subito per niente
7. non ho fiducia in loro

Progetto SCS/PGS “Sentirsi a Casa”

I preadolescenti di (“nome del Territorio”) Questionario per i genitori

Cari Genitori,
siamo un insieme di associazioni coordinate da (denominazione dell’Opera Salesiana) che, in collaborazione con la scuola frequentata da vostro figlio, stiamo realizzando un progetto mirato a promuovere la condizione di vita dei preadolescenti del nostro territorio. Per questo vi chiediamo di rispondere alle domande di questo questionario e di consegnare lo stesso a vostro figlio perché lo riporti al più presto (entro una settimana) a scuola. Grazie per la vostra collaborazione.
Per ulteriori informazioni potete telefonare a Nome (tel. 0000000000)

Il Gruppo Progetto

1. Al questionario risponde
- il padre
 - la madre
2. L’anno di nascita di vostro figlio/a è il 19_____

3. Il titolo di studio dei genitori:
(dare due risposte: una per lei e una per il coniuge)

	padre	madre
1. nessun titolo (elementari non terminate)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. licenza elementare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. licenza media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. qualifica o diploma professionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. diploma di stato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. laurea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Da quante persone è composta complessivamente la vostra famiglia
(compresi altri parenti che vivono con voi) n. _____

DOMANDE SUL TERRITORIO D’APPARTENENZA (nome della città o del quartiere)

5. Lei è contento di abitare nel suo territorio?
(è possibile una sola risposta)
- per niente (passa alla domanda 5.2.)
 - poco (passa alla domanda 5.2.)
 - abbastanza (passa alla domanda 5.1)
 - molto (passa alla domanda 5.1)

(per chi ha risposto “molto” o “abbastanza”)

- 5.1. Perché le piace vivere nel suo territorio?
(sono possibili più risposte)
- è una zona tranquilla
 - è ben servita dai mezzi pubblici
 - c’è ordine pubblico
 - ci sono scuole e servizi adeguati
 - i nostri amici abitano qui vicino
 - è una zona dove la gente si conosce da molto tempo
 - altro (specificare).....

(Per chi ha risposto "poco" o "per niente")

5.2. Perché non le piace vivere in questo territorio?

(sono possibili più risposte)

1. è un quartiere squallido, povero e degradato
2. è abitato da troppi stranieri
3. non conosciamo nessuno
4. i nostri amici abitano altrove
5. non ci sono scuole e servizi adeguati
6. c'è violenza, pericolo di aggressioni
7. non è servito dai mezzi pubblici
8. c'è spaccio di droga
9. è diffusa la delinquenza
10. altro (specificare)

6. Pensi al suo territorio. Secondo lei, tra 10 anni, quale sarà il suo grado di sviluppo?

(è possibile una sola risposta)

1. tutto rimarrà così
2. poco
3. abbastanza
4. molto

7. Quali sono i problemi più gravi del suo territorio:

(sono possibili più risposte)

1. disoccupazione
2. spaccio e consumo di droghe
3. delinquenza (furti, scippi...)
4. violenza, aggressioni
5. atti di vandalismo
6. lavoro nero
7. prostituzione
8. presenza di immigrati extracomunitari
9. mafia e delinquenza organizzata
10. mancanza di luoghi di aggregazione per i giovani
11. mancanza di gruppi, associazioni giovanili
12. mancanza di servizi socio-assistenziali
13. mancanza di attività culturali
14. mancanza di servizi sanitari
15. povertà economica delle famiglie
16. altro (specificare).....

8. Quali sono i luoghi dove suo/a figlio/a trascorre normalmente il tempo libero o dove si incontra con gli amici?

(sono possibili più risposte)

1. in palestra
2. al bar, in pizzeria...
3. in sala giochi
4. in parrocchia/oratorio
5. presso altri centri giovanili
6. sul muretto, in piazza, ai giardini, per la strada
7. in casa di amici
8. presso i centri commerciali
9. nei campi sportivi
10. dove capita, non c'è un luogo particolare
11. altro (specificare).....

