

I quaderni dell'SCS



STOP alla violenza

Publicazione finale del progetto
“Non esistono ragazzi cattivi”

a cura di
Roberto Maurizio

L'iniziativa “Non esistono ragazzi cattivi” è stata co-finanziata dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (legge 383/2000, D, 2011) e realizzata dalla Federazione Nazionale SCS/CNOS, in partenariato con CNOS/SPORT (Salesiani per lo sport),

**TGS (Turismo Giovanile e Sociale)
CGS (Cinecircoli Giovanili Socioculturali)**



ISSN 2240-0591

Volume VI - anno 2013

Tipolitografia Istituto Salesiano Pio XI - Via Umbertide, 11 - 00181 Roma
Tel. 067827819 - Fax 067848333 - E-mail: tipolito@donbosco.it
Finito di stampare: luglio 2013



Indice

PRIMA PARTE - ALCUNI RIFERIMENTI

Don Bosco e i ragazzi violenti	9
Cosa intendiamo per violenza	9
Giovanni Bosco e la violenza	9
Don Bosco e la violenza	11
Le radici sociali, culturali e scientifiche dell'impegno contro la violenza	17
di <i>Roberto Maurizio</i>	
L'urgenza di una seria azione di contrasto alla violenza	17
I giovani e la violenza nel mondo	21
I giovani e la violenza in Italia	22
<i>I comportamenti devianti e violenti verso persone e cose</i>	25
<i>Il bullismo</i>	27
<i>I comportamenti anticonservativi e autolesivi</i>	29
<i>I comportamenti a rischio per sé e per gli altri</i>	30
Alcuni approfondimenti	34
L'Italia diseguale	40
<i>Il disagio del progresso rapido</i>	41
<i>Il nuovo disagio "al femminile"</i>	41
<i>La famiglia disagiata</i>	41
<i>I drop out delle isole</i>	42
<i>La provincia del malessere da inerzia</i>	42
<i>Le metropoli della devianza</i>	43
In conclusione	44
Adolescenti e violenza nella società 2.0	47
Per prima cosa le storie	47
<i>Giovanni: Guai a chi sfotte</i>	47
<i>"Non avevo capito che Alessia stava male"</i>	47
La nonviolenza come apertura, come mezzo e fine	49
Le famiglie difficili degli adolescenti irregolari	50
Appunti per l'intervento	52
<i>Far crescere difensori efficaci dei compagni più deboli</i>	54
<i>Lettura delle dinamiche di gruppo e ipotesi di intervento</i>	54
Un ultimo pensiero per Giovanni: guai a chi sfotte	56

SECONDA PARTE - **IL PROGETTO “NON ESISTONO RAGAZZI CATTIVI”**

Il progetto: ipotesi metodologiche, attese, sviluppi ed esiti	61
<i>di Andrea Sebastiani e Roberto Maurizio</i>	
Premessa	61
Il senso del coinvolgimento della realtà salesiana.....	61
Finalità ed esiti attesi.....	62
I soggetti e le sedi coinvolte	63
Lo sviluppo operativo del progetto	64
Le metodologie d'intervento adottate	65
Le azioni progettate.....	66
Lo sviluppo dei progetti nelle sedi	70
Ancona.....	70
Brienza (Pz)	71
Cagliari	72
Corigliano Calabro (Cs).....	73
Cuneo	74
Este (Pd).....	75
Giarre (Ct)	76
La Spezia	77
Lecce	78
Pomigliano d'Arco (Na).....	79
Reggio Calabria	80
Roma	81
Taranto	82
Terni	83
Gli esiti raggiunti	84
Esiti del laboratorio di dinamiche di gruppo	84
Esiti del laboratorio di autobiografia	85
Esiti del laboratorio di espressività (life-skills)	85
Il punto di vista degli animatori/educatori	88
L'autovalutazione degli animatori/educatori	88
La violenza tra adolescenti nell'esperienza salesiana: presenza del problema, soggetti coinvolti, cause, strategie d'intervento	91
<i>di Roberto Maurizio</i>	
Elementi di sfondo.....	91
La violenza tra gli adolescenti: cenni interpretativi.....	93
La violenza tra gli adolescenti nei contesti salesiani	98
Strategie di gestione di situazione di violenza nelle relazioni tra adolescenti	101
Lo sviluppo di interventi preventivi specifici nei contesti salesiani	105
Lo sviluppo di interventi formativi specifici nei contesti salesiani.....	107

TERZA PARTE - LINEE GUIDA METODOLOGICHE-OPERATIVE

Considerazioni teoriche preliminari	111
Le life-skills	119
Indicazioni teoriche	119
Indicazioni e metodologiche per l'azione	123
L'autobiografia	139
Indicazioni teoriche	139
Indicazioni metodologiche per l'azione	142
La dinamica di gruppo	155
Indicazioni teoriche	155
La dinamica di gruppo in ambito educativo e preventivo	160
Indicazioni metodologiche per l'azione	163
Bibliografia	177
Nota sugli autori	181

Prima parte
Alcuni riferimenti





Don Bosco e i ragazzi violenti

di Don Giovanni d'Andrea

Cosa intendiamo per violenza

Una prima cosa da definire è cosa intendiamo per violenza. Il vocabolario della lingua italiana definisce per violenza un “atto violento con il quale si sopraffà la volontà altrui usando mezzi brutali, minacce e simili”. In questo non s'intende la sola violenza fisica, ma anche quella morale, psicologica, domestica. A questo punto s'inizia a delineare il senso del progetto “Non esistono ragazzi cattivi” che la Federazione SCS/CNOS ha implementato attraverso la fattiva azione in loco di alcuni soci ed in sinergia con altre realtà dell'Associazione salesiano: il TGS, il CGS, il CNOS sport.

Giovanni Bosco e la violenza

Nominare queste sigle che hanno una certa assonanza e tutte terminanti in “S” ci porta, per forza di cose, a colui che, ispirato da Dio, diede vita a tutto questo: Don Bosco.

Una prima domanda potrebbe essere questa: in che modo Don Bosco entra in relazione con la violenza e con i giovani violenti?

Andiamo un pò alle origini di quello che fu il vissuto del santo dei giovani e quindi alla sua infanzia. In maniera particolare voglio fare riferimento al cosiddetto “sogno dei nove anni”. Credo che quasi tutti ne siamo a conoscenza, comunque mi piace soffermarmi su alcune scene del sogno così come le descrive Don Bosco nel suo scritto “*Memorie dell'oratorio di s. Francesco di Sales*”¹: “all'udire quelle bestemmie mi sono subito lanciato in mezzo a loro adoperando pugni e parole per

¹ G. Bosco, *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855. Saggio introduttivo e note storiche a cura di Aldo Giraudo*, LAS, Roma 2011, p. 62.

farli tacere". Alla visione di quella situazione riprovevole il piccolo Giovannino opta per una soluzione "violenta", a suon di pugni prova a far desistere quei ragazzi che bestemmiano e rissano tra loro. A questo punto interviene un "uomo venerando in virile età" che chiamatolo per nome gli dice: "Non con le percosse ma colla mansuetudine e colla carità dovrai guadgnare questi tuoi amici". Così sarà nel suo essere prete dei giovani vivendo quello che poi diverrà il sistema preventivo che poggia sui pilastri della "Ragione, religione, ed amorevolezza". Potremmo dire che quell'uomo "venerando e in virile età", che nell'interpretazione del sogno è Gesù, lo indirizza a mettere in atto una sorta di life-skills gestendo l'emozione all'udire le bestemmie, risolvere i problemi con una relazione efficace e prendere buone decisioni.

Il carattere, alle volte battagliero, di Giovanni Bosco lo porta ad usare la sua forza di contadino a risolvere questioni, dove la forza delle braccia può essere più efficace della parola e della forza del dialogo, come accade quando prende le difese del suo amico Luigi Comollo. Il fatto è narrato nel volume I° delle Memorie Biografiche. Nel 1834-35 Giovanni Bosco frequenta a Chieri la scuola di Retorica, nella stessa classe, ma del corso precedente, è Luigi Comollo carattere timido ed umile per nulla propenso ad usare la forza fisica per finalità dissuasive. Durante l'assenza del professore alcuni compagni iniziarono ad importunare il Comollo. Giovanni, notata la scena, interviene: "Guai a voi, dissi allora ad o alta voce, guai a chi fa ancora oltraggi a costoro". L'intervento di Giovanni provoca la reazione dei più grandi della classe, si delineano pretesti per rissare, in questo frangente "... due o sonore ceffate caddero sulla faccia del Comollo. In quel momento io mi dimenticai di me stesso ed eccitando in me non la ragione, ma la mia forza brutale, non capitandomi tra mano ne sedia ne bastone, strinsi con le mani un compagno alle spalle e di lui mi volsi come di bastone a percuotere gli avversari, pronti a continuare le offese. Quattro caddero stramazzone a terra, gli altri fuggirono gridando e dimandando pietà"². Questa scena, che può suscitare un certo compiacimento, perché il nostro "eroe" trionfa, ha un epilogo ben diverso: l'azione di forza non viene lodata da chi beneficia di questa "forza liberatrice". Il Comollo, alla fine del parapiglia che Giovanni Bosco ha scatenato in classe, "e che verrà sedato dall'arrivo del professore", così si rivolge a Giovanni: "Mio caro, la tua forza mi spaventa; ma cre-

² G.B. LEMONE, *Memorie biografiche di Don Giovanni Bosco*, I (XX), Scuola Tipografica Libreria Salesiana, San Benigno Canavese (To), 1989, p. 336.

dimi, Dio non te la diede per massacrare i compagni. Egli vuole che ci amiamo, ci perdoniamo e che facciamo del bene a quelli che ci fanno del male"³. In questo frangente Giovanni rivive l'invito ricevuto nel sogno dei 9 anni: Luigi Comollo diverrà suo amico, lo aiuterà a saper ammansire il suo carattere focoso ed alle volte violento, tanto che nel già citato volume delle Memorie Biografiche Giovanni Bosco così dice del Comollo "*... da lui ho cominciato ad imparare a vivere da cristiano*"⁴. A voler parafrasare il nostro progetto (NERC), si potrebbe parlare di "Peer education", uno degli obiettivi perseguiti dal progetto è proprio quello di "*aumentare negli adolescenti coinvolti, la percezione di poter fare affidamento sui pari come risorsa di cambiamento*". Questo fu Luigi Comollo per Giovanni Bosco.

Possiamo quindi dire che Giovanni Bosco, non certo un tipo dimesso e pacifico, mise in atto un percorso che lo porterà a modificare il suo carattere, la sua irruenza e focosità che alle volte sfociava in atteggiamenti violenti, un percorso che lo porterà alla santità, una meta che don Bosco indica ancora oggi a ciascuno di noi.

Don Bosco e la violenza

Nel giugno del 1841, il 5 giugno, Giovanni Bosco, diventa Don Bosco. Per tre anni, fino al 1844 frequenterà a Torino il "Collegio Ecclesiastico" una scuola di perfezionamento pastorale diretto dal Teologo don Luigi Guala, qui avrà come guida spirituale Don Giuseppe Cafasso, il cosiddetto "prete della forza" in virtù del suo apostolato presso le carceri torinesi. È grazie a questo sacerdote che don Bosco entra in contatto con una fetta di gioventù deviata e violenta che è reclusa. La frequenza pastorale in questi luoghi di squallore e di abbruttimento conferma in Don Bosco l'idea di dedicarsi agli ultimi, di trasformare lupi in agnelli, così come gli veniva mostrato nel sogno dei 9 anni. Al riguardo questo è il commento di don Lemoyne, autore di alcuni volumi delle Memorie Biografiche: "*L'incontrare nelle carceri turbe di giovinetti e di fanciulli sull'età di 12 ai 18 anni, tutti sani, robusti e d'ingegno svegliato; vederli là inoperosi e rosicchiati dagli insetti, stentando di pane spirituale e temporale, spiare in quei luoghi di pena con una triste reclusione, e*

³ Ibidem, p. 337.

⁴ Ibidem, p. 335.

più ancora coi rimorsi delle colpe di una precoce depravazione, fa inorridire il giovane prete (don Bosco)”⁵.

La causa di questa “devianza” che fanno cadere i giovani nel delinquere e quindi entrare nei circuiti penali, usando un linguaggio più dei nostri giorni, don Bosco la individua nella non curanza della famiglia di origine dei ragazzi ed anche “*l’allontanamento dalle pratiche religiose nei giorni festivi, chissà – ondava dicendo – se questi giovanetti avessero avuto forse un amico, che si fosse preso amorevole cura di loro, li avesse assistiti ed istruiti nella religione nei giorni di festa, chissà che non si sarebbero tenuti lontani dal malaffare e dalla rovina, e se non avrebbero evitato di venire e di ritornare in questi luoghi di peno*”⁶. Tutto questo conduce don Bosco alla riflessione che se qualcuno si occupasse di questa “fetta di gioventù” come un amico, “*sarebbe cosa di più grande importanza per la religione e per la civile società il tentare la prova per l’avvenire a vantaggio di centinaia e migliaia di altri fanciulli?*”⁷.

Sappiamo poi come continua la storia, che è storia di famiglia che ci coinvolge ancora oggi. Come salesiano, figlio di Don Bosco, mi piace pensare e concretizzare che quel “a vantaggio di centinaia e migliaia di altri fanciulli” trova oggi attualizzazione nel Progetto messo in atto dalla Federazione SCS/CNOS in sinergia con altri enti dell’Associazione salesiana (CGS, TGS, CNOS Sport). È in questo che sono stati coinvolti gli operatori delle varie sedi, prendere coscienza del fenomeno psico-sociologico della violenza e della devianza che si può ingenerare negli adolescenti, e mettere in atto prassi educative di contrasto. Mi occorre sottolineare che queste azioni sono già portate avanti e da tempo nelle varie opere salesiane e negli enti federati all’SCS/CNOS, questo progetto ha potuto tracciare un quadro teorico e mettere in comunicazioni le diverse realtà presenti sul territorio nazionale oltre che implementare le azioni nelle 14 sedi di attuazione.

Tornando a don Bosco mi piace citare un episodio che ci presenta la sua relazione con tema della violenza e della devianza. Lo tratto da un altro scritto del santo, che proprio in questo anno di preparazione al bicentenario della sua nascita è ripresentato con forza all’intera Famiglia Sa-

⁵ G.B. LEMOYNE, *Memorie biografiche di don Giovanni Bosco*, II (XX), Scuola Tipografica Libreria Salesiana, San Benigno Canavese (to); 1898, p. 63.

⁶ Ibidem, p. 63.

⁷ Ibidem, p. 63.

lesiana, è la biografia del “Giovinetto Magone Michele”⁸. Michele Magone, era un ragazzo conosciuto da don Bosco in modo simpatico e curioso alla stazione ferroviaria di Carmagnola ed accolto a Valdocco il 17 ottobre 1857 all’età di 12 anni. La situazione del ragazzo oggi la definiremmo “a rischio”, madre vedova che trascorre molte ore a lavorare, per sostenere la famiglia, lui non frequenta la scuola ed ha messo su una “banda” della quale si definiva “il Generale” che era dedita a bighellonare per il paese forse perpetrando piccoli furti ed è possibile pensare a qualche forma di quello che oggi definiremmo bullismo. Attratto dal carisma di Don Bosco mette in atto una “trasformazione”, una conversione di vita, potremmo dire un altro successo del sistema educativo di D. Bosco. È Don Bosco stesso che nella stesura della biografia del Magone, deceduto il 21 gennaio 1859, 2 anni dopo il suo ingresso a Valdocco, ci presenta un episodio di “violenza”. Narra la biografia che Michele, accompagnando un giorno Don Bosco per le strade di Torino, nella centralissima Piazza Castello si udì un ragazzo bestemmiare “a quelle parole [Michele] parve tratto fuori di senno, più non riflettendo con due salti vola sul bestemmiatore, gli da due sonori schiaffi”⁹ e rimproverandolo per quello che aveva fatto. Da questo intervento violento ne segue un altro di maggiore intensità perché lo schiaffeggiato non può accettare quell’onta di fronte ai suoi compagni, infatti “si avventa arrabbiato sopra Magone; e qui calci pugni e schiaffi non lasciavano tempo né all’uno né all’altro di respirare”¹⁰. Don Bosco faticò parecchio per separare i due contendenti ed a stabilire la pace. “Quando Michele fu padrone di se medesimo si accorse dell’imprudenza fatta nel correggere in quel modo quello sconsigliato. Si pentì del trasporto e assicurò che per l’avvenire avrebbe usato maggior cautela, limitandosi a semplici amichevoli avvisi”¹¹. L’essere “padrone di sé” credo si possa accostare ad una delle Life skills così come c’è le presenta l’OMS, e cioè la gestione delle emozioni, accorgersi “dell’imprudenza fatta” potrebbe essere il senso critico e la consape-

⁸ Don Bosco scrisse questo testo nel 1861. Insieme a quello su Domenico Savio (1857) e Francesco Besucco (1864) formano un “trittico” nel quale don Bosco presenta dei modelli di santità giovanile e di applicazione del Sistema Preventivo.

⁹ G. Bosco, *Cenno biografico sul giovinetto Magone Michele allievo dell’Oratorio di S. Francesco di Sales per cura del sacerdote Bosco Giovanni*, in G. Bosco, *Vite di santi. Le biografie di Domenico Savio, Michele Magone e Francesco Besucco. Saggio introduttivo e note storiche a cura di Aldo Giraud*, LAS, Roma 2012, p. 140.

¹⁰ Ibidem, p. 140.

¹¹ Ibidem, p. 140.

volezza dissi e l'usare "semplici ed amichevoli avvisi" sarebbe la comunicazione efficace che rimanda al prendere buone decisioni. Ho provato a riproporre una scena che chissà quanto di noi hanno vissuto nella loro vita, sia nei panni di Michele che in quelli di Don Bosco.

Altri contatti con i giovani adulti rissosi e violenti molto vicini alla delinquenza Don Bosco li ha con quei giovani che fanno parte delle *cocche*, vere e proprie "bande di quartiere", che risultavano in perenne guerra le une contro le altre. Tutto questo accadeva tra il 1846 ed il 1850¹². Don Bosco si incontra e scontra con questi giovani, alcuni li ha conosciuti in carcere, altri in seguito, con alcuni ha un certo ascendente, con altri entra in duro contrasto con tanto di insulti e minacce. Spesso negli scontri tra Cocche, che hanno come campo di battaglia i prati limitrofi a Valdocco, don Bosco interviene per fare da paciere. Non poche volte queste "lotte" lasciano sul campo giovani con gravi ferite ed alle volte si raggiunge il grave epilogo con la morte di qualche contendente. Alcuni di loro sono invitati da don Bosco a frequentare l'oratorio, e capita che alle volte "*Costoro benché si fermassero poco tempo nell'oratorio e volessero ben presto uscirne, tuttavia neppure uno vi fu che tornasse ad immischiarsi in quegli assembramenti micidiali*"¹³.

In occasione dei 20 anni della Federazione SCS/CNOS, celebrati il 19 marzo scorso, don Aldo Giraudo, noto storico della Congregazione Salesiana, diede il suo contributo alla Tavola rotonda tenuta nel palazzo del Campidoglio con un intervento che aveva per tema "*I ragazzi difficili e la Pedagogia di Don Bosco*". Mi rifaccio ad una parte di questo studio per sottolineare come l'azione preventiva messa in atto con gli oratori da parte di don Bosco apportò un miglioramento della situazione minorile del tempo nelle zone periferiche di Torino. Dice, infatti, don Giraudo che "*Lo spoglio dei verbali degli arresti di minori maschi, effettuati dalle guardie del Vicariato tra gennaio 1842 e dicembre 1846, rivela alcuni dati significativi. Innanzitutto l'età più critica appare quella tra i 14 e i 15 anni. La punta massima degli arresti di ragazzi maschi tra i 10 e i 17 anni si raggiunge nel 1843: 66 arresti (nel 1842 erano stati 62)*"¹⁴. "*Poi assistiamo ad una rapida decrescita: 45 arresti nel 1844; 42 nel 1845, e soli 28 nel 1846. C'è una spiegazione per questo positivo decremento, riconosciuto dai funzionari pubblici: in quel triennio (1844-*

¹² Cfr. G.B. LEMOYNE, *Memorie Biografiche di Don Giovanni Bosco*, III (XX), Scuola Tipografica Libreria Salesiana, S. Benigno Canavese, 1903, pp. 326-333.

¹³ *Ibidem*, p. 333.

46) si consolida l'oratorio dell'Angelo Custode nella periferia di Vanchiglia, diretto da don Cocchi, e prende rapido sviluppo quello di don Bosco nella zona periferica di Valdocco. L'obiettivo esplicito del santo e dei suoi collaboratori è quello "di tenere la gioventù in questi giorni [festivi] lontano dall'ozio e dai vizi"¹⁵. Le azioni simili si sono prorogate nel tempo, ancora oggi diversi oratori fungono da "ammortizzatori sociali", fanno sì che diversi ragazzi e giovani vengano indirizzati su strade lecite e che conducano ad una vita vissuta nel giusto sentiero della responsabilità e della cittadinanza attiva concretizzando il detto di don Bosco, "Buoni cristiani ed onesti cittadini". Anche il progetto "Non esistono ragazzi cattivi" rientra nell'ottica generale di quanto don Bosco iniziò più di 150 anni fa.

Ho provato a descrivere in questo intervento la relazione di Don Bosco con la violenza e la devianza od il rischio di questa, quello che lui definiva "i giovani pericolanti", a tal proposito i salesiani consacrati, gli SDB, lo hanno ben inserito nelle Costituzioni all'articolo 26, che apre la sezione dedicata ai "destinatari della nostra missione", la terza parte di questo articolo recita: "Con Don Bosco riaffermiamo la preferenza per la "gioventù povera, abbandonata, pericolante"¹⁶ che "ha maggiore bisogno di essere amata ed evangelizzata, e lavoriamo specialmente nei luoghi di più grave povertà"¹⁷.