9. Cosa manca ai ragazzi dell'età suo/a figlio/a per vivere meglio in questo territorio?

(sono possibili più risposte)

1. servizi/centri di orientamento scolastico-professionale
2. consultorio per gli adolescenti (punti di ascolto con professionisti...)
3. doposcuola o altre attività di recupero scolastico per studenti in difficoltà
4. servizi/strutture finalizzate ad attività culturali (biblioteche/sale studio o di lettura...)
5. un centro informagiovani
6. luoghi di aggregazione gratuiti per il tempo libero dei giovani (spazi verdi, impianti sportivi a disposizione di tutti...)
7. centri giovanili per attività espressive e di animazione del tempo libero
8. società sportive
9. altro (specificare)

DOMANDE SUL RAPPORTO GENITORI-FIGLIO/A

10. È soddisfatto dell'educazione che avete dato a vostro/a figlio/a?

(è possibile una sola risposta)

1. per niente
2. un po'
3. abbastanza
4. molto

11. Come è il papà con suo/a figlio/a?

(sono possibili non più di due risposte)

1. gioca con lui/lei
2. lo/la aiuta a fare i compiti
3. si interessa dei suoi problemi
4. lo/la lascia fare tutto quel che vuole
5. non si interessa di lui/lei
6. è troppo severo con lui/lei
7. lo picchia

12. Come è la mamma con suo/a figlio/a?

(sono possibili non più di due risposte)

1. gioca con lui/lei
2. lo/la aiuta a fare i compiti
3. si interessa dei suoi problemi
4. lo/la lascia fare tutto quel che vuole
5. non si interessa di lui/lei
6. è troppo severa con lui/lei
7. lo/a picchia

13. È cambiato il rapporto tra voi genitori e vostro figlio/a rispetto a quando era più piccolo/a?

(è possibile solo una risposta)

1. sì, in meglio
2. sì, parte in meglio, parte in peggio
3. sì, in peggio
4. non c'è stato cambiamento *(in questo caso saltate la domanda seguente)*
5. non so giudicare *(in questo caso saltate la domanda seguente)*

13.1. Qual è stato il motivo di questo cambiamento?

(sono possibili al massimo due risposte)

1. non lo/la trattiamo più da bambino/a
2. parliamo di più con lui/lei
3. riesce di più a capire le nostre idee
4. è diventato/a più grande
5. non riusciamo più a capirlo/a
6. continuiamo a trattarlo da bambino/a
7. non abbiamo tempo per seguirlo/a
8. non è più d'accordo con le nostre idee

14. Suo/a figlio/a parla dei suoi problemi al papà?

(è possibile solo una risposta)

1. sì
2. con difficoltà
3. no

15. Suo/a figlio/a parla dei suoi problemi alla mamma?

(è possibile solo una risposta)

1. sì
2. con difficoltà
3. no

16. Nelle discussioni su problemi importanti, suo/a figlio/a con chi si trova più d'accordo?

(è possibile una sola risposta)

1. con noi genitori
2. con gli insegnanti
3. con altri adulti
4. con gli amici
5. con nessuno di tutti questi: lui/lei la pensa diversamente

17. A suo/a figlio/a capita di bisticciare col padre?

(è possibile una sola risposta)

1. spesso
2. poche volte
3. mai o quasi mai

18. A suo/a figlio/a capita di bisticciare con la madre?

(è possibile una sola risposta)

1. spesso
2. poche volte
3. mai o quasi mai

19. Per quali motivi bisticcia con voi genitori?

(sono possibili al massimo due risposte)

1. abbiamo idee troppo diverse dalle sue
2. di che siamo troppo severi
3. si lamenta perché non lo ascoltiamo
4. non gli compriamo quello che vuole
5. ha idee troppo diverse dalle nostre
6. se la prende per niente
7. non ha fiducia in noi

2. Dall'esperienza sino ad ora fatta che immagine hai del tuo territorio relativamente alla sua possibilità di coinvolgimento nel progetto?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Quanto il tuo Centro Salesiano è interessato e coinvolto nel progetto?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Quale percezione hai di te stesso in riferimento al compito che ti è stato affidato?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Come il coordinamento centrale (Roma) potrebbe aiutarti di più nel realizzare nel portare avanti il tuo compito?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

PARTE QUANTITATIVA

6. Quali agenzie sono state contattate per informarle sulla realizzazione del progetto?
7. Quali agenzie educative hanno aderito al gruppo progetto con un loro rappresentate?
8. Cosa le singole agenzie che hanno aderito al gruppo progetto hanno fatto o vorranno fare per sensibilizzarsi sull'obiettivo del progetto?
9. A quali agenzie sono state fatte le interviste sulla qualità di vita dei preadolescenti?
10. A proposito dei questionari da somministrare nelle scuole e da far avere ai genitori vi siete già mossi o come intendete muovervi?
11. Da chi è composta l'equipe educativa per il sostegno scolastico?
12. Quali scuole medie sono collegate al progetto?
13. Quale tipo di accordo avete preso con le scuole medie?
14. Quanti tutor scolastici siete riusciti a reperire?
15. Come li state formando?
16. Quale tipo di compito svolgono?
17. State realizzando un accompagnamento scolastico personalizzato (tutor-studente) oppure un doposcuola (più tutor- più studenti insieme)?
18. Come vi state muovendo a proposito dell'educativa di strada?
19. Se è partita questa forma di lavoro chi fa parte dell'equipe formativa?
20. Chi sono gli educatori di strada che state formando?
21. Come li state formando?

Grazie per la tua collaborazione

Spedisci il tutto a gambini@ups.urbe.it entro il 25 marzo 2005

Hai qualche cosa da aggiungere rispetto a quanto ti è stato chiesto?

Q.E.1.

SCS/PGS Progetto “Sentirsi a Casa”

Restituire dignità al territorio con percorsi educativi di accompagnamento

VERIFICA FINALE Coordinamento Nazionale

*Caro operatore,
ti chiedo di compilare con cura questo questionario relativo alla verifica conclusiva del progetto.
Riempi il questionario direttamente su file e inviamelo per posta elettronica entro la fine di Maggio.
Grazie e buon lavoro.*

Paolo Gambini
Supervisore del Progetto

Nome dell'operatore:

COORDINAMENTO A LIVELLO CENTRALE

1. Quanto secondo te questo progetto già dal suo inizio, fase di progettazione, è nato da un accordo comune ed è riuscito a coinvolgere i suoi vari protagonisti (SCS, PGS, Supervisore)

2. Quanto ti sei sentito parte corresponsabile, partecipe e adeguatamente informato nelle fasi di realizzazione del progetto?

3. Quanto pensi che siano stati ben curati ed efficaci i momenti formativi che abbiamo organizzato a Roma per gli operatori e salesiani responsabili?

COORDINAMENTO TRA IL LIVELLO CENTRALE E LE SEDI OPERATIVE

4. Quali sono stati i limiti che il centro di coordinamento nazionale ha dimostrato nell'accompagnamento dei centri locali?

5. Quali sono state le difficoltà che gli operatori responsabili a livello locale hanno avuto nel seguire le indicazioni del centro nazionale?

VALUTAZIONE SULLA REALIZZAZIONE DEL PROGETTO

6. In quali aspetti questo progetto si è dimostrato innovativo rispetto alle buone prassi già consolidate presso l'associazione che tu rappresenti (SCS e PGS)?

7. Globalmente, rispetto alle attese e agli obiettivi iniziali, qual è il livello di attuazione conseguito dal progetto. Motiva quanto dici.

8. Rispetto ad ogni centro quale pensi che sia il livello di attuazione conseguito dal progetto.

9. Evidenzia alcuni limiti sui quale porre attenzione per migliorare la realizzazione del progetto.

Grazie per la tua collaborazione
Spedisci il tutto a gambini@ups.urbe.it entro la fine di Maggio 2006

Q.E.2.