Al bisogno di educazione va sempre tenuto presente anche la necessità di evangelizzare nei giusti modi preservando l'integralità della proposta ed in maniera graduale a seconda delle possibilità iniziali del ragazzo. Tutti

¹⁴ Cfr. ASCT, Vicariato, *Rapporti*, 1843, Vol. 67; *Rapporti*, 1844, Vol. 68.

¹⁵ Lettera di G. Borel e G. Bosco ai sindaci di Torino, 22 aprile 1847, in Em I, p. 75.

¹⁶ In merito a questo termine don Bosco ci dice che "si possono chiamare non cattivi ma in pericolo di venir tali" i "ragazzi che emigrano in altre città in cerca di lavoro, consumato il denaro che portano con se e non trovando il sperato lavoro, "versano in vero pericolo di darsi al ladroneccio e cominciare la via che li conduce alla rovina"; gli orfani, che non avendo chi si prenda cura di loro si, "abbandonano al vagabondaggio ed alla compagnia dei discoli"; quelli i cui genitori, "non possono o non vogliono prendere cura della loro figliolanza; perciò li cacciano dalla famiglia o li abbandonano assolutamente", "i vagabondi che cadono nelle mani della Pubblica sicurezza ma che non sono ancora discoli". Cfr. in merito G. BOSCO, *Il sistema preventivo nella educazione della gioventù, promemoria autografo per il ministro Francesco Crispi (1878)*, in J. BORREGO, P. BRAIDO, A. DA SILVA F. (et alii), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze* (a cura di P. Braido), LAS, Roma 1992, p. 303.

¹⁷ Costituzioni della Società di San Francesco di Sales, Editrice SDB, edizione extra commerciale, Roma, 2003, p. 37.

questo è possibile farlo se al nostro fianco troviamo dei validi laici collaboratori, che come ci ricorda il Capitolo Generale 24 della Congregazione Salesiana, sono corresponsabili “*in comunione e condivisione nello spirito e nella missione di don Bosco*”. Grazie, dunque, a quanti con questo progetto hanno fatto in modo che l’azione di don Bosco trovi ancora spazi, luoghi e persone in cui e per cui vivere e guadagnarci così quel “*pezzo di Paradiso*” che, come dice don Bosco, “*aggiusta tutto*”¹⁸.

¹⁸ G.B. LEMOYNE, *Memorie Biografiche di Don Giovanni Bosco*, III (XX), SAID Buona Stampa, Torino, 1912, p. 444.



Le radici sociali, culturali e scientifiche dell'impegno contro la violenza

di Roberto Maurizio

L'urgenza di una seria azione di contrasto alla violenza

“La violenza ha probabilmente sempre fatto parte dell'esperienza umana. È possibile vederne l'impatto, in diverse forme, in tutte le parti del mondo. Ogni anno, più di un milione di persone perde la vita, e un numero ancora superiore è vittima di lesioni non mortali, a seguito di atti di violenza autoinflitta, interpersonale o collettiva. Complessivamente la violenza è una tra le maggiori cause di morte a livello mondiale per gli individui di età compresa tra 15 e 44 anni. Sebbene sia difficile ottenere stime precise, il costo della violenza si traduce in tutto il mondo in una spesa annua di miliardi di dollari USA per l'assistenza sanitaria e in ulteriori miliardi per le economie nazionali in termini di giornate di lavoro perse, azioni giudiziarie e investimenti perduti.

Il costo umano in termini di sofferenza e dolore, naturalmente, non può essere calcolato. Si tratta infatti di un costo fondamentalmente invisibile. Se da un lato la tecnologia satellitare ha reso alcuni tipi di violenza – terrorismo, guerre, rivolte e ribellioni civili – visibili quotidianamente a platee televisive, un numero decisamente superiore di atti di violenza ha luogo lontano dagli occhi della gente, in casa, sul posto di lavoro e perfino nelle strutture mediche e sociali create per prendersi cura delle persone. Molte vittime sono troppo giovani, deboli o malate per potersi proteggere. Altre vengono forzate dalle convenzioni o dalle pressioni sociali a tacere la propria esperienza.

Così come accade per le conseguenze della violenza, anche alcune sue cause si possono facilmente osservare. Altre sono profondamente radicate nella struttura sociale, culturale ed economica della vita umana. La ricerca più recente indica che, se da un lato fattori biologici e altri fattori individuali spiegano in parte la predisposizione all'aggressività, spesso questi fattori interagiscono con la famiglia, la comunità e con altri fattori culturali ed esterni creando una situazione in cui la violenza diventa possibile.

Anche se la violenza è sempre esistita, gli uomini non la devono accet-

tare come componente inevitabile della condizione umana. Parallelamente alla violenza si sono sempre sviluppati sistemi – religiosi, filosofici, giuridici e di comunità – per prevenirla o limitarla. Nessuno di essi ha avuto completo successo, ma tutti hanno contribuito a definire questa caratteristica della civiltà”¹.

Questa lunga citazione introduce questo contributo dedicato a una ricognizione sugli studi, le ricerche e i documenti riguardanti la violenza tra gli adolescenti. Si tratta del brano che introduce il Rapporto dell’Organizzazione Mondiale della Sanità dedicato al tema della violenza nelle relazioni tra le persone. La scelta di concentrare l’attenzione su un tema complesso e di difficile decifrazione come questo è stata presa dall’OMS in ragione della necessità di intervenire per ridurre l’impatto economico della violenza, soprattutto per quanto riguarda gli esiti in termini di problemi di salute fisica e psicologica che la violenza determina nelle persone (soprattutto nelle vittime ma, anche, in chi agisce il comportamento violento) e di problemi derivanti dall’impegno del personale sanitario, psicologico e sociale e dai costi dei servizi e degli interventi (sovente d’urgenza) messi in atto a seguito dei comportamenti violenti. Secondo l’OMS i miliardi di dollari spesi ogni anno nel mondo per interventi conseguenti a comportamenti violenti potrebbero essere meglio utilizzati per favorire migliori condizioni di vita e di benessere per tutti.

Secondo l’Oms, quindi, la violenza è certamente un problema su cui si può e si deve agire, soprattutto in termini preventivi. È questa la prospettiva che sottende alle nove raccomandazioni proposte al termine del Rapporto che, qui, sinteticamente sono presentate:

1. creare, implementare e monitorare un piano di azione nazionale per la prevenzione della violenza.
2. Migliorare la capacità di raccolta dei dati sulla violenza.
3. Definire le priorità e sostenere la ricerca relativa a cause, conseguenze, costi e prevenzione della violenza.
4. Promuovere risposte di prevenzione primaria.
5. Potenziare le misure a favore delle vittime della violenza.
6. Integrare la prevenzione della violenza nelle politiche sociali ed educative promuovendo così la parità di genere e l’eguaglianza sociale.
7. Migliorare la collaborazione e lo scambio di informazioni sulla prevenzione della violenza.

¹ OMS, *Violenza e salute nel mondo. Rapporto dell’Organizzazione Mondiale della Sanità*, CIS Editore, Roma 2002, p. 19.

8. Promuovere e monitorare l'adesione a trattati, leggi e altri meccanismi internazionali volti a difendere i diritti umani.

In particolare la sesta raccomandazione interessa tutti coloro che appartengono al mondo salesiano con funzioni di tipo educativo e animativo, siano essi responsabili di strutture, servizi, interventi, progetti o animatori/educatori di base a contatto con adolescenti, a prescindere dalla posizione lavorativa (operatore o volontario).

L'interesse è legato al fatto che questa raccomandazione entra nel merito di questioni che sono costantemente oggetto della loro attenzione, ed in particolare l'influenza delle disparità sociali e di genere in relazione allo sviluppo di comportamenti violenti. L'esperienza dei paesi che hanno migliorato lo status delle donne e ridotto la discriminazione sociale suggerisce la necessità di un gran numero di interventi.

La raccomandazione suggerisce, a questo proposito, di promuovere/attivare a livello nazionale riforme legislative e giuridiche, campagne di comunicazione per migliorare la consapevolezza pubblica del problema, formazione e monitoraggio della polizia e dei funzionari pubblici, nonché incentivi educativi o economici per i gruppi più deboli. È questo lo spazio – per il mondo salesiano – delle proposte culturali e politiche, per incidere sui processi educativi e sociali del paese, per dare voce in modo adeguato a chi non ha voce (le vittime della violenza ma, spesso, anche gli autori della violenza), promuovere investimenti e progettualità nel settore educativo (scolastico ed extra-scolastico), costruire alleanza con altri soggetti interessati a questi temi e a tali prospettive.

La raccomandazione, però, suggerisce contemporaneamente, di potenziare le politiche e i programmi di protezione sociale, sia per la popolazione generale sia per i gruppi svantaggiati stante la difficoltà che li caratterizza in tutto il mondo a causa di un'ampia gamma di fattori, tra cui l'impatto della globalizzazione, le politiche di indebitamento e di adeguamento strutturale, la trasformazione delle economie pianificate in economie di mercato e i conflitti armati. Diversi paesi hanno visto crollare i redditi reali, deteriorarsi le infrastrutture di base – soprattutto nelle aree urbane – e hanno assistito a riduzioni drastiche della qualità e della quantità dei servizi sanitari, educativi e sociali.

È in questa direzione che si intravede lo spazio per l'azione diretta del mondo salesiano, che deve assumere con maggiore consapevolezza il tema della violenza come un tema centrale nella propria proposta concreta, educativa e formativa.

Si tratta, infatti, di capire – come suggerisce tutto il rapporto dell'OMS

– che volti assume oggi – tra gli adolescenti – la violenza, quali significati le si attribuiscono, come si manifesta e come si può adeguatamente e efficacemente intervenire per ridurne l’impatto e, soprattutto, per prevenirne lo sviluppo.

Si collega in modo coerente, come chiusura di questa prima riflessione, quanto proposto nel documento sulla sfida educativa predisposto dal Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana. Nel capitolo iniziale, dedicato all’illustrazione dell’idea di educazione che sottostà a tutto il documento di afferma con chiarezza che:

“Senza l’aiuto di un senso critico e di un’appartenenza più grande, il giovane sperimenta anche l’urto solitario della sua inesperienza e della sua incertezza, la pressione incombente della complessità del mondo, l’asprezza della sua dura competitività e della sua impietosa richiesta di prestazione. L’esistenza si trova così divisa tra sogno di potenza e di rassicurazione e realtà di rischio e d’insicurezza, tra libertà soggettiva e determinismo sociale, tra narcisismo individuale e omologazione di gruppo o di massa. Lasciata a sé, questa è una condizione di obiettivo smarrimento, di solitudine profonda, di segreta depressione, di sofferenza, appunto, che non assume più oggi il modello contestatario della trasgressione e del conflitto (perché non c’è più norma da trasgredire e non c’è un nemico obiettivo con cui confliggere), bensì il modello rampante della sovrastima di sé e del successo narcisistico oppure quello depresso della rinuncia a vivere la propria vita in prima persona. Insomma, la mancanza di senso è assunta o come normalità e occasione propizia oppure è patita come irrimediabile estraneità al mondo; due atteggiamenti opposti, ma che possono anche convivere nello stesso soggetto e divenire complementari. In ogni caso, l’insensatezza domina l’esistenza, producendo le patologie del cinismo carrierista o del conformismo gregario, del desiderio di appropriazione rapace e della violenza gratuita oppure del rifugio in mondi allucinati, in cui comunque, contro altri o contro se stessi, si manifesta un risentimento verso una realtà opaca e muta”².

² Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana, *La sfida educativa. Rapporto-proposta sull’educazione*, Editori Laterza, Roma 2010, p. 6. Un altro testo particolarmente interessante per approfondire il tema è Ufficio Nazionale della CEI per l’educazione, la scuola e l’Università - Servizio Nazionale della CEI per il progetto culturale, *Le sfide dell’educazione*, Edizioni Dehoniane, Bologna 2007.

I giovani e la violenza nel mondo

Una seconda riflessione nasce dall'esigenza di quantificare e caratterizzare le dimensioni e gli aspetti qualitativi del fenomeno della violenza tra i giovani.

Un supporto essenziale è rappresentato dal Rapporto dell'OMS già citato, che aiuta a delineare le dimensioni quantitative e qualitative della violenza giovanile (intesa come quella riguardante gli individui di età compresa tra i 10 e i 29 anni) a livello mondiale.

La violenza tra i giovani include una gamma di comportamenti aggressivi che va da atti di bullismo a scontri fisici a forme più gravi di aggressione e all'omicidio. In tutti i paesi, i giovani maschi sono i principali attori nel ruolo di carnefice e di vittima degli omicidi.

Nel 2000 si è stimato che – nel mondo – la violenza tra i giovani ha causato 199.000 morti – un tasso di 9,2 ragazzi su 100.000. I tassi più alti per omicidi tra giovani si riscontrano in Africa e in America Latina, i tassi più bassi nell'Europa Occidentale e in determinate aree dell'Asia e del Pacifico. Con la rilevante eccezione degli USA, nella maggioranza dei paesi con tassi per omicidio giovanile superiore a 10 su 100.000 rientrano paesi in via di sviluppo e paesi che stanno vivendo una fase molto critica e travagliata per il loro cambiamento economico e sociale.

Per ogni giovane ucciso in modo violento si stima che da 24 a 40 ricevano ferite che richiedono un ricovero ospedaliero.

Alcuni bambini manifestano problemi comportamentali nella prima infanzia che gradualmente si trasformano in forme sempre più gravi di aggressività quando entrano nell'età adolescenziale e che, di solito, si protraggono anche in età adulta. La maggioranza dei giovani che manifesta un comportamento violento, lo fa per brevi periodi di tempo, durante l'adolescenza, avendo dato scarsa o nessuna prova di comportamento disturbato quando erano bambini. Questi "*trasgressori limitati all'adolescenza*" spesso ricercano l'eccitazione e commettono atti violenti insieme a un gruppo di amici. I giovani tendono anche a lasciarsi coinvolgere in una vasta gamma di comportamenti antisociali, commettendo più trasgressioni non violente, che trasgressioni violente. Tra i giovani coinvolti in comportamenti violenti e trasgressivi, la presenza dell'alcool, della droga e delle armi fa sorgere la consuetudine ad associare ferimenti e morti alla violenza.

I fattori che contribuiscono alla violenza giovanile coprono tutti i livelli del modello ecologico di valutazione (societario, comunitario, relazionale, individuale):

- il coinvolgimento in comportamenti violenti e trasgressivi prima dei 13 anni è un fattore individuale molto significativo, insieme all'impulsività, agli atteggiamenti e alle intenzioni aggressive e a un basso rendimento scolastico;
- l'aver subito una dura punizione fisica oppure l'aver assistito a comportamenti violenti in famiglia, la mancanza di supervisione e controllo da parte dei genitori e l'associarsi ai propri pari nel trasgredire le regole sono importanti fattori relazionali. All'interno della comunità e della società si verificano sempre più episodi che inducono a credere che l'esposizione alla violenza trasmessa dai mezzi di comunicazione produca un aumento a breve termine dell'aggressività, sebbene non sia possibile stabilire l'impatto effettivo dei mezzi di comunicazione sulle forme più serie di violenza (come stupro, aggressione fisica e omicidio) e sul lungo termine. Una ricerca condotta su altri fattori all'interno della comunità e della società mostra che i giovani che vivono in quartieri e in comunità con alti livelli di criminalità e di povertà sono esposti a rischi di violenza;
- i tassi di violenza giovanile aumentano in tempo di guerra e repressione e quando la società nel suo complesso attraversa un periodo di cambiamento sociale e politico. I tassi di violenza giovanile sono ancora più alti in paesi, dove le politiche di protezione sociale sono deboli, l'ineguaglianza del reddito è alta e dove prevale una cultura della violenza.

I giovani e la violenza in Italia

È più difficile lo sviluppo di una riflessione analoga con specifica attenzione alla realtà italiana, in quanto non esiste, ad oggi, nessun studio che ha preso in esame le molteplici forme della violenza, raccogliendo dati e informazioni utili a costruire un quadro complessivo, organico e esaustivo. Pertanto – sempre in modo sintetico – l'unica strada possibile è quella di attingere a diverse fonti di dati e proporre informazioni sui differenti aspetti presi in esame.

Il recente Rapporto di Telefono azzurro sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia³ fornisce una prima serie di informazioni particolarmente importante.

³ Eurispes - Telefono Azzurro, *Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Eurispes, Roma 2012.

Più di un bambino su quattro intervistato, ammette di essersi imbattuto in pagine Internet contenenti immagini di violenza, il 16% dei bambini ha trovato in Rete immagini di nudo, il 13% siti che esaltano la magrezza, il 12% siti con contenuti razzisti. Sono i maschi, più delle femmine, a incontrare, durante la navigazione, immagini decisamente violente. Sono invece più numerose le bambine che si sono imbattute in siti con contenuti razzisti (14% contro il 10%) o che hanno visitato siti che esaltano la magrezza (14% contro 12%).

Tra gli adolescenti intervistati un terzo ha navigato in siti d'immagini pornografiche e che esaltano un corpo palestrato; il 19% ha visitato siti che incitano alla violenza, all'odio contro gli stranieri e a commettere un reato (12%); hanno inoltre navigato all'interno dei siti che esaltano l'anoressia (10%) o il suicidio (5%), con consigli annessi.

Il rapporto mette in luce anche una rilevante criticità circa la questione della privacy:

- più di un bambino su dieci riferisce di aver trovato online sue foto private o sue foto che lo mettevano in imbarazzo; l'8% ha visto pubblicati in Rete video privati, il 7% rivelazioni su propri fatti personali e video in cui egli stesso era presente che lo hanno imbarazzato;
- tra gli adolescenti il 40% ha trovato in internet foto o video imbarazzanti che ritraggono i coetanei, il 32% loro foto che, per quanto non imbarazzanti, non avevano ricevuto una preventiva autorizzazione ad essere messe online, il 24% pettegolezzi o falsità sul proprio conto, il 21% foto o video imbarazzanti che ritraggono altri adulti di loro conoscenza, il 21% foto personali che hanno creato loro imbarazzo.

I dati raccolti dall'Eurispes confermano che tra i giovanissimi l'esperienza del sexting non rappresenta un'eccezione, ma è invece piuttosto comune: oltre un adolescente su quattro afferma di aver ricevuto sms/mms/video a sfondo sessuale. Il fenomeno ha subito un aumento sorprendente: gli adolescenti dai 12 ai 18 anni che dicono di aver ricevuto sms, mms, video di natura sessuale sono passati dal 10% al 26%. Oltre un terzo dei maschi ha ricevuto contenuti sessuali via telefonino. All'aumentare dell'età cresce anche la percentuale di ragazzi che hanno sperimentato il sexting come destinatari: dal 22% dei 12-15enni si passa al 30% dei 16-18enni, quasi un ragazzo su tre. La quota più alta degli adolescenti che riferisce di aver ricevuto messaggi, foto o video con contenuto sessuale indica come mittente un amico o un'amica (39%). Le reazioni degli adolescenti alla ricezione di invio o filmati a sfondo pornografico sono

prevalentemente positive. Il 30% dice che gli ha fatto piacere, il 29% che lo ha divertito. Le reazioni negative ammontano complessivamente al 23%, quindi poco meno di un caso su quattro. Poco meno della metà di chi ha messo in pratica il sexting riferisce di averlo fatto perché non vede cosa ci sia di male in questa azione.

Il rapporto ha indagato, per la prima volta, la dating violence, ovvero la presenza di violenza fisica o psicologica all'interno dei rapporti di coppia vissuti dagli adolescenti.

Dai dati emerge come sia estremamente diffuso rapportarsi con il proprio ragazzo/ragazza urlando: ne è vittima infatti quasi un terzo degli intervistati; segue l'insulto, che registra il 21%. Tra le opzioni inerenti le varie forme di minaccia, quella subita più spesso è l'essere lasciati dal proprio ragazzo/ragazza nel caso non si faccia ciò che viene detto. Dai dati emerge come le violenze verbali prevalgano su quelle fisiche: il 5% degli adolescenti dichiara che il proprio partner ha minacciato di picchiarlo.

Questi dati sono confermati da una recente indagine europea sui cambiamenti della percezione del rischio su internet cambia (Eu Kids on line) finanziata dal Safer Internet Programme della Commissione Europea e presentata al Congresso nazionale della Società Italiana di Pediatria. L'indagine ha dato voce direttamente ai ragazzi sui rischi d'internet: se in Europa i ragazzi individuano nella pornografia il rischio maggiore della rete, in Italia ciò che turba maggiormente i giovani naviganti è la violenza. Paura e disgusto sono i sentimenti che provano quando s'imbattono in scene cruente, come maltrattamenti e abusi su persone fragili e animali. Le situazioni o i contenuti rischiosi non sono necessariamente percepiti e vissuti come annosi o negativi:

- il 41% dei ragazzi europei (e il 34% dei coetanei italiani) è entrato in contatto con almeno una delle esperienze rischiose indagate (pornografia, sexting, bullismo, UGC dannosi, incontri offline con persone conosciute online, uso improprio di dati personali, internet addiction). Ma solo il 12% dei ragazzi europei (e il 6% in Italia) dichiara di essere stato infastidito o turbato da qualcosa visto su internet;
- il 30% dei ragazzi fra gli 11 e i 16 anni (il 17% dei coetanei italiani) dichiara di aver sperimentato "spesso" o "molto spesso" una o più esperienze connesse a usi eccessivi della rete (ad esempio trascurare gli amici, la scuola o perdere ore di sonno);
- il secondo rischio più diffuso è l'esposizione a contenuti generati dagli utenti potenzialmente dannosi (siti che incitano all'odio e al razzismo, all'anoressia, all'autolesionismo e al consumo di sostanze stupefacenti).