SCS/PGS Progetto "Sentirsi a Casa"

Restituire dignità al territorio con percorsi educativi di accompagnamento

VERIFICA FINALE Operatori Responsabili

*Caro operatore,
ti chiedo di compilare con cura questo questionario relativo alla verifica conclusiva del progetto.
Tra tutti i questionari di verifica il tuo è certamente il più importante perché nessuno più di te ha
conosciuto e vissuto dal di dentro questa esperienza. Per questo ti chiedo di essere anche il più
possibile obiettivo. Compila il questionario direttamente su file e inviamelo per posta elettronica
entro la fine di Maggio. Grazie e buon lavoro.*

Paolo Gambini
Supervisore del Progetto

Nome dell'operatore:

Luogo di attuazione del Progetto:

CREAZIONE DI UNA RETE SOCIALE

1. Scrivi le associazioni (o agenzie educative) che hanno partecipato al progetto appartenendo al Gruppo Progetto. Per ciascuna scrivi anche la sua finalità (scopo sociale) e come hanno partecipato alla realizzazione del progetto

2. Scrivi le associazioni (o agenzie educative) che hanno partecipato al progetto pur non appartenendo al Gruppo Progetto. Per ciascuna scrivi anche la sua finalità (scopo sociale) e come hanno partecipato alla realizzazione del progetto.

3. Ogni quanto si è riunito il Gruppo Progetto. Quali sono le tematiche principali che sono state discusse all'interno del Gruppo Progetto.

4. Come è stato coinvolto il Centro Salesiano nel progetto.

5. Qual è il tuo giudizio rispetto alla consistenza della rete sociale che avete costruito e alla sua possibilità di mantenersi attiva anche oltre questo specifico progetto.

6. Dall'elaborazione della mappa del territorio quali sono i bisogni e le risorse che ne emergono

7. Siete riusciti a formare un gruppo di genitori che collaborasse col progetto? Se sì, come hanno contribuito alla realizzazione dello stesso.

LOTTA ALLA DISPERSIONE SCOLASTICA

8. Quanti tutor sono stati coinvolti nel progetto di sostegno scolastico e come li avete formati?

9. Esiste una equipe formativa che oltre a formare i tutor li ha poi seguiti (in supervisione) nel loro servizio educativo. Se sì, da chi è composta questa equipe educativa e come ha accompagnato i tutor?

10. Quali scuole medie hanno dato la loro disponibilità per cooperare al progetto? Quale è stato il tipo di collaborazione per ciascuna scuola?

11. Come avete organizzato il vostro intervento nei confronti degli studenti in difficoltà? Quali sono le attenzioni educative che avete cercato di avere nei loro confronti?

12. Quanto il progetto, anche attraverso gli insegnanti, è riuscito a coinvolgere le famiglie dei ragazzi in difficoltà?

13. A vostro giudizio quanto il progetto è riuscito a sensibilizzare anche gli insegnanti rispetto alla dispersione scolastica offrendo loro anche degli esempi di intervento?

14. Quali risultati più significativi sono emersi dal questionario che è stato fatto compilare ai ragazzi nelle scuole e dai loro genitori?

EDUCATIVA DI STRADA

15. Se avete realizzato un intervento sulla strada potete descrivere le fasi più significative dello stesso insieme ai suoi risultati e alle sue difficoltà.

ALTRE INIZIATIVE

16. Oltre a quanto avete scritto sino ad ora quale altre iniziative sono state realizzate dal progetto? Offrite una breve descrizione per ciascuna di esse.

IL SERVIZIO DI COORDINAMENTO CENTRALE

17. Come è stato, a tuo giudizio, il servizio svolto dall'equipe di coordinamento centrale? Cosa avrebbe potuto fare di più?

ALLA FINE...

18. Cosa ha rappresentato questa esperienza per te?

19. In poche parole, quali sono state per te le cose più significative di questo progetto?

20. In poche parole, quali sono stati per te i limiti più grandi di questo progetto?

21. Quanto pensi che questo progetto possa avere, seppur nelle modifiche da apportare, una continuità nel tuo territorio?

Grazie per la tua collaborazione
Spedisci il tutto a gambini@ups.urbe.it entro la fine di Maggio 2006

Q.E.3.

SCS/PGS Progetto "Sentirsi a Casa"

Restituire dignità al territorio con percorsi educativi di accompagnamento

VERIFICA FINALE Incaricati degli enti partner

Carola amicola, a vario titolo hai conosciuto e partecipato al Progetto "Sentirsi a casa". Giunti ad una sua prima conclusione chiediamo il tuo parere per sapere come poterlo migliorare. Per questo ti invitiamo a rispondere brevemente alle domande riportate di seguito.