- centi), esperienza che coinvolge il 21% dei ragazzi europei di età compresa fra gli 11 e i 16 anni (il 18% dei coetanei italiani);
- seguono i rischi di carattere sessuale, come l'esposizione a materiale pornografico, dichiarata dal 14% dei ragazzi europei e dal 7% del campione italiano; e il sexting, diffuso fra il 15% degli intervistati e il 4% dei ragazzi italiani;
 - il 9% dei ragazzi fra gli 11 e i 16 anni (il 6% in Italia) è stato vittima di un uso improprio dei propri dati personali online – come l'uso non autorizzato della propria password (7%) o delle proprie informazioni personali (4%);
 - il 9% dei ragazzi europei (il 4% dei ragazzi italiani) ha incontrato offline qualcuno conosciuto online;
 - il 6% dei ragazzi europei fra i 9 e i 16 anni (e il 2% dei coetanei italiani) è stato vittima di bullismo online, e il 3% (l'1% in Italia) ha inviato ad altri messaggi sgradevoli e offensivi.

Questo primo quadro di sintesi, che propone l'esperienza del rapporto con la violenza, ricostruito attraverso interviste realizzate con campioni statistici di bambini e adolescenti è doveroso affiancare studi di carattere epidemiologico che operano delle analisi basandosi su dati statistici raccolti da banche-dati ufficiali relativi alla diffusione – tra gli adolescenti – di comportamenti quali la commissione di reati basati su atti violenti, di suicidi, di comportamenti a rischio per la propria e altrui salute, di consumi, ecc.

I comportamenti devianti e violenti verso persone e cose

Partiamo dai comportamenti che hanno uno specifico riconoscimento giuridico essendo considerati reati. Purtroppo non esistono dati certi intorno a questo argomento perché il fenomeno, per svariati motivi, non è facilmente misurabile, di cui il principale è che tutte le analisi si basano sulle denunce presentate alle forze dell'ordine o alla magistratura ma una grande parte dei reati non appare mai perché spesso chi subisce il reato non opera la denuncia.

Tuttavia i dati che si riferiscono alle denunce permettono di avvicinarsi per approssimazione alle dimensioni del fenomeno.

È vicino a quarantamila il numero annuo di minorenni denunciati. L'analisi operata dall'Istat sul periodo storico che va dal 1990 al 2007⁴,

⁴ Fonte: Dipartimento Giustizia Minorile, 2010. Altri testi particolarmente interessanti per comprendere l'evoluzione della devianza minorile e degli interventi sociali e educativi a

indica una diminuzione di denunce di minorenni. Il picco di denunce, sul totale, si è verificato nell'anno 1995, con 46.051 minorenni denunciati cifra che negli anni successivi tende progressivamente a scendere. Nella maggior parte le denunce coinvolgono maschi, in età dai 14 ai 17 anni.

Dall'analisi dei dati, secondo la tipologia di reato, si osserva una prevalenza di reati contro il patrimonio (soprattutto furto). Seguono, in ordine di frequenza, i reati contro la persona, caratterizzati soprattutto da lesioni personali volontarie. È rilevante il numero delle violazioni in materia di sostanze stupefacenti, mentre minori risultano essere i reati contro la famiglia, la moralità pubblica e il buon costume, quelli contro lo Stato, istituzioni sociali e ordine pubblico.

La percentuale di minori coinvolti in reati contro il patrimonio diminuisce al crescere dell'età, a favore di altre tipologie di reati come quelli contro lo Stato e l'ordine pubblico e le violazioni della legge in materia di sostanze stupefacenti.

L'Istat ha reso disponibili i dati riferiti al 2010 che permettono qualche approfondimento:

- globalmente sono 31 gli omicidi volontari consumati e 65 quelli tentati. Nella maggior parte sono connessi a tentativi di furti e rapine;
- tra i minorenni denunciati e arrestati dalle forze dell'ordine (30mila) quelli coinvolti in reati "violenti" sono oltre cinquemila, di cui la maggior parte è stata protagonista di lesioni dolose (2.354), di minacce (1.201), di ingiurie (868). I minorenni arrestati per percosse sono 376 e quelli per violenze sessuali sono 306;
- tra i minorenni arrestati per avere commesso una rapina (1.629) nella maggior parte dei casi hanno commesso il reato in strada (895) o in un esercizio commerciale (322). Da segnalare il numero di 296 minorenni coinvolti in estorsioni;
- sono quasi 2.100 i minorenni arrestati per danneggiamenti e circa 200 quelli arrestati per incendi e danneggiamenti conseguenti;
- sono 2.772 i minorenni arrestati in relazione alla normativa sugli stupefacenti.

favore dei minori coinvolti sono: I. MASTROPASQUA, T. PAGLIAROLI, M.S. TOTARO, *Primo rapporto italiano sulla delinquenza minorile*, Gangemi, Roma 2008; G. VETTORATO, F. GENTILI (a cura di), *Educare in un mondo che cambia*, Federazione SCS, Roma 2010; G. RICCI, D. RESICO, *Pedagogia della devianza. Fondamenti, ambiti, interventi*, Franco Angeli, Milano 2010.

Il bullismo

Anche la riflessione sul bullismo risente delle stesse problematiche già proposte in riferimento alla devianza: non solo è ancora aperto il problema della definizione di cosa intendere per bullismo, ma, i dati sinora raccolti non hanno carattere di rappresentatività sia per la carenza di una definizione condivisa di cosa osservare sia per questioni di metodo.

Una pubblicazione del Centro Nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza prova a tracciare alcune traiettorie interpretative e delineare i caratteri quantitativi e qualitativi del fenomeno.

Per quanto concerne la definizione del fenomeno si può partire da quella che propone nel saggio introduttivo riferito alla realtà italiana: “il bullismo è un tipo di comportamento aggressivo particolarmente insidioso e pervasivo che si basa sull'intenzione ostile di uno o più ragazzi, sulla ripetitività nel tempo dell'azione persecutoria e sulla debolezza della vittima che difficilmente riesce a difendersi”⁵.

Menesini identifica anche alcune caratteristiche distintive del fenomeno, così riassunte:

- intenzionalità, cioè il fatto che il bullo mette in atto premeditadamente dei comportamenti aggressivi con lo scopo di offendere l'altro o di arrecargli danno;
- persistenza: l'interazione bullo-vittima è caratterizzata dalla ripetitività di comportamenti di prepotenza protratti nel tempo;
- asimmetria di potere, si tratta di una relazione fondata sul disequilibrio e sulla disuguaglianza di forza tra il bullo che agisce;
- tipologie diverse con cui si manifesta: bullismo fisico, modalità verbali di tipo diretto (offese e minacce) e modalità di tipo psicologico e indiretto (esclusione e diffamazione);
- natura sociale del fenomeno. L'episodio avviene frequentemente alla presenza di altri compagni – spettatori o complici – che possono assumere un ruolo di rinforzo del comportamento del bullo o semplicemente sostenere e legittimare il suo operato.

Per arrivare a costruire una stima della diffusione del fenomeno sono utili i risultati di tre ricerche nazionali, una promossa dalla Società italiana

⁵ E. MENESINI, *Vecchie e nuove forme di bullismo. Dall'evoluzione del fenomeno ai modelli di intervento a scuola*, in “Cittadini in crescita” n. 1/2007, numero monografico Bullismo: che fare?, p. 29.

di pediatria⁶ (SIP), la seconda realizzata con adolescenti delle scuole superiori e la terza dal Ministero dell'Istruzione e realizzata insieme al Censis⁷.

Nella prima indagine, condotta su ragazzi tra i 12 e i 14 anni, tra i risultati più significativi emerge che sono i ragazzi più delle ragazze ad assistere a fenomeni di bullismo e che non esistono significative differenze tra Nord e Sud del Paese. Inoltre, dalla ricerca emerge che:

- a. il bullismo è un fenomeno in crescita, in aumento del 5% rispetto all'anno precedente;
- b. nelle scuole italiane 8 ragazzi su 10 hanno vissuto da vicino fenomeni riconducibili al bullismo, come vittime o come spettatori;
- c. cresce il giudizio negativo che i giovanissimi danno di chi, vittima di bullismo, cerca aiuto in un adulto: il 24% considera "fifone" o "spia" chi non cerca di difendersi da solo;
- d. se in teoria il 75% dei giovani dichiara che chi è vittima di maltrattamenti deve rivolgersi a un genitore, soltanto il 53% dichiara che lo farebbe, preferendo difendersi da solo.

La seconda indagine⁸, condotta nelle scuole superiori, ha rilevato che è "vittima" del bullismo il 33% degli studenti, quei ragazzi ai quali almeno una volta è capitato di essere soggetto di una prepotenza fisica, psicologica o verbale; mentre il 45% ne è stato spettatore. Le vittime sono principalmente i maschi, delle prime classi degli istituti tecnici e professionali.

Nella ricerca è messa in evidenza la percezione della gravità del bullismo da parte degli intervistati e si mette in luce che le prepotenze fisiche "molto gravi" sono le forme di bullismo più pesanti, seguite da quelle verbali. Sono principalmente le ragazze più grandi (82%) che frequentano il liceo a rifiutare questo tipo di atteggiamento.

La terza indagine, promossa dal Ministero dell'istruzione, ha coinvolto i genitori intorno all'esigenza di ricostruire il quadro delle loro conoscenze e rappresentazioni del fenomeno del bullismo nella scuola e nella capacità – potenziale e reale, della stessa di intervenire.

⁶ Società italiana di pediatria, *Rapporto annuale sulle abitudini e stili di vita degli adolescenti*, Decima edizione, 2006, consultabile al sito web www.sip.it/documenti/osservatoriobam/risultati_indagine_2006.pdf.

⁷ Censis - Ministero dell'Istruzione, *Prima indagine nazionale sul bullismo. Il bullismo visto dai genitori*, Ministero dell'Istruzione, Roma 2008.

⁸ G. D'ANNA, *Quando il bullismo entra in classe. Indagine sugli studenti delle scuole superiori italiane*, Firenze, 2006.

Il primo dato che emerge riguarda la massiccia consistenza e la diffusione di un fenomeno che non può essere considerato come semplice bolla mediatica.

Altissima, pari al 49,9% del totale, risulta la quota di famiglie che segnala il verificarsi di prepotenze di diverso tipo (verbale, fisico, psicologico) all'interno delle classi frequentate dai propri figli, con una diffusione che risulta elevata in tutti gli ordini di scuola, e particolarmente nella scuola secondaria inferiore dove raggiunge il 59,0% delle classi. La frequenza delle segnalazioni è invece la stessa nelle quattro aree geografiche maggiori e nei diversi centri abitati, con una leggera flessione nelle aree urbane di dimensione medio-grande.

Un altro elemento è quello per cui, spesso, in uno stesso gruppo classe, i bulli tendono a combinare prepotenze di diverso tipo: il 12% delle famiglie riferisce che nelle classi frequentate dai figli avviene solo uno degli atti segnalati; ma nel 21% segnalano almeno due o tre forme diverse di bullismo e nel 17% dei casi più di tre.

Il 46% è convinto che si tratti di episodi che si sono ripetuti nel. Circo-scrivendo il fenomeno ai soli atti reiterati, la quota di famiglie che denunciano la presenza di bullismo nelle classi frequentate dai figli si riduce al 22% del totale.

La scena in cui si svolgono gli atti di prevaricazione in genere è la scuola: il 52% dei genitori riferisce che gli episodi avvengono all'interno della classe; il 53% dichiara che avvengono in altri luoghi della scuola chiusi e meno sorvegliati (palestra, corridoi, ...); mentre nel 29% dei casi la scena delle prepotenze risulta essere il tragitto tra casa e scuola (in questi casi spesso i soprusi avvengono sui mezzi pubblici). La percentuale di soprusi compiuti al di fuori delle mura scolastiche aumenta con il crescere dell'età dei figli.

La drammatica situazione che emerge dalle interviste alle famiglie sarebbe il risultato di un fenomeno che è in continua crescita: il 69% degli intervistati è convinto che negli ultimi tre anni gli episodi di bullismo nella scuola siano cresciuti, a fronte di un 28% che ritiene che siano stabili.

I comportamenti anticonservativi e autolesivi

Nel periodo 1993-2009 (ultimo anno disponibile dei dati ufficiali dell'Istat⁹) la mortalità per suicidi in Italia è diminuita significativamente da 8,3 a 6,7 suicidi ogni centomila abitanti. Analizzando la distribuzione per

⁹ Istat, *I suicidi in Italia: tendenze e confronti, come usare le statistiche*, Istat, Roma 2012.

classi di età risulta evidente come il fenomeno cresca all'aumentare dell'età: da 1,4 suicidi per centomila abitanti fra gli under 25 si arriva a 6,1 fra i 25-44enni fino a 11,3 fra gli ultrasettantacinquenni. La composizione per sesso evidenzia la maggiore propensione dei maschi al suicidio, più di tre volte superiore a quella delle femmine. L'istruzione è la variabile più importante relativamente allo status delle persone per l'analisi dei decessi: la propensione al suicidio, infatti, è maggiormente elevata tra le persone con titoli di studio medio-bassi.

I comportamenti a rischio per sé e per gli altri

Il tema dei comportamenti a rischio tra gli adolescenti presenta molteplici elementi di complessità che rendono molto difficile la trattazione e che richiedono alcune precisazioni¹⁰. Uno degli elementi di maggior criticità individuato dagli studiosi del tema è la difficoltà di costruire riflessioni – e, soprattutto, azioni preventive serie e adeguate – in ordine ai comportamenti a rischio degli adolescenti quando il sistema culturale di riferimento in cui essi vivono, crescono e si socializzano propone loro, costantemente e forsennatamente, un modello di vita basato proprio sul rischio, vissuto come una componente positiva della vita degli individui.

Il rischio, è paradossalmente, di costruire azioni preventive che siano vissute dagli adolescenti come azioni in contrasto non tanto con la cultura giovanile, quanto con i caratteri essenziali dei modelli culturali della società post-industriale attuali che riguardano tutte le fasce d'età. Il paradosso è che si rischia di intervenire su una delle rare situazioni di forte vicinanza culturale tra adolescenti e adulti non per rafforzare questa vicinanza ma per creare una frattura, una separazione. Il nodo da sciogliere, in questo senso, è quanto la preoccupazione sui comportamenti a rischio si concentri esclusivamente sugli adolescenti e quanto riguarda tutti, compresi gli adulti. In altri termini, è difficile comprendere le preoccupazioni del mondo adulto quando (per ricordare solo alcuni dei comportamenti a rischio) giocare d'azzardo, bere smodatamente e poi guidare, lanciarsi dai

¹⁰ Sul tema dei comportamenti a rischio si possono utilmente consultare alcuni testi: A. PELLAI, S. BONCINELLI, *Just do it! I comportamenti a rischio in adolescenza. Manuale di prevenzione per scuola e famiglia*, FrancoAngeli, Milano 2002; S. BONINO, E. CATTELINO, S. CIAIRANO, *Adolescenti e rischio*, Giunti, Firenze 2007; L. VALLARIO e altri, *Il rito del rischio nell'adolescenza*, Ma.Gi, Roma 2005; *Comportamenti a rischio e stili di vita dei giovani toscani: i risultati delle indagini EDIT 2005-2008*, all'interno del sito Internet: <http://www.mad.it/ars/imgarticoli/Pubblicazione EDIT.pdf>.

ponti legati a elastici, avere rapporti sessuali non protetti, ecc., sono azioni ammesse o tollerate se a compierle sono adulti e non sono tollerate quando a compierle sono gli adolescenti.

Un primo aspetto importante è rappresentato dal problema di definire quali siano i comportamenti da ritenersi a rischio. Infatti, la terminologia “comportamenti a rischio”, è stata utilizzata indistintamente per quei comportamenti che storicamente venivano nominati, invece, devianza, tossicodipendenza, ecc. Le molte ricerche compiute nel corso di questi ultimi hanno preso in esame, ad esempio: il fumo di sigarette, il consumo di alcolici, il fumo di spinelli, la guida pericolosa, i comportamenti devianti, i comportamenti sessuali, i comportamenti alimentari, il consumo di sostanze stupefacenti sintetiche, i tentativi di suicidio, il bullismo, la violenza.

I comportamenti a rischio rispondono a diverse esigenze, tra le quali ad un continuum si trova l'esigenza di vincere la noia, di stordirsi, di riempire la sensazione di vuoto con la ricerca di sensazioni forti, estreme, incredibili, intense (“sensation-seeking”) e, all'altro lato, si trova, invece, quella l'esigenza di crescere, migliorarsi, sviluppare se stessi come individui attraverso azioni altrettanto intense, forti e significative (“risk-tasking”). In questa accezione prendersi dei rischi o correre dei rischi è assolutamente normale ed anzi la cultura attuale, incentiva molto questo tipo di comportamenti mentre le azioni del primo tipo sono quelle che generano maggiore allarme sociale in quanto mettono gli adolescenti nella condizione di subire dei danni non desiderati, in misura elevata, o di far vivere conseguenze di elevato valore negativo ad altri individui.

I comportamenti a rischio possono essere considerati, nell'insieme, come dei modi che gli adolescenti hanno di provare piacere, attraverso sensazioni nuove e forti, con una componente accentuata di sfida e di sperimentazione di se. Sono, pertanto, comportamenti molto coerenti e funzionali alle esigenze psicologiche tipiche dell'adolescenza: necessità di rinnovarsi, di uscire dalle insicurezze e dalle incertezze, affermare la propria identità, costruire relazioni sociali ed affettive significative, sviluppare identificazione con gruppi di pari (nei termini di sentirsi parte di un gruppo e farsi accettare dai componenti del gruppo).

Le ricerche realizzate in molti paesi hanno permesso di far convergere le opinioni degli esperti intorno ad alcuni elementi chiave dei comportamenti a rischio tra gli adolescenti. In questa sede è possibile evidenziare come tra gli adolescenti sovente:

- sia elevata la percezione di una forma di immunità personale dai rischi, che li porta a ritenere di essere al di sopra dei pericoli,

- sia diffusa la percezione di poter esercitare un adeguato controllo sui rischi,
- sia elevata l'adozione di più comportamenti a rischio correlati, aspetto che indica una certa propensione degli adolescenti a passare da una forma all'altra di rischio (sindrome o costellazioni di comportamenti),
- dimostrino di essere consapevoli dei rischi connessi ad alcune azioni ma di non riuscire a sottrarsi dalla necessità di agire per pressioni del gruppo dei pari (su questo tema si è sviluppato un particolare filone di ricerca teso ad analizzare se e in che misura la frequentazione di un gruppo incentiva e promuove alcune azioni a rischio o meno),
- associno il rischio non tanto al pericolo quanto alla paura di una perdita di affetti, emozioni, relazioni ritenute significative,
- individuino quale luogo principale in cui sperimentano azioni a rischio non tanto luoghi pubblici e locali (come è nella percezione degli adulti) quanto la casa, vissuta come luogo nel quale spesso ci si sente soli.

Da indagini recenti emergono alcune tendenze tra gli adolescenti italiani su cui è opportuno esercitare attenzione: i comportamenti di rischio sono sempre più frequenti tra gli adolescenti; si abbassa sempre più l'età del "rischio"; i comportamenti che sono in cima alla classifica della percezione di rischio risultano essere in basso alla classifica della frequenza del rischio e viceversa (gli adolescenti, quindi, agiscono i comportamenti di rischio che ritengono essere meno pericolosi); sono in aumento e stanno cambiando forma le dipendenze non solo da droghe, ma anche da alcol (binge drinking) e dai mezzi di comunicazione sociale (rischio del virtuale); sono in aumento i giochi sia nella forma di alea (scommessa, azzardo) sia in quella di ilynx (vertigine); pochi comportamenti sono agiti singolarmente, molti sono correlati ad altri. Gli adolescenti, infatti, tendono ad associare più comportamenti a rischio appartenenti a differenti tipologie: per oltre il 90% dei casi, non c'è n'è uno agito in maniera esclusiva.

Tra gli studi più interessanti da utilizzare vi è lo studio HBSC (Health Behaviour in School-aged Children - Comportamenti collegati alla salute in ragazzi di età scolare), uno studio internazionale svolto ogni 4 anni, in collaborazione con l'Ufficio Regionale dell'Organizzazione Mondiale della Sanità per l'Europa. L'indagine coinvolge i ragazzi di 11, 13 e 15 anni. In Italia sono stati realizzati già tre studi di carattere nazionale (in collegamento con l'Istituto Superiore di Sanità) e diversi a livello regionale¹¹.

¹¹I rapporti sono disponibili nel sito <http://www.hbsc.unito.it>

Lo studio nazionale¹² prende in esame, a proposito dei comportamenti a rischio, l'uso di sostanze lecite, come il tabacco e l'alcol, o illecite quali la cannabis o altre sostanze psicoattive ma, anche, alcuni aspetti che riguardano la vita sessuale, quali l'uso o meno di profilattici e altri contraccettivi, e la frequenza di infortuni.

La maggioranza dei ragazzi, in tutte le fasce di età considerate, dichiara di non fumare. La quota di non fumatori si riduce però con l'aumentare dell'età, soprattutto nel passaggio fra 13 e 15 anni. Contestualmente, aumenta notevolmente la quota di quanti dichiarano di fumare ogni giorno che passa dallo 0,2% a 11 anni, all'1,5% a 13 e al 13% a 15 anni.

Anche per l'alcol, la quota di quanti dichiarano di non farne uso diminuisce significativamente con l'età, passando da oltre il 64% negli undicenni a poco più del 41% fra i tredicenni e al 20% fra i giovani di 15 anni. Ad aumentare con l'età è, invece, soprattutto la frequenza del consumo settimanale che passa dal 4% a 11 anni ad oltre il 25% a 15. Anche il fenomeno del binge drinking (il consumo di 6 o più bicchieri di alcolici in un'unica occasione) presenta un aumento al crescere dell'età e, in generale, una maggior prevalenza fra i maschi rispetto alle coetanee femmine.

La maggior parte dei quindicenni dichiara di non aver mai fatto uso di cannabis nella vita, percentuale più elevata per le femmine rispetto ai coetanei maschi (88,5% vs 78,4%).

Il 26% dei maschi di 15 anni dichiara di aver avuto un rapporto sessuale completo, mentre la percentuale è più bassa tra le femmine (18%). Rispetto all'età del primo rapporto, non emergono differenze né di genere, né fra le Regioni: l'età media è, infatti, ovunque, pari a circa 14 anni sia per i maschi che per le femmine.

È stato inoltre indagato quali metodi abbiano utilizzato, i ragazzi che dichiarano di aver avuto rapporti sessuali completi, per prevenire gravidanze indesiderate e la trasmissione di malattie sessuali in genere. Emerge come la maggior parte degli adolescenti che hanno già avuto un rapporto completo, riferisca l'utilizzo del preservativo (quasi l'80% dei maschi e il 70% delle femmine), seguito dall'interruzione del rapporto, dichiarato da più del 40% delle ragazze e dal 24% dei coetanei maschi. Complessivamente, circa il 13% riferisce l'uso della pillola e poco meno dell'8% metodi naturali (calcolo della temperatura basale, conteggio giorni o densità del muco cervicale) e altri metodi.

¹² Istituto Superiore di Sanità, *Studio HBSC-Italia (Health Behaviour in School-aged Children): rapporto sui dati 2010*, Roma 2013.

Il Centro Nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza ha, recentemente, realizzato uno studio¹³ grazie al quale è stato possibile integrare dati provenienti da fonti diverse intorno al tema del benessere e malessere di bambini e adolescenti in Italia, con uno specifico approfondimento volto a evidenziare le differenze esistenti in relazione alla regione di residenza di bambini e adolescenti (per mettere in luce l'esistenza di dimensioni di disegualianza territoriale).

Lo studio ha preso in esame alcuni comportamenti di quelli prima indicati:

- il 28% dei 17enni dichiara di aver fumato (almeno una sigaretta) nell'ultimo anno,
- il 46% di 17enni dichiara di essersi ubriacato nell'ultimo anno,
- il 26% dei 17enni dichiara di aver fatto uso di cannabis,
- il 6% dei 17enni dichiara di aver fatto uso di altre sostanze illegali nell'ultimo anno,
- il 3% dei 17enni dichiara di aver fatto uso di psicofarmaci nell'ultimo anno,
- il tasso di tentativi di suicidio nella fascia 0-17 anni è di 0,9 minorenni ogni 100.000,
- il tasso di suicidi nella fascia 0-17 anni è di 0,3 minorenni ogni 100.000,
- il tasso di feriti in incidenti stradali nella fascia 0-17 anni è di 3 minorenni ogni 1.000,
- il tasso di morti in incidenti stradali nella fascia 0-17 anni è di 3 minorenni ogni 100.000,
- il tasso di denunciati alle Procure per reati nella fascia 0-17 anni è di 8,4 minorenni ogni 1.000.

Alcuni approfondimenti

In questa sezione della rassegna sono proposti, sinteticamente, i risultati di tre indagini che permettono degli approfondimenti di temi già proposti nella parte precedente. Da un lato, si presenta, quanto intorno ai temi oggetto di questa pubblicazione, emerge dai rapporti sui giovani pre-

¹³ V. BELOTTI, E. MORETTI, *L'Italia minore. Mappe di indicatori sulla condizione e le disegualianze nel benessere dei bambini e dei ragazzi*, Centro Nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Quaderno n. 51, Firenze, 2011.

disposti dallo Iard, dall'altro, quanto emerge in due ricerche condotte una in Toscana e una in Emilia Romagna¹⁴.

Intorno al tema della disponibilità degli adolescenti verso la trasgressione elementi di particolare interesse sono rintracciabili nelle indagini quinquennali dello Iard, su un panel statisticamente significativo di giovani¹⁵.

Si possono sintetizzare i dati di maggiore rilievo in riferimento al tema dell'addiction (consumi di sostanze stupefacenti) e della violenza.

Per quanto riguarda il giudizio sociale (considerazione delle norme sociali) per l'area dell'addiction, non ci sono grosse variazioni nel tempo e si conferma la tendenza al calo della percezione della critica sociale relativa al fumare occasionalmente marijuana; per l'area della violenza e del vandalismo, si nota l'aumento della critica sociale per "fare a botte per far valere le proprie ragioni".

Per quanto riguarda il grado in cui i giovani ritengano personalmente ammissibile un certo comportamento: nell'area dell'addiction si presenta un forte aumento sia nei riguardi dell'ammissibilità a ubriacarsi che a fumare occasionalmente marijuana, mentre l'atteggiamento verso l'eroina si

¹⁴ Per esigenza di sintesi la scelta è caduta solo sulle tre ricerche citate ma è opportuno segnalare altre tre, di carattere locale, per la qualità del progetto metodologico utilizzato e per gli interessanti elementi cui sono giunte attraverso l'analisi dei dati. Cfr. R. TRINCHERO, M.L. TORDINI, *Responsabilità e disagio. Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi*, Franco Angeli, Milano 2011; G. MELOTTI, S. POTI (a cura di), *Comportamenti violenti in adolescenza nella Provincia di Rimini*, Università di Bologna e Provincia di Rimini, Rimini 2011; A. BAZZANELLA (a cura di), *Indagine esplorativa sulla devianza giovanile in Trentino e il ruolo del gruppo*, IPRASE; Provincia Autonoma di Trento, Trento 2013. È opportuno, per la specificità dell'oggetto di osservazione e analisi (le baby-gang), segnalare altri due studi. Il primo è del Dipartimento Giustizia Minorile - Centro Interdipartimentale di ricerca sulle motivazioni prosociali e antisociali in adolescenza (CIRMPA) dell'Università La Sapienza di Roma, *I gruppi di adolescenti devianti. Un'indagine sui fenomeni di devianza minorile di gruppo in Italia*, Ministero di Giustizia, Roma 2002. Il secondo è frutto di un lavoro di ricerca a livello europeo: European Forum for Urban Security, *EU Street Violence, Bande giovanili e violenza nello spazio pubblico*, Parigi 2013. (In particolare si segnala il contributo sulla situazione italiana: S. CROCETTI, L. FAY LUCIANETTI, G.G. NOBILI, F. TERENGI, *Gruppi di giovani problematici in Italia*, p. 166. Il testo è scaricabile dal sito www.streetviolence.eu. Per concludere, si segnala una ricerca sul tema della violenza di genere in adolescenza realizzata nelle province di Savona, Venezia e Genova: Provincia di Savona, *Progetto adulti e giovani contro la violenza. Opinioni, convinzioni, stereotipi e pregiudizi di genere*, Provincia di Savona, Savona 2012.

¹⁵ C. BUZZI, A. CAVALLI e A. DE LILLO (a cura di), *Rapporto Giovani - Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 2007.

mantiene abbastanza stabile; nell'area della violenza e del vandalismo la variazione più significativa è il netto calo dell'ammissibilità di fare a botte per far valere le proprie ragioni.

Relativamente alla variazione temporale degli atteggiamenti individuali di non esclusione, vale a dire il grado in cui il giovane ritiene che potrebbe capitargli di comportarsi in un certo modo: nell'area dell'addiction si presenta un forte aumento sia nei riguardi della possibilità di ubriacarsi che di fumare occasionalmente marijuana (e anche tabacco), mentre la non esclusione di assumere eroina è in leggero aumento; nell'area della violenza e del vandalismo la variazione più significativa è il netto calo della non esclusione di fare a botte per far valere le proprie ragioni.

Un altro studio particolarmente interessante è quello realizzato nell'ambito del progetto "Una Toscana più sicura" inerente i temi della sicurezza urbana, realizzato in collaborazione con il Centro interuniversitario di Sociologia Politica di Firenze¹⁶.

La ricerca ha cercato di costruire un quadro conoscitivo degli stili di vita degli adolescenti, anche saltuari, di tipo deviante e poter acquisire, di conseguenza, informazioni utili per individuare azioni calibrate sulle necessità dei giovani che vivono in Toscana. promosso dall'Assessorato Politiche Sociali della Provincia di Rimini.

La ricerca conferma il dato acclarato in letteratura, secondo il quale i fenomeni trasgressivi e devianti durante la fase adolescenziale si presenterebbero come realtà complesse e sfaccettate all'interno delle quali interagirebbero condizioni personali, familiari e sociali.

Lo studio ha permesso di individuare tre tipologie di atteggiamenti adolescenti verso violenza, devianza, trasgressione e rischio: responsabile, possibilista, a rischio.

Il tipo adolescenziale "responsabile" è presente nella proporzione di un quarto tra gli intervistati, è più spesso di sesso femminile e confida quasi esclusivamente nei genitori. Crede nelle regole, vi aderisce in modo convinto e rifiuta ogni tipo di comportamento a rischio, anche se si tratta di farlo per gioco. Ritiene che mai gli potrà capitare di essere tentato dal "provare" una condotta deviante, di qualsiasi tipo essa sia, neanche tra quelle collettivamente percepite come veniali o meno gravi. Esce di casa

¹⁶ M.A. SENIGA, *Minori: dalla trasgressione alla devianza Una ricerca della Regione Toscana nell'ambito della promozione delle politiche integrate per la sicurezza urbana*, in Provincia di Arezzo, *Adolescenti e legalità un'esperienza nella provincia di Arezzo*, 2009.

molto di rado nei giorni infrasettimanali, esce poco anche il sabato e la domenica e non sempre con gli amici, talvolta anche da solo.

Il tipo adolescenziale “possibilista” è quello più diffuso in Toscana, è proprio di oltre la metà dei casi vagliati e corrisponde a chi talvolta pratica certe condotte ritenute meno gravi (fumare cannabinoidi oppure bere un po’ troppo), o che non esclude di poterlo fare. Sa bene cosa rischia e si tiene lontano da quelle condotte ritenute penalmente gravi, è convinto della fondatezza e della necessità del rispetto delle regole del vivere civile, ma non disapprova le esperienze più blande, viste come un’occasione di socializzazione, di divertimento, ma viste anche come lo spazio personale per potersi rilassare e prendersi cura di sé. È ben conscio che il “provare” e la pratica saltuaria della devianza può portare a conseguenze più gravi, ma ritiene di essere abbastanza “in gamba” da tenersene alla larga

Il tipo adolescenziale “a rischio” è presente nella proporzione di un quinto tra gli intervistati, ha già praticato condotte devianti, è poco incline a considerare la pericolosità del rischio (al contrario ritiene che rischiare abbia un suo fascino, nemmeno tanto nascosto), e si trova, quindi, in una situazione più delicata. Sa che le norme sociali e le leggi valgono per tutti, ma considera che certe siano ingiuste e ritiene che chi si comporta sempre “per bene”, in sostanza, non si goda la vita e talvolta, se non spesso, possa “rimanere fregato” da chi è più scaltro di lui. Si tratta di un ragazzo che disapprova le condotte devianti gravi (uso di droghe pesanti, violenza privata), ma è anche incline all’abitudine del comportamento a rischio. Si fida quasi soltanto degli amici e preferisce chieder loro una mano quando si trova nei guai, è in genere maschio, è giovanissimo (14-15 anni), vive in periferia e frequenta scuole professionali.

Un’ultima indagine, promossa dal Difensore Civico dell’Emilia-Romagna e realizzata dalla Fondazione Zancan¹⁷, è particolarmente interessante per l’approccio quantitativo applicato su un lavoro prettamente qualitativo, in quanto prende in esame le storie, di un gruppo di circa trecento adolescenti che sono stati segnalati alla Procura della Repubblica per i minorenni dell’Emilia-Romagna al fine dell’apertura di una misura amministrativa. Di là dalle questioni strettamente di tipo giuridico, ciò che la ricerca ha operato con grande attenzione, è stata la lettura analitica dei fa-

¹⁷ Difensore Civico Emilia-Romagna - Zancan Formazione, *Giovani irregolari tra marginalità e devianza. Ricerca sui minori segnalati al Tribunale per i minorenni di Bologna nel periodo 2006-2009 per “irregolarità della condotta” ex. Art. 25 e 25bis della legge minorile*, Regione Emilia-Romagna, Bologna 2010.

scicoli (amministrativi, ma anche civili e penali laddove presenti) per comprendere il fenomeno degli adolescenti sul confine del disagio o della devianza e comprendere bene le cause di queste situazioni e gli elementi su cui si potrebbe far leva per prevenire.

L'analisi ha permesso di delineare alcune tipologie di minorenni, analizzando i dati relativi ai comportamenti e azioni da loro agiti, giungendo alla messa a fuoco di alcuni possibili profili di adolescenti.

Il profilo che vede coinvolto il maggior numero di minorenni (un terzo) è quello degli adolescenti che consumano droghe; a seguire altri due profili superano il dieci per cento di presenze: quello dei minori violenti verso le persone e le cose (19%) e quello dei ragazzi che prevaricano i coetanei e sfidano gli adulti (12%). Altri sei profili, invece, presentano frequenze inferiori al dieci per cento: gli insofferenti alle regole, quelli che si fanno male, che spacciano droghe oltre a consumarle, quelli che sfuggono alle regole e alla scuola, coloro che rischiano nelle relazioni affettive e sessuali e, infine, gli autori di violenza sessuale.

Sinteticamente sono proposte le principali caratteristiche dei gruppi di adolescenti più "vicini" al tema della violenza.

Il gruppo degli "*insofferenti alle regole*" è costituito principalmente da maschi, che vanno a scuola. Tra le problematiche familiari prevalenti per questi adolescenti, è possibile individuare una quadripartizione partendo dal 21% dei minori con genitori alle prese con problemi di salute (fisica o psicologica) o di dipendenza; il 36,8% in contesti familiari caratterizzati da conflittualità o devianza; il 47% con vissuti di violenza diretta o assistita ed infine il 58% con esperienze abbandoniche, di mancanza o di lutto genitoriale e di alternanza tra famiglie e/o comunità.

I fatti rilevati per i ragazzi del gruppo ruotano fondamentalmente attorno alla "violazione delle regole": il dato comune a questo gruppo di minori è costituito dalle violazioni/trasgressioni delle regole nei contesti primari. Intorno al 60,0% si attestano le violazioni delle regole e in ambito scolastico, con ricadute più radicali come l'abbandono della scuola (per il 40%). Con dimensioni inferiori, l'altro ambito di "insofferenza"/problematicità/devianza dei minori è costituito dalle "violenze": innanzitutto verso altri familiari (32%) adulti e non solo, ma anche verso altre persone o animali seppure in percentuale ridotta (5%). Il furto, in casa o a scuola, e gli atti vandalici possono costituire l'area di confine più esplicita verso comportamenti devianti anche a rilievo penale.

Il profilo degli "*Autori di violenze*" è il più numeroso. Si tratta sia italiani sia stranieri, con un'età media di 15 anni e una netta prevalenza ma-

schile. Gli studenti rappresentano quasi il 70% del gruppo ma i bocciati sono oltre la metà del totale e i ritardi si avvertono nel raggiungimento dei risultati. Le relazioni affettive primarie per molti di questi adolescenti sono dunque fortemente compromesse. Alle spalle di questi ragazzi si trovano frequentemente famiglie maltrattanti, conflittuali, violente, problemi di devianza o di salute in famiglia, rappresentati anche da situazioni di dipendenza da alcol o droghe. I comportamenti più diffusi sono la trasgressione: alle regole della scuola e della famiglia, abbandono scolastico, carattere ribelle e oppositivo, prossimità con ambienti devianti, fughe da casa e dalla comunità, uso di alcol; la violenza su persone: bullismo, violenza episodica, rissa, violenza verso i familiari; la violenza verso la proprietà: furto, vandalismo.

Il gruppo degli adolescenti che “*si fanno male*” è composto soprattutto da femmine, con un’età media di 15 anni e mezzo e una maggioranza di 16 anni e oltre. All’interno di questo profilo emerge una suddivisione ulteriore: da una parte un sottogruppo di adolescenti che attaccano la loro persona con tentativi di suicidio, autolesionismo e ritiro sociale, e dall’altra coloro che manifestano comportamenti sessuali a rischio. In questo secondo gruppo si delinea una modalità espressiva del portato conflittuale rabbioso e aggressivo che si scarica attraverso il veicolo relazionale dei legami affettivi, utilizzati come fonte di auto danneggiamento. Buona parte dei ragazzi e ragazze che si fanno male vanno ancora a scuola, ma il percorso scolastico tuttavia non è stato privo di difficoltà: le bocciature hanno toccato quasi la metà del campione. L’analisi dei percorsi familiari conferma l’origine post-traumatica di questi comportamenti, le cui radici sembrano almeno in parte riconducibili alle relazioni primarie. L’esperienza di forti conflittualità tra genitori fino all’essere testimoni di violenza, il maltrattamento diretto, vissuti luttuosi separativi risultano essere le premesse dei comportamenti diretti a fare del male a se stessi. Le difficoltà, però, esistono anche al di fuori della famiglia nel campo delle relazioni significative con se stessi e con gli altri: sei persone hanno subito una violenza sessuale episodica o hanno vissuto violenza sessuale, due vivono l’esperienza di una relazione con un partner violento, altrettanti hanno subito traumi importanti.

Il profilo del gruppo di adolescenti “*consumatori di sostanze*” è risultato piuttosto eterogeneo al proprio interno, sia per caratteristiche di personalità che socio-ambientali, ed è stato ulteriormente suddiviso in tre sottogruppi: “consumatori”; “consumatori problematici”, “dipendenti”. I primi consumano in modo saltuario o occasionale spesso per curiosità, i

secondi fanno uso continuativo, quasi giornaliero, che può determinare un uso cronico; il terzo gruppo è accompagnato da veri e propri sintomi di astinenza. Sono soprattutto maschi e italiani, l'età media sfiora i 16 anni. Quasi l'80% dei ragazzi sono stati coinvolti in situazioni familiari conflittuali caratterizzate da violenza assistita e/o da maltrattamenti. L'area dell'abbandono, alla quale sono associabili le situazioni di mancanza di un genitore e i lutti gravi, riguarda il 48% dei minori. Non si può, inoltre, non sottolineare che tra i genitori del campione, in questo profilo è presente la percentuale più alta di genitori alcol-tossicodipendenti (15%). L'uso di droghe illegali, seguito a molta distanza dall'abuso di alcolici, risulta tra i comportamenti auto-aggressivi quello più rilevante.

L'Italia diseguale

Uno dei temi proposto nel primo capitolo è quello delle diseguaglianze. Raramente gli studi, anche molti tra quelli presentati, prendono in esame la distribuzione territoriale e, laddove, tale istanza è presa in esame solitamente la ripartizione è effettuata in riferimento alle macro-aree geografiche italiane (nord, centro, sud, isole)¹⁸.

Colma la lacuna di analisi più approfondite uno studio realizzato, per conto del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, dall'Istituto Psicoanalitico per le Ricerche Sociali - I.P.R.S.¹⁹ che aveva l'obiettivo di costruire una mappa territoriale del disagio adolescenziale, analizzando al contempo le politiche per l'adolescenza attuate degli ambiti provinciali.

Il complesso lavoro di analisi statistica dei dati raccolti da fonti primarie (Istat, Ministeri e Regioni) ha permesso di costruire una classificazione delle province italiane individuando sei gruppi che presentano, al loro interno caratteristiche omogenee, e tra di loro rilevanti differenze.

Sinteticamente i sei raggruppamenti sono presentati tratteggiando gli elementi più rilevanti.

¹⁸ Una ricerca che ha messo a fuoco l'incidenza della diseguaglianza sociale sulla vita degli adolescenti è stata promossa dalla Fondazione Ozanam San Vincenzo ed ha preso in esame le differenze di trattamento tra minori italiani e minori stranieri condannati dalla giustizia minorile. Cfr. V. BELOTTI, A.C. MORO, R. MAURIZIO, *Minori stranieri in carcere*, Guerini Editore, Milano 2006.

¹⁹ Ministero del lavoro e delle politiche sociali, dall'Istituto Psicoanalitico per le Ricerche Sociali - I.P.R.S. *Il disagio degli adolescenti: valutare gli interventi valutare le politiche*, Roma 2006.

Il disagio del progresso rapido

Le 19 province classificate in questo gruppo si connotano da un punto di vista geografico per il fatto di essere tutte situate al centro-nord, a parte due province in Calabria ed una in Molise. La caratteristica più rilevante è la presenza di valori medi migliori, rispetto a quelli nazionali, per gran parte degli indicatori di tutte le aree di disagio. In particolare ciò è evidente per l'area della scuola – che potrebbe funzionare da fattore di 'trascinamento' positivo per le altre agenzie sociali – i cui indici positivi nascondono, però, la bassa percentuale di iscritti ai Licei. Valori medi migliori si riscontrano anche nelle due graduatorie utilizzate per 'confronto': il contesto socio-economico e il disagio dei minori stranieri. Si tratta di buona parte della "provincia italiana ricca", con l'evidente assenza di grosse metropoli, tradizionalmente riconosciute come generatrici di disagio, con condizioni di vita favorevoli e, conseguentemente, con azioni di prevenzione e contenimento del disagio adolescenziale siano più incisive.

Il nuovo disagio "al femminile"

A parte due, tutte le province del secondo gruppo sono collocate nel Centro Nord, dove sono distribuite in maniera abbastanza omogenea. Il gruppo è rappresentativo della "piccola e media provincia italiana ricca", ma si differenzia dal primo per il fatto di comprendere zone con una più lunga tradizione industriale. All'interno di un contesto complessivamente positivo, si trovano diversi indici relativi al disagio adolescenziale che mostrano un andamento negativo rispetto alla media nazionale. Infatti, ci sono più iscrizioni agli istituti tecnico professionali a fronte di minori iscrizioni ai licei, il tasso di passaggio al II° anno delle scuole superiori è più basso, il tasso di interruzioni volontarie di gravidanza (IGV) è più alto, ci sono più minorenni femmine denunciate, le separazioni matrimoniali risultano elevate, ci sono più tentativi di suicidio tra i giovani. Quest'ultimo elemento segnala forse – come si diceva nel primo cluster – una sorta di "compressione" sociale del disagio adolescenziale che si manifesta nelle sue forme estreme.