Grazie per la tua collaborazione.

QUAL È IL TUO INCARICO?

- Preside (o docente incaricato per il progetto) della Scuola Media
- Direttore (o salesiano incaricato per il progetto) della comunità.....
- Presidente (o socio incaricato per il progetto) dell'associazione
- Responsabile (o incaricato per il progetto) dell'Ente/gruppo/movimento.....
- Altro.....

1. Fai parte del gruppo che ha coordinato il progetto?

- si
- no

2. Come e in che cosa l'Ente che tu rappresenti è stato inserito nel progetto?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Quanto, a tuo giudizio, il progetto è riuscito a creare una rete sociale tra gli attori più significativi che sul tuo territorio si interessano dei ragazzi e delle ragazze?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Quanto, a tuo giudizio, il Centro Salesiano, promotore di questo progetto, è riuscito a creare un rapporto di reciprocità (parità e corresponsabilità) con gli Enti partner?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Quanto a tuo giudizio la rete sociale che è stata realizzata è consistente tanto da proseguire nel suo rapporto di collaborazione?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. Come questo progetto ha reso più sensibile l'Ente che tu rappresenti nel lavoro di rete e in quello educativo a favore dei ragazzi e delle ragazze?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. Scrivi alcuni degli aspetti positivi di questo progetto e motivali.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

8. Scrivi alcuni limiti di questo progetto e motivali.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Grazie ancora per la tua importante collaborazione.

Q.S.

SCS/PGS Progetto "Sentirsi a Casa"

Restituire dignità al territorio con percorsi educativi di accompagnamento

VERIFICA FINALE

Carola amicola, a vario titolo hai partecipato al Progetto "Sentirsi a casa". Giunti ad una sua prima conclusione chiediamo il tuo parere per sapere come poterlo migliorare. Per questo dopo aver compilato la scheda sottostante ti invitiamo a rispondere brevemente alle domande del foglio. Grazie per la tua collaborazione.

SCHEDA DATI

Il mio anno di nascita è: _____ sono un *maschio* [] sono una *femmina* []

Partecipo al Progetto come:

- | | |
|--------------------------------------|--|
| DESTINATARIO | VOLONTARIO |
| <input type="checkbox"/> ragazzo/a | <input type="checkbox"/> animatore/educatore/operatore |
| <input type="checkbox"/> gruppo | <input type="checkbox"/> insegnante |
| <input type="checkbox"/> famiglia | <input type="checkbox"/> genitore |
| <input type="checkbox"/> altro _____ | <input type="checkbox"/> altro _____ |

1. Scrivi alcuni degli aspetti **positivi** di questo progetto? Perché?
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
2. Scrivi alcuni degli aspetti **negativi** di questo progetto? Perché?
.....
.....
.....
.....
.....
.....
3. Pensi che questo progetto debba continuare? Se sì, **perché**?
.....
.....
.....
.....

SCHEDA DI OSSERVAZIONE DELL'ALUNNO
(COL di Catania)

NOME: _____

COGNOME: _____

Settimana: dal _____ al _____

A = Insufficiente
B = Appena sufficiente
C = Discreto
D = Buono
E = Ottimo

Sfera socio-relazionale:

- | | |
|--|-----------|
| 1. La puntualità si rivela | A B C D E |
| 2. Il livello di motivazione dell'alunno a partecipare al progetto è | A B C D E |
| 3. Durante il recupero scolastico la qualità del rapporto stabilito con i compagni è | A B C D E |
| 4. La qualità della comunicazione stabilita con i compagni è | A B C D E |
| 5. Il livello di collaborazione con i compagni è | A B C D E |
| 6. La qualità dei rapporti stabiliti con i compagni è | A B C D E |
| 7. La qualità della comunicazione stabilita con il tutor è | A B C D E |
| 8. Il livello di fiducia nei confronti del tutor è | A B C D E |
| 9. La capacità di ascolto delle indicazioni date dal tutor è | A B C D E |
| 10. L'interesse e la costanza circa la partecipazione ad attività parascolastiche sono | A B C D E |

Sfera cognitiva:

- | | |
|---|-----------|
| 1. Il livello d' interesse e disponibilità all'apprendimento è | A B C D E |
| 2. Il livello di responsabilità nello svolgimento del lavoro è | A B C D E |
| 3. L'acquisizione di un metodo di studio è | A B C D E |
| 4. La capacità di mantenere attenzione e concentrazione durante il lavoro è | A B C D E |
| 5. La capacità di comprendere e trattenere nuove informazioni è | A B C D E |
| 6. I tempi di apprendimento di nuove informazioni sono | A B C D E |
| 7. Il livello di autonomia nello svolgimento del lavoro è | A B C D E |

SCHEDA DI VALUTAZIONE DELLA COPPIA "TUTOR-ALUNNO"
(COL di Catania)

"TUTOR"
NOME: _____
COGNOME _____

"ALUNNO"
NOME: _____
COGNOME _____

Settimana: dal _____ al _____

A = Insufficiente
B = Appena sufficiente
C = Discreto
D = Buono
E = Ottimo

- | | |
|--|-----------|
| 1. La qualità del rapporto stabilito è | A B C D E |
| 2. La qualità della comunicazione è | A B C D E |
| 3. Il livello di empatia tra i membri della coppia è | A B C D E |
| 4. Il livello di collaborazione è | A B C D E |
| 5. Il rispetto dei ruoli all'interno della coppia è | A B C D E |

A = Molto
B = Poco
C = Per niente

- | | |
|---|-------|
| 1. La relazione educativa instaurata sta influenzando sulla qualità dei rapporti con la famiglia? | A B C |
| 2. La relazione educativa instaurata sta influenzando sulla qualità dei rapporti con i docenti? | A B C |
| 3. La relazione educativa instaurata sta influenzando sull' ampliamento degli interessi del minore? | A B C |

SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE
identità ed autonomia.
(COL di Catania)

A = Molto
B = Poco
C = Per niente

Sono capace di.....

- | | | | |
|--|---|---|---|
| 1. Affrontare cose nuove | A | B | C |
| 2. Terminare bene i compiti che mi vengono assegnati | A | B | C |
| 3. Terminare bene i compiti nel tempo giusto | A | B | C |
| 4. Rispettare le regole scolastiche | A | B | C |
| 5. Eseguire i compiti a casa da solo | A | B | C |
| 6. Lavorare con i miei compagni | A | B | C |
| 7. Aiutare i compagni in difficoltà | A | B | C |
| 8. (Sono)aiutato dai miei compagni se ho difficoltà | A | B | C |
| 9. Esprimere le mie idee | A | B | C |
| 10. Accettare le idee degli altri | A | B | C |
| 11. Fidarmi dei miei compagni | A | B | C |
| 12. Divertirmi insieme ai miei compagni | A | B | C |
| 13. Ascoltare attentamente l'insegnante | A | B | C |
| 14. Ricordare con facilità | A | B | C |
| 15. Tenere in ordine le mie cose | A | B | C |
| 16. Studiare da solo | A | B | C |
| 17. Utilizzare il computer da solo | A | B | C |
| 18. Prendere decisioni autonome e personali | A | B | C |
| 19. Organizzare tempi e spazi nei momenti liberi | A | B | C |

SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE
Interessi e preferenze
(COL di Catania)

A = Molto
B = Poco
C = Per niente

Mi piace.....

- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1. Leggere | A | B | C |
| 2. Scrivere | A | B | C |
| 3. Suonare | A | B | C |
| 4. Disegnare | A | B | C |
| 5. Fare sport | A | B | C |
| 6. Ballare | A | B | C |
| 7. Frequentare i miei compagni di classe | A | B | C |
| 8. Frequentare altri ragazzi | A | B | C |
| 9. Frequentare associazioni | A | B | C |
| 10. Ascoltare musica | A | B | C |
| 11. Giocare con il computer | A | B | C |
| 12. Guardare la televisione | A | B | C |
| 13. Fare attività manuali | A | B | C |
| 14. Inventare racconti | A | B | C |
| 15. Partecipare a questo progetto | A | B | C |
| 16. Stare con i tutor che partecipano a questo progetto | A | B | C |
| 17. Il rapporto che ho con i miei genitori | A | B | C |