La famiglia disagiata

La maggior parte delle province del terzo gruppo si colloca al Sud, dove sono distribuite in maniera molto compatta. In gran parte queste sono province caratterizzate da un limitato sviluppo economico dove sono presenti, e ancora non risolti, molti dei problemi che da sempre hanno afflitto il Meridione d'Italia. L'area di disagio che interessa queste province è

essenzialmente quella della famiglia, poiché l'indice delle separazioni con figli affidati è nettamente superiore alla media nazionali. Questo sembrerebbe far pensare che anche il disagio in famiglia sia proporzionale al disagio economico e sociale. Non emergono valori critici sugli altri assi presi in considerazione. Anzi, numerosi indici di segno positivo caratterizzano questa classe, quali il basso tasso di dimissioni per disturbi psichici e di tentativi di suicidio, lo scarso livello di interruzioni volontarie di gravidanza, la percentuale inferiore di respinti e di alunni in ritardo nelle scuole, il buon dato relativo al passaggio al 2° anno nelle scuole superiori e il basso livello di delittuosità complessiva e minorile, particolarmente per quello che riguarda la criminalità femminile. Questo raggruppamento sembra rappresentativo di una società con esigue possibilità di progresso sociale, in cui le opportunità rimangono limitate a pochi individui che si affidano alla cultura, e in cui la possibilità del benessere o la disperazione del malessere vengono giocate quasi del tutto all'interno della famiglia.

I drop out delle isole

Il quarto gruppo è fortemente caratterizzato da un punto di vista geografico poiché comprende soltanto province della Sardegna e della Sicilia. Si tratta di aree in cui l'indice di contesto socio-economico presenta valori molto bassi. Si coglie un forte disagio che si riferisce all'area della scuola: il livello di ripetenza è quasi doppio rispetto a quello della media nazionale, quasi doppio anche il tasso di abbandono al primo anno degli istituti superiori, elevatissimo il numero dei respinti, come quello degli alunni in ritardo, e pure valore negativo presenta il tasso di passaggio al 2° anno delle scuole superiori. In questo gruppo pare quindi addensarsi sulla scuola tutto ciò che riguarda il disagio giovanile. Esso è, infatti, talmente marcato da mettere "in ombra" quello espresso sugli altri assi, che tuttavia non è assolutamente assente.

La provincia del malessere da inerzia

Il quinto gruppo riguarda soprattutto due aree geografiche: la fascia orientale della Sicilia e l'Abruzzo cui si può associare la confinante Rieti nel Lazio. Al di fuori di queste due aree vi sono anche le province costiere di Livorno e La Spezia e le province del nord di Novara e Como.

Il contesto socio-economico è moderatamente. Quello che sembra accomunare tali province è una sorta d'isolamento rispetto al resto del paese, l'essere in qualche maniera collocate storicamente e forse culturalmente un

po' in disparte. Non si tratta sicuramente di province ricche o particolarmente industrializzate, ma generalmente sono aree in cui il valore del contesto socio-ambientale non risulta particolarmente negativo. Ciò che caratterizza questa classe è principalmente il disagio espresso su due assi: quello della salute psichica, poiché il tasso di dimissioni per disturbi psichici è elevato sia per i maschi sia per le femmine, e quello della scuola, perché poco confortanti sono i dati relativi al numero dei ripetenti e a quello dei respinti. Non dimostrano l'esistenza di un disagio significativo, invece, i dati relativi all'area della famiglia e della devianza. L'impressione complessiva è quella di una forma di disagio diffuso e generalizzato, non particolarmente caratterizzato dal punto di vista del genere maschile/femminile, che non si esprime in maniera violenta o in comportamenti devianti, che non ha diretto legame con situazioni critiche dell'istituto familiare. È un quadro sociale in cui i valori tradizionali della famiglia e della legalità sono ancora tenuti in buona considerazione, dove la famiglia è determinante e mostra ancora la sua tenuta come agenzia sociale. Nel contempo, pare un mondo che fa fatica a modernizzarsi e a stare al passo coi tempi, che ha difficoltà ad affrontare i cambiamenti, vischioso nei confronti delle novità, che sente in modo più drammatico il contrasto tra tradizione e sviluppo e in cui sono più presenti forme di conflitto fra le generazioni. La maggiore sofferenza giovanile esprimerebbe prima di tutto una grande difficoltà di adattamento.

Le metropoli della devianza

Questo gruppo può essere caratterizzato come prevalentemente "metropolitano", essendovi inserite le province con le città italiane più popolate quali Torino, Milano, Bologna, Genova, Firenze e Roma. Comprende inoltre Rimini, che può considerarsi una specie di "metropoli estiva" o "del divertimento", e alcune province vicine ai principali varchi di frontiera che più sono interessate ai flussi migratori. Non è rappresentata alcuna provincia del Sud. La variabile determinata dalla mobilità sociale – e quindi anche dalla presenza di popolazione straniera – sembra essere un elemento strutturale determinante. Si tratta di aree ricche dal punto di vista economico e culturale, con un elevato stile di vita, in cui però si manifestano in maniera massiccia tutte le contraddizioni tipiche di una società "complessa". L'indice medio del contesto socio-culturale raggiunge qui il suo valore più alto. I valori delle variabili considerate in questo gruppo offrono un quadro assolutamente negativo della condizione adolescenziale rispetto a quelli presentati precedentemente. Per quello che riguarda la famiglia, l'indice concernente le separazioni coniugali risulta

molto elevato. L'asse su cui emerge maggiormente il disagio giovanile è quello della devianza. Infatti, i valori sia della percentuale dei delitti complessivi sia quello dei minorenni denunciati sono molto più elevati della media nazionale. L'attrattiva che la grossa città offre con la suggestione della sua vitalità, fermento, risorse, consumi offerti, inevitabilmente concentra anche gli aspetti difettuali e drammatici, di disordine e di sofferenza, caratteristici dei grossi agglomerati urbani. In sintesi, si tratta del gruppo del benessere e delle opportunità che unisce a un alto tenore di vita anche livelli di disagio psichico elevato, generato dalle forti differenze sociali, economiche e ambientali che si rilevano tra centro e periferia, tra ricchi e poveri, e dalle diffidenze reciproche dovute a un ambiente a forte intensità abitativa e quindi spinto alla competizione. Le opportunità culturali e lavorative rappresentano spesso anche un "miraggio" che esita talvolta verso un comportamento delittuoso o violento.

In conclusione

Nelle pagine precedenti c'è il frutto di studi e ricerche condotte a livello mondiale, europeo, italiano e locale intorno ai vari aspetti del fenomeno della violenza nelle relazioni tra adolescenti. L'intento era duplice: da un lato ricostruire, nei limiti del possibile, le dimensioni quantitative e qualitative del fenomeno, dall'altro, raccogliere indicazioni utili per lo sviluppo di strategie preventive basate sull'intervento educativo-animativo con adolescenti nei contesti di socializzazione non formale.

I dati presentati confermano il carattere complesso del fenomeno che non può essere né spiegato né compreso utilizzando una, o limitate, prospettive scientifiche di analisi. Anzi, sempre più si rende necessaria l'adozione di una prospettiva multi-disciplinare e multi-prospettica, per cogliere le diverse dimensioni e i diversi aspetti via via emergenti²⁰.

Dai dati raccolti, emerge con chiarezza, una questione: occorre investire in prevenzione per ridurre quanto più la diffusione dei comporta-

²⁰ A tal fine, si segnalano due testi che possono costituire un supporto scientifico di particolare rilevanza per chi è interessato ad approfondire il tema della valutazione delle condotte aggressive e violente in adolescenza. Cfr. G.V. CAPRARA, M. LAENG, *Indicatori e precursori della condotta aggressiva. Studi e ricerche*, Bulzoni Editore, Roma 1988; F. MURATORI, *Ragazzi violenti. Da dove vengono, cosa c'è dietro la loro maschera, come aiutarli*, Il Mulino, Bologna 2005. Si segnala, inoltre, il paper *Libri sul tema aggressività e violenza in età evolutiva*, a cura di E. BUCCOLIERO, M. MAGGI, messo a disposizione sul sito www.smontailbullo.it.

menti violenti tra gli adolescenti. Tutti i ricercatori e tutti gli esperti citati, esortano le istituzioni ad attivare progetti e interventi capaci di incidere nella vita degli adolescenti e tutti sottolineano, da un lato, l'esigenza di includere questa prospettiva in una più ampia prospettiva di prevenzione in tutte le fasi della vita e, dall'altro, quella di inserire le strategie di prevenzione della violenza giovanile in un modello globale di promozione della salute psicosociale e di prevenzione di problemi comportamentali.

Nello specifico tutti indicano l'esigenza di prendere in considerazione – nella stessa misura – più livelli e più fattori di rischio poiché la violenza giovanile non è imputabile a un'unica causa, ma è il prodotto dell'interazione di diversi fattori. Le ricerche citate hanno individuato numerosi fattori di rischio a livello d'individuo, famiglia, cerchia di amicizie, scuola, tempo libero e vicinato che contribuiscono ad aumentare il rischio di violenza.

In particolare s'indicano alcune direttrici di lavoro ritenute ottimali:

- a. a livello individuale: si auspica un lavoro educativo orientato a promuovere la capacità di controllare gli impulsi; di far conoscere e sperimentare modalità relazionali basate sulla nonviolenza; di sviluppare e favorire le competenze sociali e cognitive; di individuare in modo tempestivo e intervenire manifestazioni precoci di comportamenti problematici;
- b. a livello familiare: si auspica un lavoro promozionale e formativo orientato a rafforzare le competenze educative dei genitori; lottare contro il maltrattamento infantile; aiutare in modo mirato i genitori sottoposti a numerosi stress; promuovere programmi di formazione comune tra genitori e figli adolescenti intorno ai temi della comunicazione e della relazione in famiglia;
- c. a livello di scuola: si auspica la possibilità d'interventi per costruire e applicare chiare regole di convivenza, possibilmente in modo partecipato; rafforzare le competenze dei docenti a gestire situazioni di conflitto in modo nonviolento e costruttivo; sviluppare competenze atte a cogliere i primi segni di sofferenza negli adolescenti; favorire la motivazione all'apprendimento e alla cooperazione; promuovere programmi di partecipazione diretta degli adolescenti in esperienza di peer-educator;
- d. a livello di contesti sociali: si auspica la costruzione di esperienze di partecipazione sociale degli adolescenti e, in genere, di proposte "positive"; contrastare i processi di emarginazione di specifici gruppi sociali di adolescenti; ridurre l'impatto dei fattori di disegualianza sociale; rafforzare le competenze educative di animatori, educatori, allenatori, coordinatori di attività extra-scolastiche rivolte agli adolescenti.



Adolescenti e violenza nella società 2.0

di Elena Buccoliero

Per prima cosa le storie

Giovanni: Guai a chi sfotte

Beve troppo. Sara gli dice che al centro giovanile non può entrare in quelle condizioni, Giovanni ha capito e quando ha bisogno di parlare rinuncia alla sbornia.

Gli serve, parlare. È furioso. Con la scuola, con il paese, con i compagni che lo mettono da parte. Poi c'è un motivo se va in giro con quei ragazzi che nessuno vuole, ma che vogliono lui, e d'accordo quei motorini forse non dovevano rubarli ma sembrava un gioco.

Gli rimproverano le assenze da scuola – che ci va a fare, tanto non capisce niente –, le risse. Quando sfottono, Giovanni non si sa contenere. Si divertono perché lo fanno. Che tanti anni fa un vicino ha abusato di lui e di altri due bambini, Giovanni ricorda tutto ma non ne vuole parlare. Del resto, nessuno glielo chiede. Uno psicologo una volta, poi basta.

Meglio così, che se ne fa di uno psicologo? Ci vada suo padre piuttosto. Dalla separazione è ancora più violento, la mamma è sempre dietro a denunciare. Papà ammattisce perché lei è bella e libera e ha deciso che basta botte e minacce tutti i giorni. Ora gestisce un locale, se la cava benissimo da sola e il papà va lì, si ubriaca, offende l'ex moglie e spaventa i clienti. Giovanni, meno male che c'è. Non si fosse mosso lui, quel giorno, mi sa che la mamma la strozzava davvero.

“Non avevo capito che Alessia stava male”

Ginevra, figlia unica di una famiglia “bene”, ha una lista di reati da fare invidia ad un torturatore sudamericano. Per circa due anni, tra le risate di tutta la scuola, nei giorni pari ha capeggiato gli amici per tormentare Alessia, riprendere le scene e caricarle su You Tube. Nei giorni dispari fa volontariato, ed è rappresentante degli studenti.

Alessia sta male, piange, non dorme più. Si ritira dagli studi. Tempo dopo, con un fidanzato accanto, prende coraggio e vuota il sacco davanti ai genitori e alla polizia.

Il fatto esplose a tutta pagina sul quotidiano locale, dicono di Ginevra che è un'aguzzina senza cuore. I professori e il preside (per reazione?) la difendono: "Tanto polverone per qualche scherzo tra ragazzi".

Lei è divisa tra la strafottenza incoraggiata dagli adulti, il rifiuto dello stigma e il terrore della giustizia. Davanti al giudice scoppia in lacrime forse per la prima volta. "Non l'avevo capito, che Alessia stava male".

Quando ci s'interroga intorno alla violenza degli adolescenti, mi sembra ormai imprescindibile partire dalle storie di quanti sono direttamente coinvolti. Incontrarli, osservarli con interesse e desiderio di comprendere protegge gli adulti dalla retorica – in agguato – dell'assenza di valori e del bisogno di difendere "i nostri ragazzi". Questi ragazzi e ragazze che non sono "nostri" né di nessun altro e che cercano, come ciascuno, ciò di cui hanno bisogno per costruirsi con gli strumenti che hanno.

Gli esempi di Giovanni e Ginevra, colti tra i moltissimi che fanno ingresso nelle aule giudiziarie, sono complementari e significativi per diverse ragioni. La prima, evidente, è che giustappongono un'esperienza maschile ad una femminile: le statistiche e l'esperienza ci dicono che la violenza per come generalmente la intendiamo continua ad appartenere particolarmente ai maschi, senza che questa sia una loro esclusiva. Paiono in aumento gli episodi di violenza agita da ragazze, anche in gruppo, ma i dati d'insieme sono ben lontani dall'essere ribaltati. Giovanni si distanzia da Ginevra anche per la particolare genesi dei suoi comportamenti, apparentemente più semplici da interpretare. Nel suo percorso violenza subita e agita s'intrecciano. È a suo carico l'esperienza dell'abuso sessuale – con la vergogna che l'accompagna e il rifiuto percepito da parte dei compagni – insieme a quella del maltrattamento paterno sulla madre, cui è costretto ad assistere quando non ad assumere il ruolo di difensore. In risposta a tutto questo Giovanni perpetua la violenza, contro se stesso – nell'abuso di alcolici, nella chiusura al dialogo – e contro gli altri insieme ai gruppi ai quali si unisce, a suo dire gli unici disposti ad accettarlo.

Ben diverso è il vissuto di Ginevra, ragazza dalla vita divisa tra impegno sociale e distacco emotivo, tra prevaricazioni e generosità. Tanto scissa è la sua vita che chi le è attorno sembra non riconoscerla, o non riuscire a tenere insieme contemporaneamente le due immagini di lei. Ciò che è più chiaro in Ginevra è la mancanza di empatia, caratteristica rilevata in molti

studi sul bullismo e non sempre associabile a violenze subite, quantomeno in ambito familiare. C'è – tra le altre – una radice culturale nella prevaricazione contro il debole chiaramente indicata dagli adulti, genitori inclusi, anche laddove non si rintracciano i segni di un disagio sociale importante. Su questa base, ragazzi e ragazze tormentano compagni in difficoltà apparentemente senza scopo, per il semplice gusto di imporre il loro potere.

Sono tuttavia moltissimi i segni della violenza inferta e ricevuta durante la minore età e molto spesso vanno insieme. È ben difficile incontrare ragazzi e ragazze violenti che non hanno a propria volta conosciuto il rifiuto, l'abbandono, il maltrattamento, la sopraffazione, l'indifferenza, l'abuso.

La nonviolenza come apertura, come mezzo e fine

Per interrogarsi su quali interventi educativi possano fare da contrappunto alla violenza giovanile è di guida richiamarsi alla nonviolenza, intesa come obiettivo dell'educazione ed anche come suo strumento principe. A me piace richiamare una definizione di Aldo Capitini¹, il filosofo e educatore antifascista che per primo in Italia ha portato il pensiero di Gandhi: *“La nonviolenza è apertura appassionata all'esistenza, alla libertà, allo sviluppo di ogni essere”*. La nonviolenza dunque è di per sé collegata all'educazione, se a essa pensiamo come a quel processo di accompagnamento rispettoso che accoglie l'altro e lo avvicina alla pienezza delle proprie potenzialità.

Pat Patfoort², antropologa belga molto attiva nello studio e nella pratica della gestione nonviolenta dei conflitti, indica come principale ostacolo alla nonviolenza la difficoltà di relazionarsi alla diversità in termini paritari. Ogni individuo è differente da ogni altro, eppure – sostiene Patfoort – vi è un malinteso alla base nella nostra cultura che trasforma la diversità in asimmetria di potere, quasi che fosse sempre necessario identificare chi è *Maggiore* o *minore* all'interno della relazione. Questo innalzarsi al di sopra di chi non ci corrisponde è in sé radice di violenza, sia che ne scaturisca una escalation –

¹ Su Aldo Capitini molto può essere consultato in rete o in libreria. Ricordiamo il sito del Movimento Nonviolento, l'associazione da lui fondata, www.nonviolenti.org, e tra i diversi testi *“Il messaggio di Aldo Capitini”*, a cura di Giovanni Cacioppo.

² Numerosi i testi di Pat Patfoort tradotti in italiano. Il più approfondito sul suo metodo è *“Difendersi senza aggredire”* (Pisa University Press, 2013); per bambini *“Jef e Lin”* (Melagrana, 2013), e per educatori *“Io voglio tu non vuoi... Manuale di educazione nonviolenta”* (Pisa University Press, 2013).

ovvero un gioco al rialzo tra quelle due persone, o famiglie, o gruppi, o nazioni... –, sia che si traduca in una catena dove la rabbia accumulata nel rapporto con una persona si rovescia su altri, e altri ancora... sia, infine, che il disagio venga indirizzato contro se stessi, fino all'implosione.

Questi tre meccanismi di cattiva gestione del conflitto sono generatori di violenza, la quale produrrà altra violenza ancora, in un rimando senza fine.

Alcune lezioni che possiamo trarre sin d'ora, prima di addentrarci nella trasformazione dei conflitti:

- le differenze sono ineliminabili e malintese: non possiamo fare a meno di essere diversi gli uni dagli altri e niente ci obbliga a tradurre tutto questo in rapporti di potere;
- la violenza ha tante forme, si esprime attraverso parole e gesti, azioni che costituiscono reato (furti, lesioni...) oppure semplici esclusioni o derisioni meno eclatanti ma non per questo meno lesive per chi si sente messo in posizione *minore*;
- la violenza giovanile che ci preoccupa può essere rivolta contro se stessi non meno che verso gli altri, non è dunque un problema di ordine pubblico ma di contenuto delle modalità con cui i ragazzi si mettono in relazione;
- la violenza invisibile non è meno dannosa. La violenza “solo” verbale o psicologica, o quella agita in segreto nei propri riguardi, denuncia una sofferenza ugualmente degna di essere colta e affrontata su un piano educativo. Attenzione, perciò, agli adolescenti invisibili, quelli che non disturbano mai, che restano chiusi in se stessi e sembrano del tutto autosufficienti, e magari si stanno togliendo indisturbati la possibilità e il rischio di stare bene con gli altri.

Le famiglie difficili degli adolescenti irregolari³

“Giovani irregolari tra marginalità e devianza” è lo studio promosso dal Difensore civico della Regione Emilia-Romagna e condotto da Zancan Formazione in collaborazione con l'autorità giudiziaria minorile già segna-

³ Il rapporto di ricerca “*Giovani irregolari tra marginalità e devianza*” è pubblicato nella collana dei Quaderni del Difensore civico della Regione Emilia-Romagna n. 6/2010. Può essere richiesto gratuitamente all'ufficio del Difensore inviando una e-mail a difensore-civico@regione.emilia-romagna.it oppure consultato e scaricato integralmente in rete attraverso la pagina web del Difensore, sezione Documentazione.

lato nel capitolo precedente. Ha preso in esame i percorsi di 285 adolescenti segnalati al Tribunale per i Minorenni di Bologna nel triennio 2006-08 per “irregolarità nella condotta o nel carattere” allo scopo di leggerne complessivamente i comportamenti, le difficoltà di crescita, i rischi. Per ciascuno di essi era stato aperto un procedimento amministrativo ex art. 25 della Legge Minorile, proprio per responsabilizzare adolescenti dai comportamenti “irregolari”⁴.

Uno studio delle azioni ritenute disturbanti e segnalate alla giustizia da servizio sociale e forze dell’ordine, famiglia e scuola, sono stati raggruppati individuando i profili di rischio dei giovani insofferenti alle regole, violenti contro gli altri, contro se stessi, coinvolti nell’uso di sostanze, accusati di abuso sessuale o costretti alla prostituzione.

I profili che più ci interessano in questa sede attengono ai ragazzi violenti contro sé o gli altri.

Il primo gruppo contava 32 adolescenti in prevalenza femminile (24), di età superiore ai 15 anni, portati a farsi del male o direttamente (ritiro sociale, autolesionismo, tentato suicidio) o attraverso una relazione sentimentale violenta. Nelle loro famiglie erano ricorrenti le esperienze di conflitti, maltrattamenti, abbandoni, problemi psicologici di un genitore.

Gli autori di violenze erano invece 82, quasi tutti maschi (71) oltre i 16 anni. Tra i comportamenti segnalati ritroviamo: furti, bullismo, atti vandalici, risse, abuso di alcol, violenza episodica, violenza verso familiari, violazione delle regole scolastiche e familiari. A conferma della stretta relazione tra violenze agite e subite va detto che anche questi ragazzi avevano incontrato difficoltà importanti. Provenivano da famiglie maltrattanti, conflittuali, violente, a volte con problemi di devianza o di alcol/tossicodipendenza. Solo la metà di questi adolescenti viveva con entrambi i genitori al momento della separazione e, tra gli altri, molti non avevano rapporti con il genitore non convivente (spesso il padre) o ne avevano vissuto precocemente il lutto.

Sia italiani che stranieri, erano diffuse soprattutto tra i primi le violenze sulle persone e sui secondi quelle contro la proprietà, ma le azioni

⁴ I procedimenti amministrativi sono promossi in risposta ad una costellazione di “irregolarità” che oggi, e nella cultura di educatori ed operatori sociali, potremmo senz’altro tradurre con “comportamenti a rischio”. Sono procedimenti relativamente rapidi che coinvolgono i minori segnalati, i loro genitori e i servizi sociali del territorio, e possono tradursi in un progetto educativo sul territorio coordinato dal servizio sociale oppure in un collocamento in comunità educativa. (È anche possibile, naturalmente, che il procedimento venga archiviato con un non luogo a provvedere).

contro gli atti risultavano significativamente correlate anche alla violenza familiare, i furti maggiormente alle situazioni di devianza.

Un dato particolare emerge a proposito degli autori di bullismo, per i quali non è tanto determinante la violenza intrafamiliare quanto l'essere stati precedentemente vittima di prepotenze reiterate in ambito scolastico. Quasi a dire che nella dinamica del gruppo la prevaricazione del debole è qualcosa che viene appreso, e chi meglio lo impara è proprio chi lo riceve, una dinamica ben nota ad esempio nel nonnismo degli anni della naia obbligatoria.

Appunti per l'intervento

Ancora Pat Patfoort con il suo modello ci invita a riflettere su come la violenza sia appresa sin dall'educazione come strumento apparentemente "naturale", invece culturalmente trasmesso, per ricercare un obiettivo del tutto legittimo in modo distruttivo. Se è vero che bambini e ragazzi apprendono innanzitutto sull'esempio degli adulti, crescere insieme a persone poco capaci di rapportarsi alla diversità o di gestire i conflitti conduce ad una trasmissione intergenerazionale dell'illusione per cui la violenza è l'unico o il miglior modo per affrontare i contrasti interpersonali. In verità essa non risolve i conflitti e ne crea di nuovi, ma è spesso esercitata per non ammettere la propria fragilità e perché ci si sente stretti nella morsa tra aggressività e passività. Una terza via esiste, è l'assertività, e anch'essa può essere insegnata. Nello schema Patfoort, ciò significa muoversi nel confronto con le diversità eludendo le facili tentazioni di prevalere o lasciar prevalere (posizione *Maggiore* o *minore*) e assumendosi il difficile compito di sentirsi alla pari con gli altri (relazione di *Equivalenza*).

Parità è cosa diversa da uguaglianza. Pensare che siamo tutti uguali è falso, le differenze sono costitutive della personalità di ciascuno. Possiamo però pensarci equivalenti, cioè diversi ma di identico valore. Il che è facilissimo su un piano teorico, molto meno quando si è coinvolti in una relazione conflittuale. Provarsi di farlo è un'azione di cambiamento e novità preziosa per un adulto, ma potremmo quasi aggiungere doverosa per chi svolga anche un ruolo di riferimento per dei ragazzi.

Nel lavoro educativo sono individuabili alcuni obiettivi realmente perseguibili che vanno nella direzione di prevenire o contrastare la violenza:

- con il singolo: consolidare un'autostima positiva e realistica; sviluppare consapevolezza di sé e intelligenza delle emozioni, anche di quelle più difficili come la paura, la rabbia o il dolore; offrire spazi di

ascolto; promuovere empatia; mettere a frutto le proprie peculiarità; sviluppare le abilità sociali; favorire l'assunzione di responsabilità verso gli altri;

- con il gruppo: prendersi cura delle relazioni tra i pari qualsiasi cosa si stia facendo, dall'insegnamento di una disciplina o uno sport fino alla realizzazione di un musical. Non illudersi che i rapporti tra ragazzi (o tra ragazzi e adulti) si risolvano da sé, prevedere spazi e tempi dove mettersi in gioco per riflettere su come si sta insieme, dalla conoscenza reciproca all'apertura verso la diversità, dallo sviluppo di regole dotate di senso fino ad allenarsi per affrontare e gestire i conflitti in modo non violento;
- nella comunità: programmare interventi di sensibilizzazione diffusa sulla condizione o le difficoltà dei minori, coinvolgere i diversi attori a partire dalle famiglie pensandoli come alleati in un progetto educativo allargato, lavorare per l'integrazione delle diversità e il contrasto alle discriminazioni.

Un intervento per la prevenzione o il contrasto della violenza all'interno di un gruppo funziona quando:

- pone la violenza come tema per il gruppo, anche quella meno visibile, ad es. verbale o psicologica, o socialmente accettata quale è talvolta quella omofobica o razzista, e la fa rilevare;
- attiva le risorse dei diversi membri avendo cura di far sì che ciascuno possa sentirsi parte del gruppo e coinvolto nella risoluzione dell'eventuale momento di difficoltà;
- spezza l'isolamento di chi è isolato o di chi subisce intervenendo non soltanto sulla interruzione delle esclusioni/vessazioni o sulla loro stigmatizzazione – sebbene questo possa essere necessario –, ma muovendo la dinamica dell'intero gruppo. Questo implica di chiamare in causa le terze parti, i non direttamente coinvolti che, tuttavia, con il loro atteggiamento, concorrono a determinare il clima di gruppo;
- crea le condizioni perché il gruppo possa permettersi di dare spazio alle emozioni e ciascuno possa consentirsi di esprimerle senza timore del giudizio o del dissenso;
- offrire ai ragazzi più aggressivi strade alternative per manifestare la rabbia o per ottenere attenzione, riconoscimento e conferma del proprio ruolo all'interno del gruppo.

E naturalmente, un intervento di gruppo è efficace quando le prepotenze non compaiono o quando si fermano... o quasi.

Far crescere difensori efficaci dei compagni più deboli

Studi specifici sul bullismo⁵ hanno cercato di individuare gli ingredienti dei buoni difensori. Sappiamo, infatti, che in una dinamica di prevaricazioni reiterate tutto il gruppo è coinvolto con ruoli diversi, tra chi agisce (leader e gregari) o appoggia le prepotenze, chi le subisce, chi le osserva senza prendere posizione e chi interviene a difesa del compagno in difficoltà.

E dunque, perché tanti ragazzi assistono alle prevaricazioni senza intervenire?

Certo, alcuni non sono interessati, non si sentono coinvolti, ma non c'è intervento sulle dinamiche di gruppo nel quale non s'incontrino ragazzi e ragazze che si rendevano conto di ciò che stava accadendo, silenziosamente lo disapprovavano ma non si sentivano di spendersi per interromperlo. Che cosa manca per prendere la parola?

Il buon difensore – o in altri termini colui che agisce nel conflitto in modo non violento – è persona dotata di: empatia, per sapersi mettere nei panni del compagno in difficoltà; autostima, per dare valore a ciò che sente; senso di autoefficacia, per pensare che un proprio intervento possa incidere sulla realtà che vuole contrastare; status positivo all'interno del gruppo, perché il suo convincimento abbia un riscontro reale e il suo intervento sia effettivamente ascoltato dai compagni.

Va da sé che tutto ciò che gli adulti propongono, finalizzato ad accrescere autostima ed empatia, a restituire ai ragazzi il senso del loro valore e a far sperimentare a tutti un ruolo riconosciuto nel gruppo si muove nella direzione giusta, ovvero fa crescere ragazzi e ragazze in grado di dire di no di fronte alla violenza contro un coetaneo, o di affermare senza paura ma senza prepotenza i propri bisogni.

Lettura delle dinamiche di gruppo e ipotesi di intervento

Il tipo di azione che un educatore conduce all'interno di un gruppo dove siano in atto prepotenze ripetute (dall'esclusione, alle prese in giro, fino alle aggressioni o altro) ai danni di un membro più debole e incapace di difendersi segue l'ipotesi di lettura accreditata dall'operatore. Nella tavola che segue parliamo di un gruppo dove un ragazzo, Francesco,

⁵ Utilizziamo anche noi la definizione consolidata che intende il *bullismo* come relazione fatta di prevaricazione intenzionali e reiterate tra uno o alcuni ragazzi più forti ai danni di uno (o di alcuni) incapaci di difendersi.

prende continuamente in giro Matteo. Non si tratta solo di un gioco: Matteo è molto timido e gli dispiace essere messo in ridicolo di fronte agli amici ma non ha il coraggio di reagire.

Tav. 1 - Francesco prende continuamente in giro Matteo, il ragazzo più timido del gruppo. Strategie di intervento dell'educatore⁶

Ipotesi di lettura degli educatori	Strategie di intervento adottate			
	Verso Matteo	Verso Francesco	Verso gli altri ragazzi	Verso le famiglie
C'è bullismo perché Francesco è un prepotente	Difesa di Matteo: 1. insegnargli a difendersi 2. intervenire in sua difesa	3. Conversione di Francesco 4. Neutralizzazione delle sue azioni 5. Punizione e stigmatizzazione	Alleanza con il gruppo perché: 1. Chieda a Francesco di cambiare 2. Lo ignori 3. Lo escluda	Convocazione dei genitori di Francesco, corresponsabili del comportamento del figlio
C'è bullismo perché Matteo non è adeguato	Conversione della vittima perché diventi più simile agli altri	Chiedere di attenuare le prepotenze, pur condividendo la valutazione sulla vittima.	Alleanza con il gruppo perché aiuti Matteo a cambiare.	Convocazione dei genitori di Matteo perché stimolino il figlio a cambiare
C'è bullismo perché il gruppo non apprezza (o, a volte, non tollera) le differenze	Rafforzamento dell'identità di Matteo: la sua diversità non è sbagliata.	Tentare di riorientare e trasformare in risorsa la leadership di Francesco chiedendogli di guidare l'adesione del gruppo a valori diversi.	1. Ridurre le differenze 2. Valorizzare le differenze 3. Far crescere la capacità del gruppo di dialogare con la diversità	Condivisione del problema con tutte le famiglie perché appoggino l'azione degli educatori.

Che cosa potrà fare l'educatore?

Il primo dilemma, che nello schema non è riportato, riguarda il fatto che l'educatore si senta o meno chiamato in causa da ciò che sta succedendo nel gruppo. Ci sono educatori secondo i quali i fatti di cui stiamo parlando sono sempre esistiti e non hanno mai fatto male a nessuno, anzi fanno crescere. Probabilmente parliamo di persone che non ricordano più, e non vogliono più ricordare, come ci si sente quando si è adolescenti e ci si percepisce estranei a quelli che si vorrebbero come amici. Risibile dieci o vent'anni dopo, la questione è piuttosto seria nella fase in cui si sta costruendo la propria identità sociale. Se possiamo concordare sul fatto che quanto sta avvenendo nel gruppo ha un valore, e probabilmente toglie energia al gruppo quale che sia ciò che lo tiene unito – imparare la chitarra, organizzare una gita, studiare un testo ecc. –, l'intervento dell'educatore sarà diverso a seconda che individui la responsabilità delle prepo-

⁶ Rielaborazione di uno schema presente in E. BUCCOLIERO, M. MAGGI, *Bullismo bullismi*, Franco Angeli, 2005.

tenze in capo alle prese in giro di Francesco, alla timidezza di Matteo o ai limiti che il gruppo mostra nel saper contenere ragazzi così diversi tra loro.

L'operatore che tende a soffermarsi sui torti di Francesco tenderà di cambiare il suo comportamento, direttamente e indirettamente, e di difendere Matteo; quello che desidera un cambiamento in Matteo cercherà di stimolarlo, direttamente o indirettamente, sostanzialmente giustificando le prese in giro come normali; infine, chi pensa che la questione riguardi il gruppo intero si muoverà all'interno di esso per intervenire sulle relazioni tra Matteo e Francesco, coinvolgendo tutti i ragazzi terzi e tentando di modificare l'approccio del gruppo alla diversità.

Un ultimo pensiero per Giovanni: guai a chi sfotte

Chiudiamo questa riflessione con la storia che per prima abbiamo ascoltato. Pensiamo a Giovanni, il ragazzo abusato nell'infanzia e cresciuto in una famiglia violenta che macina dentro di sé una rabbia difficilmente controllabile.

Giovanni non è un caso isolato. Come abbiamo visto riprendendo rapidamente i dati dell'indagine "Giovani irregolari tra marginalità e devianza", molti dei ragazzi che commettono violenze di un qualche rilievo hanno vissuto situazioni di grave difficoltà, quando non veri e propri traumi: maltrattamenti, abusi, lutti, o qualcuna di quelle E.S.I., esperienze sfavorevoli infantili, che deviano tanti percorsi di crescita.

Ascoltando le storie dei giovani autori di violenze possiamo pensare che i loro comportamenti abbiano quasi sempre origine reattiva, una reazione che spesso risponde a qualcosa di più profondo e di più gravi rispetto alla "semplice" quota di violenza culturale che permea il normale stare insieme.

Non c'è trauma che venga digerito in modo neutro, non c'è dolore che non abbia bisogno di un tempo e di un processo interiore per essere rielaborato e integrato nell'esperienza. Occorre costruire percorsi terapeutici adatti alla sua rielaborazione, e non è cosa che possa essere richiesta ad un educatore. Ciò non toglie che vi sia uno spazio di intervento che non è esclusivo appannaggio di psicologi e neuropsichiatri infantili.

Chi ha subito, soprattutto se lasciato a se stesso, a distanza di tempo può riversare quegli attacchi sugli altri. Essere al suo fianco anche nelle piccole cose del quotidiano ha perciò un duplice valore, di attenzione alla difficoltà e di prevenzione rispetto ad ulteriori violenze.

Se poi proprio la famiglia è fonte del danno, diventa ancora più importante che altre relazioni svolgano una funzione riparativa e compensativa. Molti degli scritti di Alice Miller insistono sulla necessità di un adulto che si faccia “testimone soccorrevole” accanto ai bambini vittima di violenza per offrire l’esperienza di una relazione di accettazione e gratuità. Sono testimoni soccorrevoli tanti insegnanti, vicini di casa, educatori o allenatori ben al di là delle competenze specialistiche. Lo sono perché coinvolti e sufficientemente maturi nella loro sapienza educativa.

Il punto chiave rispetto al dolore sofferto dunque non è psicologizzare le vite di tutti i minori, né farli parlare continuamente di ciò che li ha feriti, ma costruire contesti educativi e di apprendimento nei quali sia possibile tenere conto della loro storia e della loro particolare vulnerabilità.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BOBBIO N., *Il pensiero di Aldo Capitini. Filosofia, religione, politica*, Edizioni dell’Asino, Roma 2011.
- BUCCOLIERO E., MAGGI M., *Bullismo bullismi*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- BUCCOLIERO E., BUSCIOLANO S., DEGIORGIS L., MAURIZIO R., STUMPO D., VEZZADINI S., *Giovani irregolari tra marginalità e devianza*, Quaderni del Difensore civico Regione Emilia-Romagna n. 6/2010, Bologna 2010.
- CAPITINI A., *Le ragioni della nonviolenza. Antologia degli scritti*, ETS, Pisa 2004.
- CAPITINI A., *Le tecniche della nonviolenza*, Edizioni dell’Asino, Roma 2009.
- DI’ E., *Con voce bambina*, La Meridiana, Bari 2010.
- MILLER A., *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé. Riscrittura e continuazione*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.
- MILLER A., *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Bollati Boringhieri, Torino, 2008.
- OLWEUS D., *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi ragazzi che opprimono*, Giunti Editore, Firenze 1996.
- PATFOORT P., *Difendersi senza aggredire*, Pisa University Press, Pisa 2013.
- PATFOORT P., *Jef e Lin*, Edizioni Melagrana, Napoli 2013.
- PATFOORT P., *Io voglio tu non vuoi... Manuale di educazione nonviolenta*, Pisa University Press, 2013.
- SHARP S., SMITH P.K., *Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative*, Erickson, Trento 1995.

Seconda parte
Il Progetto
“Non esistono ragazzi cattivi”





Il progetto: ipotesi metodologiche, attese, sviluppi ed esiti

di Andrea Sebastiani e Roberto Maurizio

Premessa

La società moderna si misura sempre più con un problema sociale che appare – per molti aspetti incomprensibile – la devianza e la violenza degli adolescenti. La violenza, in particolare, è agita in molti contesti, rispetto a differenti soggetti e in riferimento a molte e differenziate situazioni.

Rientrano in questo ambito sia la violenza che sottostà ai comportamenti di bullismo nella scuola e fuori dalla scuola, ma anche la violenza di genere e più in generale la violenza nei confronti delle persone, delle cose (vandalismo) e contro gli animali.

La violenza è agita in contesti familiari, in contesti scolastici, nei contesti di aggregazione formale (associazioni e realtà di aggregazione) ma anche nei contesti informali, nei bar, nelle sale gioco, nelle discoteche e, più in generale, nei luoghi ove gli adolescenti si incontrano e vivono del tempo insieme. La violenza è agita da soli o in gruppo, al punto da generare percorsi di studio e analisi del fenomeno delle baby-gang siano esse composte da italiani o, principalmente, da ragazzi stranieri in alcune città. Infine, la violenza è agita anche e attraverso la realtà virtuale, utilizzando le potenzialità che le nuove tecnologie offrono (telefono, computer, internet, ecc.).

La violenza degli adolescenti è da decenni oggetto di studi, sia di tipo specialistico sia di tipo interdisciplinare, ma non si è giunti né a una interpretazione univoca e condivisa dei comportamenti violenti né a individuare le più adeguate strategie di risposta e trattamento degli adolescenti che presentano comportamenti violenti né le più adeguate strategie di prevenzione dei comportamenti violenti tra gli adolescenti.

Il senso del coinvolgimento della realtà salesiana

Il problema della devianza e della violenza non sta in un posto, non si può confinare in un luogo specifico, ma interessa, coinvolge e riguarda

tutta la società: dai luoghi di formazione a quelli di divertimento, dai mezzi di trasporto a quelli per la comunicazione. Di fatto, nessun luogo è escluso dalla possibilità di essere luogo di espressione di comportamenti devianti e violenti degli adolescenti, siano essi agiti nei confronti di altri adolescenti o di adulti o di cose o di animali.

Anche gli oratori e i luoghi di formazione e socializzazione sono, di fatto, coinvolti sia perché gli adolescenti che li frequentano portano negli oratori le esperienze che essi vivono all'esterno e le culture sociali con cui si misurano e confrontano, sia perché – in quanto luogo di convivenza e di relazioni – potrebbero contenere e sviluppare condizioni atte a generare/rinforzare comportamenti devianti.

Si è posta, quindi, l'esigenza di riflettere sul tema per costruire nuove esperienze e adeguate strategie per rendere gli oratori e i luoghi di formazione e di socializzazione in grado di:

- contenere adolescenti che presentano la tendenza ad esprimere comportamenti devianti e violenti,
- prevenire l'espressione di comportamenti violenti e devianti tra gli adolescenti,
- offrire valide alternative agli adolescenti che hanno già sviluppato la tendenza a comportamenti violenti e devianti.

In altri termini, si tratta di identificare e sviluppare adeguate strategie di prevenzione e trattamento di comportamenti devianti e violenti tra gli adolescenti.

Non sono mancate, negli anni addietro, situazioni d'intervento che hanno coinvolto le realtà oratoriane e educative salesiane in progetti e interventi di natura preventiva, in coerenza con il modello d'intervento salesiano. Né è mancato un interessamento diretto nella gestione di interventi rivolti a adolescenti entrati nel circuito penale minorile, sia dentro gli istituti penali minorili sia all'esterno con interventi nel campo della messa alla prova e delle misure alternative alla detenzione. Con questo progetto il mondo salesiano ha inteso fare dei passi in più aprendosi alle sperimentazione di nuove metodologie educative per accrescere la propria capacità di dare risposta alle esigenze di adolescenti e giovani.

Finalità ed esiti attesi

Con questo progetto, quindi, si è inteso proseguire nella prospettiva d'impegno che investe – da decenni – la comunità salesiana nella doppia

dimensione della ricerca culturale e dell'intervento socio-pedagogico e preventivo.

C'è la necessità, infatti, di proseguire nella ricerca sociale per comprendere sempre meglio i caratteri di questi fenomeni e individuare i fattori di rischio su cui poter agire, con particolare attenzione a quanto è possibile conoscere e agire nei contesti di socializzazione e educazione salesiani.

Allo stesso tempo, c'è la necessità di proseguire nell'individuazione di prassi e metodologie per intervenire nei confronti degli adolescenti per offrire loro opportunità efficaci di prevenzione e di sostegno.

Concretamente il progetto ha reso possibile sviluppare:

- una ricognizione su quanto il fenomeno della devianza e della violenza adolescenziale è presente nel mondo degli oratori/centri giovanili salesiani, sia sotto il profilo della percezione che gli adulti e i giovani in essi impegnati esprimono, sia sotto il profilo della effettiva presenza di situazioni che hanno coinvolto adolescenti,
- una ricognizione su quanto il mondo salesiano ha prodotto in termini di esperienze e orientamenti metodologici e operativi, ad orientamento pedagogico e animativo, per dare risposta preventiva e educativa a adolescenti coinvolti in comportamenti devianti e violenti,
- la sperimentazione di forme di intervento dirette agli adolescenti da sottoporre a valutazione al fine di promuovere tali attenzioni a tutto il mondo salesiano.

I soggetti e le sedi coinvolte

Il Progetto ***Non esistono ragazzi cattivi. Sviluppo di azioni sperimentali per la prevenzione della devianza e della violenza tra adolescenti*** è stato proposto dalla Federazione nazionale SCS/CNOS - Salesiani per il Sociale al Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (fondi Legge 383/00) insieme ad altre tre associazioni nazionali: Associazione TGS - Turismo Giovanile e Sociale, Associazione CGS/Cnos-Ciofs - Cinecircoli Giovanili Socioculturali, Associazione CnosSport - Salesiani per lo Sport.

Concretamente il progetto si è realizzato presso sedi afferenti alle seguenti organizzazioni:

- associati alla Federazione SCS/CNOS - Salesiani per il Sociale: Associazione "Metacometa" di Giarre (Ct), Associazione "PGS Oratorio -

- Centro Giovanile San Paolo” di Cagliari, Parrocchia “Nostra Signora della Neve” di La Spezia, Istituto Salesiano “S. Cuore” di Corigliano Calabro (Cs), Istituto “Borgo Ragazzi Don Bosco” di Roma;
- associati a Associazione CnosSport - Salesiani per lo Sport: Parrocchia “Sacra Famiglia” di Ancona, Oratorio “San Francesco di Sales” di Lecce;
 - associati a Associazione TGS - Turismo Giovanile e Sociale: Associazione TGS “Delfino” di Taranto, associazione TGS “Eurogroup” di Mogliano Veneto (TV);
 - associati a Associazione CGS/Cnos-Ciofs: associazioni:CGS “Bosco-ciak” di Brienza (PZ), CGS “Cornelio Tacito” di Terni, CGS “Don Bosco” di Pomigliano D’Arco (NA), CGS “Athenas” di Reggio Calabria, CGS “Oratorio Salesiano Don Bosco” di Cuneo.

Lo sviluppo operativo del progetto

Il progetto si è sviluppato nel periodo luglio 2012-luglio 2013, secondo una scansione per fasi:

- la prima fase (luglio-settembre 2012) è stata dedicata alla realizzazione di uno studio preliminare sul tema della violenza (in particolare sulle forme di devianza e violenza negli oratori e sulle esperienze già realizzate), alla formazione degli operatori delle varie sedi (tre seminari cui hanno partecipato distribuendosi territorialmente tutte le sedi, con un responsabile e due animatori/educatori per sede), alla costruzione delle due azioni operative da parte di ciascuna sede, alla costruzione dell’impianto valutativo e degli strumenti di valutazione;
- la seconda fase (ottobre 2012-giugno 2013) è stata dedicata all’implementazione delle due azioni predisposte da ogni sede e alla raccolta di dati e informazioni per il monitoraggio;
- la terza fase (maggio-luglio 2013) è stata dedicata alla raccolta di tutte le informazioni utili alla valutazione delle esperienze realizzate, alla realizzazione del seminario finale di presentazione del lavoro svolto e degli esiti raggiunti e alla predisposizione del volume conclusivo del progetto.

In totale sono state coinvolte quattordici sedi territoriali che hanno realizzato due azioni ciascuna, per un totale di ventotto esperienze animative-educative, coinvolgendo complessivamente 330 adolescenti – nella fascia d’età 11-19 anni – e oltre cinquanta animatori/educatori.

Le metodologie d'intervento adottate

Il cuore del progetto è stato individuato nella proposta metodologica innovativa. Ciascuna sede è stata invitata a partecipare individuando due ambiti di sperimentazione (attivando, concretamente, due laboratori), potendo scegliere fra tre opzioni:

1. il primo laboratorio riguardava la tecnica di narrazione autobiografica, sempre più utilizzata in progetti di formazione-educazione e di animazione poiché permette alle persone la presentazione di sé, la ricerca del sé e la cura di sé. Tra “cura di sé” e scrittura di sé corre un rapporto assai stretto e reciprocamente funzionale, e in molti sensi: in quello culturale (la scrittura di sé è un modo di costruire il soggetto, di dargli voce e identità) come dispositivo della cura, in quello etico (la scrittura manifesta la cura, ne è lo strumento e “luogo” costitutivo insieme) come dispositivo dello sviluppo in un susseguirsi di atti di libertà, di conflittualità, di armonia che pongono la condizione dell’alternanza “immaturità/maturità/imaturità” come fattore di crescita e non come limite della personale vicenda umana, in quello pedagogico (scrivere si è formar-si, darsi forma, evidenziare la propria forma, fissare così l’iter e in senso della “cura”) come dispositivo progettuale del sé;
2. il secondo laboratorio riguardava l’espressione corporea, come quella musicale, così come lo sport e il turismo sociale da molti anni utilizzate sia in una prospettiva terapeutica, sia nelle esperienze di tipo educativo e animativo, per sostenere il processo di sviluppo degli adolescenti. Sono approcci metodologici che stimolano e sviluppano la sfera creativa, della fantasia, dell’espressione di sé, tanto importante, quanto spesso trascurata nei sistemi educativi e formativi di base. Stimolano, la capacità di vivere esperienze di socialità, cioè di incontro con altre persone non conosciute, costruendo con loro possibilità di divertimento, formazione, conoscenza del mondo, apprendimento di regole sociali. Il laboratorio realizzato, quindi, è stato un’opportunità d’incontro – per ciascun adolescente – con sé stesso e con altri adolescenti per facilitare lo sviluppo di consapevolezza di sé nello spazio, delle proprie abitudini e delle proprie tensioni e per facilitare l’apprendere a stare e cooperare in un gruppo. L’innovazione è consistita nell’utilizzo dell’approccio delle life-skills, predisponendo una modalità unitaria di valutazione iniziale della situazione del singolo adolescente sotto il profilo delle competenze organizzative e creative, delle competenze comunicative e delle competenze nella gestione delle emozioni positive e di quelle critiche;

3. nel terzo tipo di laboratorio, quello connesso alla dinamica di gruppo, si è inteso permettere agli adolescenti di sperimentare una modalità di gruppo diversa da quelle abituali, centrati sul compito dello studio e sulle performance scolastiche, o gruppi centrati sulle performance sportive o artistiche, dedicando una maggiore attenzione alla sfera del vivere in gruppo con altri adolescenti, riflettere sulle modalità di stare in gruppo e di quanto la dimensione del gruppo facilita o rallenta il raggiungimento degli obiettivi.

Le azioni progettate

Le tre tipologie d'intervento sono ben rappresentate: la maggioranza delle azioni sviluppate è di laboratorio di espressività (sviluppo life-skills) che caratterizzano il 38% degli interventi e, a seguire, il laboratorio di dinamiche di gruppo (34%) e, per finire, il laboratorio di autobiografia (27%). Nella tabella sono proposte le azioni avviate nelle sedi operative del progetto, con l'indicazione per ciascuna alcune caratteristiche dei destinatari.

Sede	Nome azione	Età	Sesso	Nazionalità	Condizione	Appartenenza
Ancona	DG - Danza	14-17 anni	Solo femmine	Prevalentemente italiani	Solo studenti	Prevalentemente interni
	LS Calcio	14-17 anni	Solo maschi	Prevalentemente stranieri	Solo studenti	Prevalentemente interni
Brienza	LS - Fiaba di Pinocchio	11-17 anni	Maschi e femmine	Solo italiani	Solo studenti	Solo interni
	DG - Fiaba di Pinocchio	11-17 anni	Maschi e femmine	Solo italiani	Solo studenti	Prevalentemente interni
Cagliari	LS - Musical	11-17 anni	Prevalentemente femmine	Solo italiani	Solo studenti	Solo "non interni"
	DG - Basket	14-17 anni	Solo maschi	Solo italiani	Solo studenti	Solo "non interni"
	DG - Alta squadriglia Agesci	14-17 anni	Prevalentemente femmine	Solo italiani	Solo studenti	Solo "non interni"
Corigliano	DG - Giocando s'impara	13-15 anni	Solo maschi	Solo italiani	Solo studenti	Solo interni
	LS - Insieme per crescere	13-15 anni	Solo maschi	Solo italiani	Solo studenti	Solo interni
Cuneo	AU - Autobiografia	14-17 anni	Maschi e femmine	Prevalentemente italiani	Solo studenti	Prevalentemente interni
	DG - Dinamiche di gruppo	11-13 anni	Maschi e femmine	Prevalentemente italiani	Solo studenti	Solo interni
Este	AU - Autobiografia	11-13 anni	Maschi e femmine	Italiani e stranieri	Solo studenti	Solo "non interni"
	DG - Dinamiche di gruppo	14-17 anni	Maschi e femmine	Italiani e stranieri	Solo studenti	Prevalentemente interni
Giarre	AU - Raccontiamoci...tutti insieme appassionatamente	11-17 anni	Maschi e femmine	Solo italiani	Solo studenti	Solo interni
	LS - Raccontiamoci...tutti insieme appassionatamente	11-17 anni	Maschi e femmine	Prevalentemente italiani	Prevalentemente studenti	Solo interni

La Spezia	LS - Laboratori di espressione e sviluppo life-skills	14-17 anni	Prevalentemente femmine	Prevalentemente italiani	Solo studenti	Solo interni
	AU - Laboratori di auto-biografia	14-17 anni	Prevalentemente femmine	Prevalentemente italiani	Solo studenti	Solo interni
Lecce	DG - Aiutami a vivere le emozioni	14-17 anni	Prevalentemente maschi	Italiani e stranieri	Prevalentemente studenti	Interni e "non interni"
	LS - Cresciamo insieme con lo sport	14-17 anni	Prevalentemente maschi	Italiani e stranieri	Prevalentemente studenti	Interni e "non interni"
Pomigliano	LS - Laboratorio di espressione teatrale/musicale	11-17 anni	Maschi e femmine	Solo italiani	Prevalentemente studenti	Interni e "non interni"
	AU - Laboratorio di autobiografia	11-17 anni	Maschi e femmine	Solo italiani	Prevalentemente studenti	Interni e "non interni"
Reggio Calabria	AU - Autobiografia	11-17 anni	Maschi e femmine	Prevalentemente italiani	Solo studenti	Prevalentemente interni
	LS - Life-skills	11-17 anni	Maschi e femmine	Solo italiani	Solo studenti	Prevalentemente interni
Roma	LS - Laboratori di espressione e sviluppo life-skills	13-17 anni	Prevalentemente maschi	Prevalentemente italiani	Solo studenti	Solo interni
	DG - Basket	12-15 anni	Solo maschi	Prevalentemente italiani	Solo studenti	Solo interni
Taranto	DG - Giolan GiovaniOltre L'Anno	11-13 anni	Maschi e femmine	Solo italiani	Solo studenti	Prevalentemente interni
	LS - Giolan GiovaniOltre L'Anno	11-13 anni	Maschi e femmine	Solo italiani	Solo studenti	Prevalentemente interni
Terzi	LS - Laboratorio di Teatro Danza Musica	11-17 anni	Prevalentemente femmine	Prevalentemente italiani	Solo studenti	Solo "non interni"
	AU - Laboratorio di autobiografia	14-17 anni	Prevalentemente femmine	Prevalentemente italiani	Solo studenti	Solo "non interni"

Tra le azioni realizzate vi è una prevalenza d'interventi rivolti agli adolescenti con età oltre i 14 anni (poco meno del 69% del totale degli interventi). La maggioranza delle azioni si è rivolta in modo indifferenziato (48% del totale) a maschi e femmine. La nazionalità dei destinatari è, in larga misura, esclusivamente o prevalentemente italiana. Gli interventi si rivolgono sostanzialmente a studenti (82%). Le sedi hanno cercato di avvicinare e coinvolgere adolescenti già frequentatori delle attività ordinarie ma il 21% delle sedi è riuscita a coinvolgere, anche adolescenti "non interni".

Nell'insieme, gli interventi realizzati si caratterizzano come "dispositivi educativi" (cioè organizzazioni strutturate "artificiali" orientate al raggiungimento di specifici risultati educativi) che guardano ad un orizzonte "positivo". Essi, infatti, si sono prefissi, pressoché sempre, di "promuovere" o "facilitare" o "far crescere" o "sviluppare" o "migliorare" o "costruire".

Entrando nel merito l'elenco, presenta, organizzate per omogeneità, le finalità dei diversi interventi:

- aggregazione; capacità di stare nel gruppo; capacità di partecipare a iniziative di gruppo,
- alternative di scelta,
- appartenenza alla comunità salesiana,

- benessere,
- capacità di comunicazione; competenze comunicative,
- capacità di controllo,
- capacità ludiche,
- capacità autoriflessiva; consapevolezza e conoscenza di sé; consapevolezza vissuto personale,
- creatività,
- crescita civico culturale,
- progetto personale; scelte di vita
- protagonismo,
- qualità artistiche,
- integrazione con gli altri; legami e relazioni tra pari; modelli comportamentali basati sulla relazione con l'altro; relazione con altri; relazione di scambio; relazioni positive,
- risorse positive.

Attraverso un processo di classificazione delle finalità è possibile delineare le tendenze sottostanti agli interventi. A tal fine si utilizza un modello di analisi degli interventi educativi elaborato da Luigi Regoliosi, a conclusione di un percorso di ricerca-formazione che ha coinvolto educatori di diversi servizi operanti in Lombardia¹.

Regoliosi distingue gli interventi educativi in quattro gruppi, centrati su macro-categorie di funzioni che essi svolgono verso gli individui ai quali si rivolgono:

- a. funzione di ascolto, che da luogo a interventi finalizzati all'informazione/orientamento, alla consultazione e all'accompagnamento,
- b. funzione di accudimento, che contiene interventi diretti all'accompagnamento e alla risignificazione del quotidiano,
- c. funzione di contenimento, che è diretta alla regolazione, alla promozione della socializzazione,
- d. funzione di mantenimento, che si prefigge sia la promozione della socializzazione, sia la formazione sia la promozione di capacità.

Analizzando le azioni realizzate dalle sedi operative tutte le prospettive finalistiche sono presenti, anche se con "pesi" diversi:

¹ Cfr.: L. REGOLIOSI, *Lo spessore del quotidiano: una proposta di lettura del lavoro educativo nei servizi*, in *Animazione sociale*, n. 4, 1996; L. REGOLIOSI, *La strada come luogo educativo. Orientamenti pedagogici sul lavoro di strada*, Edizioni Unicopli, Milano 2000.

- è maggiore, infatti, la presenza di interventi finalizzati alla prima delle quattro “funzioni-base”, l’ascolto, in quanto è evidente la forte attenzione/intenzione degli interventi di mettere a disposizione degli adolescenti opportunità di sviluppo di progettualità individuali nonché di attivazione di processi di auto-individuazione e di arricchimento affettivo e introduzione alla realtà sociale;
- delle altre “funzioni-base” due sembrano avere lo stesso peso: l’accudimento e il mantenimento. La prima è evidente negli interventi che si prefiggono di sostenere gli adolescenti nella costruzione di una relazione positiva con la realtà sociale nella quale sono inseriti e di maturazione etica (scelte, valori di riferimento; ecc.) mentre la seconda è lo sfondo degli interventi rivolti allo sviluppo di competenze creative, comunicative, nonché di promozione della conoscenza culturale e valoriale;
- la “funzione-base” meno presente negli interventi considerati è quella del contenimento legata a esperienze orientate a sostenere lo sviluppo di autonomie personali e di promozione della socializzazione.

Entrando ancor più nel merito delle azioni realizzate è possibile descrivere gli obiettivi proposti distinguendo tre gruppi diversi di azioni:

- quelle orientate a promuovere e sviluppare atteggiamenti personali negli adolescenti e competenze di tipo trasversale, non necessariamente – cioè – finalizzate alla realizzazione di specifiche attività. In questo gruppo sono ricompresi gli interventi che hanno promosso competenze di autoriflessione, di self-control, di concentrazione, di creatività nonché di sentimento di fiducia in sé, e di atteggiamenti di disponibilità all’intraprendere imprese personali e di ascolto degli altri;
- quelle orientate a promuovere e sviluppare competenze riferite alla relazione con gli altri e alla partecipazione/appartenenza a gruppi. In questo gruppo sono incluse le azioni che hanno formato gli adolescenti nella gestione delle proprie emozioni, nella comunicazione (delle emozioni e dei pensieri), nella relazione con gli altri (promuovendo una prospettiva relazionale basata sull’empatia, cioè la capacità di mettersi dal punto di vista dell’altro e di percepirne emozioni e sentimenti) e, più in generale, hanno sostenuto il rapporto tra attenzione a sé e attenzione al gruppo, con attenzione agli aspetti collaborativi/cooperativi, alla risoluzione dei conflitti. Sono incluse, anche, le azioni orientate a promuovere l’amicizia;

- quelle orientate a promuovere e sviluppare appartenenze organizzative e culturali. In particolare in questo gruppo si collocano le azioni che hanno sviluppato senso di appartenenza alla comunità salesiana e allo sviluppo di modelli culturali e valoriali (ad esempio lo sviluppo della responsabilità verso gli altri), all'apprendimento delle regole comunitarie. È questo il gruppo che include anche le uniche due azioni con obiettivi espressi nella forma della diminuzione: del numero di abbandoni (cioè di uscite di adolescenti dal percorso educativo-animativo e del numero di ragazzi “border”, che stanno sulla soglia dell'esperienza in difficoltà nella scelta tra stare “dentro” e stare “fuori”).

In riferimento agli ambiti operativi è netta la prevalenza di tre ambiti: quello teatrale-espressivo, quello oratoriano e quello sportivo. Tutti gli altri, quelli ludico, musicale, turistico, multimediale e scoutismo sono presenti, ma in misura decisamente minore.

Per quanto concerne, infine, l'approccio metodologico, le azioni realizzate si possono classificare in relazione ad una maggiore o minore centrazione sulla prospettiva del supporto al singolo adolescenti o al gruppo di adolescenti. Nel complesso la maggiore parte delle azioni ha sviluppato un'attenzione metodologica a entrambe le prospettive (69%), e in secondo ordine un'attenzione al gruppo più che al singolo (27%).

Lo sviluppo dei progetti nelle sedi

Ancona

Ipotesi progettuale iniziale (DG-LS)

Il laboratorio di Danza aveva la finalità di far conoscere e sperimentare strumenti per la promozione del benessere di bambini, ragazzi e giovani cui si presta servizio di animazione in stile salesiano. Si è lavorato inizialmente all'interno dell'appuntamento di danza delle ragazze, offrendo input e raccogliendo feedback incontro per incontro. Successivamente, è stata fatta la proposta di incontrare le ragazze al di fuori dell'allenamento e di pensare ad una continuità tematica con l'alleeducatrice di riferimento della squadra. Durante l'allenamento e attraverso la danza, le ragazze sono state guidate a esprimere le emozioni e le “prese di posizione” ragionate.

Il laboratorio di calcio ha avuto come finalità quella di facilitare l'incontro e l'attenzione verso l'altro, riconoscendosi parte di una comunità più ampia (oratorio, parrocchia). Si è cercato di sviluppare fiducia e comunicazione con i ragazzi della squadra, così da conoscere le loro storie e le loro tipologie di approccio rispetto alla diversità di etnia che condividono con i compagni. Si è lavorato a fianco dell'alleeducatore, al quale sono state fatte proposte d'intervento specifico rispetto agli obiettivi.

**Realizzazione
effettiva)**

Il progetto ha dato agli operatori una prospettiva metodologica nuova, anche se inizialmente è stata difficile da comprendere. L'attività è stata condotta parallelamente con due gruppi di adolescenti (quella di danza con ragazze e quella di calcio con ragazzi). Le ragazze sono tutte impegnate come animatrici in oratorio o nei gruppi e i ragazzi sono tutti partecipanti alle attività poco strutturate. Le attività sono state condotte in modo simile ma i due gruppi hanno dato luogo a situazioni diverse: con dinamiche più vivaci e interessanti con le ragazze, con maggiori problematiche tra i ragazzi (anche per la presenza di ragazzi provenienti da diversi paesi). I temi trattati sono stati i più diversi, dall'alimentazione al corpo, dall'uso di droghe al divertimento, ecc. i primi tre incontri sono stati dedicati alla conoscenza reciproca e negli altri il lavoro si è concentrato sulla riflessione personale su sé, anche utilizzando le reciproche impressioni. Tra gli esiti si registra una maggiore consapevolezza del sé in riferimento al gruppo e alla squadra. Hanno potuto conoscere nuovi aspetti di sé. È emerso il tema della gestione della rabbia e della frustrazione, in relazione al rapporto tra pari e con gli adulti.

Brienza (Pz)**Ipotesi
progettuale
iniziale
(LS-DG))**

La costruzione di un musical, basato sulla fiaba di Pinocchio, ha permesso di sviluppare entrambi i laboratori, quello di life-skills e quello di dinamiche di gruppo.

Con il primo si è cercato di offrire gli strumenti necessari e indispensabili per fare una scelta consapevole delle "regole della vita" facendo emergere le risorse positive e le capacità di bene dentro di sé... Nel contempo si è cercato di aiutare gli adolescenti nel migliorare il rapporto con il proprio corpo inteso come strumento di comunicazione con il mondo esterno, migliorare contemporaneamente e, di conseguenza, l'autostima attivando e sviluppando la life-skills di autoconsapevolezza; facilitare la relazione tra pari e l'importanza e l'influenza che essi hanno nella crescita di ogni adolescente sviluppando capacità e relazioni interpersonali, sviluppare il senso dell'amicizia e comprendere, quindi, il valore della sincerità e dell'onestà; comprendere l'importanza del rispetto delle regole e dei ruoli sociali che ogni individuo è chiamato a svolgere e che incidono nella creazione di una migliore convivenza con gli altri: in famiglia, a scuola, all'oratorio e nei vari contesti.

Il lavoro ha permesso di lavorare su alcune life-skills: autoconsapevolezza, senso critico e decision making; gestione delle emozioni; creatività intesa come capacità di affrontare in modo flessibile le situazioni nelle quali potremmo essere coinvolti e anche il senso critico; problem solving e gestione degli stress; l'empatia, la capacità di esprimersi e di interagire e relazionarsi con gli altri.

**Realizzazione
effettiva**

L'attività è stata unica per i due gruppi con finalità specifiche, da un lato lo sviluppo di alcune dinamiche di gruppo e, dall'altro, la crescita di competenze di life-skills. Tra i ragazzi alcuni si conoscevano e altri no e questo ha implicato la necessità di lavorare sulla costruzione del gruppo. I ragazzi hanno partecipato con continuità e passione all'attività che ha portato a conoscere non solo la fiaba ma, soprattutto i diversi personaggi, offrendo

loro l'occasione di entrare maggiormente nel personaggio di Pinocchio e di comprendere i diversi aspetti. Questo ha permesso loro di rivedersi utilizzando il personaggio come punto di riferimento. È stato importante anche il lavoro svolto sulla figura di Geppetto che ha permesso di approfondire il tema del rapporto con i genitori. Il lavoro ha portato i ragazzi a predisporre scene, costruire le parti, provare e superare le paure nell'esprimersi, sviluppando fiducia e confidenza reciproca. Nel contempo è cresciuto il senso di appartenenza al gruppo, migliorando la comunicazione e, più in generale, la qualità delle relazioni. Si sono messi in gioco ed hanno sfruttato l'occasione per crescere. Soprattutto sono state utilizzate le opportunità di sperimentare la dimensione della coesione e della collaborazione, senza perdere la dimensione dell'individualità.

Cagliari

<p>Ipotesi progettuale iniziale (LS-DG-DG)</p>	<p>La sede dell'Oratorio ha progettato tre laboratori: il primo dedicato alla realizzazione di un musical, per promuovere l'aggregazione tra i ragazzi attraverso lo sviluppo delle loro qualità artistiche (musicali, teatrali); il secondo centrato sull'attività sportiva del basket, per sviluppare la capacità di giocare e di vivere insieme come gruppo di amici e il terzo inserito nell'ambito dell'attività del gruppo scout, per migliorare le relazioni tra i grandi.</p> <p>Per il primo sono state previste due prove, due volte la settimana, e alla fine uno o due spettacoli in città. Per il secondo sono stati previsti allenamenti settimanali, con attività di miglioramento individuale del singolo all'interno del gruppo. L'attività connessa al gruppo scout era basata su riunioni e uscite in terra e in mare.</p>
<p>Realizzazione effettiva</p>	<p>Il laboratorio di dinamiche di gruppo collegato all'Alta squadriglia scout ha svolto diversi incontri, utilizzando tecniche scout di animazione, che hanno dato ai ragazzi componenti il gruppo la possibilità di riflettere e confrontarsi sui comportamenti connessi all'ascolto reciproco. L'aspetto positivo del percorso svolto è rappresentato dalla capacità dei ragazzi di arrivare a immaginare comportamenti alternativi, diversi, da quelli abitualmente messi in atto.</p> <p>Il laboratorio di basket è iniziato bene ma ha sofferto di alcuni cambiamenti nella composizione del gruppo (entrate e uscite). Anche se sono emerse difficoltà nella continuità il percorso ha permesso ai ragazzi di parlare delle proprie problematiche, non solo quelle connesse alla partecipazione all'attività sportiva. La tecnica principalmente usata è stata quella della stimolazione con la proiezione di scene da film che hanno attivato scambi non solo di opinioni ma, anche, legati ai propri vissuti, sperimentando il dialogo e il confronto senza giudizi reciproci.</p> <p>Il laboratorio di musical è quello che ha avuto il percorso più lineare, continuo e senza particolari problematiche. È stata un'occasione per i ragazzi di esporsi reciprocamente e verso il pubblico ma, anche, di vivere tutti i ruoli connessi a questo tipo di attività (compresi quelli dietro "le quinte"), il tutto in un percorso che ha permesso al gruppo di aumentare la coesione interna e la capacità di orientare gli sforzi comuni verso il raggiungimento del risultato.</p>

Corigliano Calabro (Cs)

Ipotesi progettuale iniziale (DG-LS)

Il laboratorio attivato era finalizzato a sviluppare nei ragazzi la capacità di vivere in gruppo e in comunità costruendo relazioni positive, fondate sui valori dell'amicizia, del rispetto e della solidarietà nella logica dell'educativa alternativa (lo sport per la crescita del ragazzo e non viceversa), collocandosi in posizione "di differenza" rispetto allo sport-mercato e allo sport-consumo di tante associazioni del territorio. Lo sport è anzitutto motivo di aggregazione, di festa, di gioco, di gratuità, di espressione corporea, di socializzazione.

Per quanto concerne il laboratorio dedicato al gioco, era prevista la realizzazione di giochi di simulazione/cooperazione e tecniche di animazione centrati sullo sviluppo della conoscenza di sé e della relazione sé-altro, utilizzando immagini, musica e oggetti come linguaggio immediato e universale e uso della narrazione. Per il secondo laboratorio, centrato sulla proposta sportiva, si è lavorato mettendo i ragazzi in condizione di riconoscere i propri talenti, affrontare le proprie paure e fragilità, sperimentare nuove strategie per relazionarsi con gli altri, trovare il modo di comunicare, ascoltare, risolvere i problemi utilizzando le risorse personali, sociali e ambientali.

Realizzazione effettiva

Dei due laboratori uno ha completato il percorso, quello legato alla proposta sportiva, mentre il secondo ha visto ridursi i partecipanti nel tempo. L'attività realizzata ha offerto la possibilità, ai ragazzi, di misurarsi con un tipo di attività cui non sono abituati e che non amano come la discussione e il confronto. Si manifestano, anche in questo contesto, le difficoltà che i ragazzi già vivono nell'ambiente scolastico ma i risultati cui sono giunti sono interessanti: hanno smesso di prendersi in giro, di ridere continuamente e hanno aumentato la capacità di stare nella situazione con attenzione e consapevolezza. Il lavoro è stato sviluppato utilizzando un sussidio dedicato alla promozione delle capacità personali, con riferimento al tema "Il rapporto Io e gli altri". Molto utile si è rivelata anche la lettura di brani, di dimensioni brevi, contenenti storie che hanno particolarmente interessato e stimolato i ragazzi. Nel percorso è emerso il vissuto di violenza che i ragazzi conoscono e che vivono – senza accorgersene particolarmente – laddove tendono a rispondere con mani e parole anche nei rapporti tra coetanei. Capiscono la violenza soprattutto in chiave reattiva, come risposta a qualcosa che è percepito come negativo, non piacevole.

Cuneo

Ipotesi progettuale iniziale (AU-DG)

Il laboratorio di autobiografia era finalizzato a migliorare le capacità di ogni adolescente di riflettere sul proprio vissuto, anche quello emozionale, al fine di avere più e migliori strumenti per gestire le relazioni all'interno del gruppo di animatori. All'interno del percorso annuale di attività dell'Oratorio è stato inserito, una volta il mese, un incontro nel quale è stato utilizzato il metodo dell'autobiografia. Partendo da un brain-storming comune (biennio e triennio insieme) sul tema "Io e gli altri", sono stati proposti diversi temi su cui scrivere di sé e del proprio passato. Tra i temi da trattare vi erano le emozioni, i conflitti, i litigi, l'amicizia, l'innamoramento, i ruoli, ecc. Dal secondo incontro i partecipanti sono stati divisi in piccoli gruppi; a ognuno è stato consegnato un quaderno personale e in ogni incontro è stato proposto un nuovo argomento. I ragazzi hanno avuto un mese di tempo per scrivere sul quaderno e durante l'incontro successivo hanno letto al gruppo il proprio racconto. Al termine delle letture l'educatore ha segnalato ai ragazzi, con l'aiuto di un cartellone, gli elementi più significativi usciti dai vari racconti.

Il laboratorio di dinamiche di gruppo era finalizzato a costruire un nuovo gruppo di lavoro per favorire la formazione di legami e relazioni significative tra pari. Concretamente è stata utilizzata l'occasione dello spettacolo teatrale per lavorare sulle dinamiche di gruppo con ragazzi che, pur frequentando da alcuni anni l'oratorio, non hanno ancora creato un gruppo di lavoro coeso. Negli incontri l'attività è stata articolata in due fasi. La prima per lavorare sulle relazioni e i conflitti tra pari, attraverso le tecniche tipiche dei laboratori sulle dinamiche di gruppo (preparazione in comune di cartelloni tematici, visione di video, analisi di brani musicali o testi di narrativa). Parallelamente, il gruppo di volontari ha preparato un canovaccio teatrale legato al tema degli incontri, senza però dare una conclusione al testo. Nella seconda parte si è chiesto ai ragazzi di scegliere un finale per il testo teatrale, in base a ciò che hanno appreso negli incontri precedenti. Una volta scelta la conclusione, il gruppo si è dedicato alla realizzazione dello spettacolo.

Realizzazione effettiva

Il laboratorio di autobiografia si è inserito nel percorso annuale vissuto da un gruppo di una trentina di ragazzi, che sono stati suddivisi in piccoli gruppi che hanno svolto percorsi differenziati ma paralleli temporalmente. Il percorso è stato condotto con una metodologia identica: brain storming iniziale, da cui si è arrivati all'individuazione dei temi (amicizia, famiglia, litigi, ecc.) che sono diventati la traccia di base per il lavoro di scrittura personale successivo. Alla scrittura è seguita, in gruppo, la lettura dei testi scritti e il confronto. È emersa in quasi tutti i ragazzi la fatica di scrivere e di rielaborare partendo da ciò che si è scritto. Gli interrogativi che man mano emergevano a volte sono stati approfonditi nel corso dell'incontro a volte sono stati ripresi in incontri successivi. È emersa la differenza tra i più piccoli (che hanno offerto migliori riscontri, più positivi, con una maggiore disposizione a parlare di sé e ascoltare gli altri) e i più grandi (non del tutto interessati a parlare di sé e parlarsi). È emersa anche la differenza di genere: i maschi più semplici e, in parte, anche più superficiali; le femmine maggiormente capaci d'introspezione e rielaborazione. L'attività si è dimostrata potenzialmente interessante e utile per i gruppi in formazione. L'ap-

profondimento del tema violenza è stato difficile e complesso poiché a questo termine i ragazzi abbinavano comportamenti eclatanti piuttosto che quelli della vita quotidiana.

Il secondo laboratorio ha coinvolto gli adolescenti che partecipano alle attività dopo la Cresima. L'attività, centrata sulla costruzione e realizzazione di uno spettacolo ha goduto di un approccio metodologico nuovo rispetto a precedenti esperienze, e ciò ha contribuito alla riuscita dell'iniziativa e al miglioramento della partecipazione. Gli incontri, basati su un percorso di attività-riflessione, hanno permesso ai ragazzi non solo di imparare a stare insieme ma, anche a riflettere su temi come quello della violenza nelle relazioni e dei modi diversi di vivere le relazioni.

Este (Pd)

Ipotesi progettuale iniziale (AU-DG)

Il primo laboratorio, sull'autobiografia, era nelle intenzioni, dedicato a sviluppare negli adolescenti una maggiore conoscenza di sé, attraverso attività di scrittura, lettura e condivisione in gruppo e rappresentazione nel gruppo. Il secondo laboratorio, sulle dinamiche di gruppo, doveva aiutare gli adolescenti a sviluppare alternative valide di fronte a situazioni complicate in cui incontrano difficoltà a gestire la rabbia. Le dinamiche di gruppo di tipo teatrale immergono i ragazzi in situazioni simili al loro quotidiano. Da queste situazioni si parte con domande/riflessioni/e la stesura del nuovo copione.

Realizzazione effettiva

La sede di Este è entrata nel progetto in ritardo e ciò ha influito sulla possibilità di sviluppare compiutamente i percorsi come previsto. Le difficoltà incontrate sono state molte e quasi tutte interne all'organizzazione che, dopo aver svolto una fase di presentazione dei laboratori al territorio e dopo aver acquisito le adesioni di un gruppo di adolescenti, si è trovata a dover cambiare due animatori che hanno lasciato l'attività per motivi non prevedibili. Ciò ha determinato un processo di riprogettazione che ha permesso di avviare un laboratorio centrato su un percorso di dinamica di gruppo, con una proposta di approfondimento di temi e confronto tra i partecipanti. In ciascun incontro, dopo lo stimolo iniziale (video, poesia, ecc.) gli adolescenti hanno condiviso percezioni e cosa li ha colpiti particolarmente e cosa potrebbe essergli utile nella vita. Da ciò è scaturita, ogni volta, un'interessante possibilità di entrare nel merito sia dei loro vissuti sia delle loro rappresentazioni e pensieri. I temi, via via, sono stati ripresi nel corso degli incontri per offrire loro la possibilità di un completamento della riflessione. Il tema della violenza è emerso soprattutto in riferimento al vissuto della rabbia e su questo tema è stato possibile entrare in profondità nelle discussioni di gruppo.

Giarre (Ct)

Ipotesi progettuale iniziale (AU-LS)

Il laboratorio di autobiografia era orientato a riconoscere, formare o potenziare competenze e abilità comunicative degli adolescenti che vivono nelle comunità familiari dell'associazione. La realizzazione del progetto ha avuto la seguente scansione temporale: a ottobre è stata avviata l'azione, con la realizzazione pratica e materiale del diario di bordo (creazione della copertina e assemblaggio dei fogli su cui scrivere) e la distribuzione dei diari personali. Ogni giorno i ragazzi hanno compilato il diario di bordo durante il momento della merenda, intorno a quali momenti hanno caratterizzato la giornata e quali emozioni hanno provato. Il taze-bau degli eventi è stato realizzato durante le feste e/o gli incontri cui hanno partecipato anche persone estranee alle comunità. I ragazzi hanno potuto descrivere, terminata la festa, emozioni e sensazioni che hanno vissuto nello stare insieme. Il diario personale è stato redatto periodicamente settimanalmente, con la guida dell'operatore che ha fornito provocazioni e spunti di riflessione. Il secondo laboratorio, dedicato alle life-skills, ha avuto la stessa base operativa del primo, con la modifica delle attività concrete. In questo caso i momenti di scambio/ascolto reciproco, di aggregazione, sono stati dedicati al raccontarsi e allo star bene insieme. Si è parlato di skills e di obiettivi da raggiungere. Da ottobre al dicembre, con tre incontri settimanali di "scrittura creativa", sono stati coinvolti i ragazzi e gli animatori nella stesura di un testo teatrale. A gennaio sono cominciate le prove (2-3 volte a settimana) per la realizzazione dello spettacolo teatrale del mese di maggio. Il mese di giugno è stato dedicato alla verifica e alla riprogettazione dai risultati raggiunti.

Realizzazione effettiva

Il laboratorio di life-skills si è sviluppato intorno alla costruzione di un testo teatrale con marionette che ha permesso di portare in scena i temi delle emozioni nel sogno e nella realtà. Dopo la somministrazione del questionario iniziale è stata sviluppata l'analisi in gruppo dei risultati che ha permesso di mettere a fuoco i bisogni di ciascuno e del gruppo. Due sottogruppi hanno operato parallelamente per produrre parti diverse del lavoro e hanno offerto ai ragazzi l'occasione di mettersi alla prova nell'esperienza creativa, nell'esprimere i propri pensieri, nel fare cose semplici e cose complesse. I ragazzi hanno imparato a discutere, decidere insieme, accettare i propri limiti e quelli degli altri coetanei. Si sono misurati con la gestione delle proprie emozioni, generate, da un lato, dall'incontro con l'esperienza dell'interpretazione di un personaggio e, dall'altro, dall'incontro con il pubblico. C'è consapevolezza dell'esperienza di novità che si è vissuta e del risultato complessivo raggiunto. Il secondo laboratorio, dedicato all'autobiografia, ha coinvolto tutti, adolescenti ospiti delle case famiglia e adulti-educatori ed è stata introdotta come metodologia nell'incontro mensile della casa-famiglia. Ciascuno ha scritto – a partire da una traccia – parti della propria autobiografia che sono state poi condivise nell'incontro. Inoltre ciascuno ha compilato con regolarità un diario contenente la descrizione della propria giornata con attenzione agli aspetti emotivi e, tutti hanno avuto l'opportunità di scrivere in un taze-bau pubblico le proprie impressioni e sensazioni. Il lavoro globalmente è stato stimolante e interessante vista la difficoltà comune di dare nome alle proprie emozioni, non solo la parte di scrittura (che ha fatto emergere le difficoltà a scrivere pensieri lunghi e articolati) ma, soprattutto quella del raccontarsi agli altri.

La Spezia

Ipotesi progettuale iniziale (LS-AU)

Il laboratorio di life-skills è stato predisposto per aiutare gli adolescenti a sviluppare la consapevolezza di sé e migliorare la capacità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo, attraverso attività di racconto di sé, dialogo e confronto, role-play, problem-solving.

Il laboratorio di autobiografia era finalizzato a migliorare nei ragazzi la conoscenza di sé e la capacità di aprirsi al confronto, attraverso il racconto di sé, sia in forma scritta sia fotografica, il dialogo e il confronto.

Realizzazione effettiva

Il laboratorio di life-skills ha coinvolto adolescenti che già frequentavano l'oratorio e alcuni avevano già partecipato a un percorso sul tema delle emozioni. Dopo la somministrazione del questionario sono stati realizzati colloqui individuali per capire, insieme cosa migliorare e come. Gli aspetti di debolezza più significativi riguardavano l'area della gestione dell'ansia riferiti alla paura del giudizio (quello degli altri) e all'insicurezza. Gli incontri hanno avuto uno sviluppo in cui si sono alternati momenti di lavoro di comunicazione verbale e non verbale, giochi come il role-play, il mimo o situazioni di problem solving. Tutto funzionale ad aiutare i ragazzi a capire come vivere in modo adeguato le emozioni (soprattutto la rabbia), come rispondere alle critiche. Diversi hanno colto l'occasione per parlare di sé e proporre delle esperienze personali che non avevano mai condiviso in gruppo. Il tema della comunicazione ha portato a riflettere sull'assertività, con momenti di analisi di esperienze vissute sia nel gruppo sia in altri contesti. È emersa, complessivamente, la fatica di misurarsi con la complessità delle relazioni.

Il laboratorio di autobiografia ha coinvolto un gruppo in parte già formato e altri che hanno accettato la proposta di inserirsi. Il lavoro si è svolto con la proposta di una serie di temi a cura degli animatori. Ogni incontro si è aperto con un gioco di conoscenza cui è seguita la proposta di uno stimolo guida, la lettura di quanto ciascuno aveva scritto, commenti e confronto successivi alla lettura. Il metodo è sicuramente stato innovativo e ha colpito molto gli adolescenti. Si sono messi in gioco, hanno accettato di parlare di sé e dei propri vissuti emotivi in famiglia e con gli amici. Ciò ha permesso loro di acquisire nuove consapevolezze, ad esempio di quanto – nei ricordi – si omettono passaggi e contenuti. Il percorso ha visto una crescita rilevante nei maschi più che nelle femmine, forse più abituate a questo tipo d'introspezione. Nell'incontro finale è stato consegnato un dono per favorire il proseguimento personale del lavoro autobiografico.

Lecce

Ipotesi progettuale iniziale (DG-LS)

Nel laboratorio dedicato alle emozioni l'ipotesi era di migliorare la proposta pedagogica salesiana promuovendo negli adolescenti dei modelli di comportamento e di relazione improntati all'incontro, alla conoscenza, alla fiducia, alla comunicazione, alla collaborazione con l'altro e alla gestione del conflitto. Il laboratorio dedicato allo sport, invece, era finalizzato a migliorare la proposta pedagogica salesiana promuovendo negli adolescenti dei modelli di comportamento e di relazione improntati all'incontro, alla conoscenza, alla fiducia, alla comunicazione, alla collaborazione con l'altro e alla gestione del conflitto. Operativamente i laboratori prevedevano un incontro settimanale di gruppo nel quale sperimentare forme positive d'interazione, ascolto empatico, espressione e rielaborazione dei propri vissuti; allenamento settimanale; partecipazione settimanale al torneo misto di calcetto, pallavolo, basket e giochi di gruppo; rielaborazione in gruppo dell'esperienza di gioco insieme, valutando le cause di successo, le difficoltà incontrate, le relazioni interne al gruppo e il comportamento verso gli altri. Nel primo laboratorio, in più, vi era l'impegno a utilizzare lo strumento di rilevazione iniziale e finale delle competenze.

Realizzazione effettiva

I due laboratori si sono interconnessi scegliendo il lavoro sulle dinamiche di gruppo, intorno a temi connessi allo sport. Il gruppo era composto da ragazzi delle medie inferiori, alcuni nuovi e alcuni con problematiche familiari importanti. Sono stati inseriti anche alcuni ragazzi su segnalazione del Tribunale per i minorenni e i servizi sociali di territorio. Il lavoro si è sviluppato seguendo un percorso settimanale, alternando un incontro dedicato allo sport e uno alle dinamiche del gruppo. La conoscenza iniziale è stata favorita dall'uso di tecniche di gioco e da incontri di confronto che hanno permesso di dare voce ai vissuti dei ragazzi, soprattutto rispetto ai rapporti in famiglia. Sono stati utilizzati strumenti come il role-play per permettere ai ragazzi di vivere altri ruoli e modi di comunicare e agire, potendo esprimere cose che non avrebbero mai detto o sentimenti ed emozioni molto profonde. Le fasi successive di decodifica e confronto sono state molto partecipate. Il laboratorio ha permesso ai ragazzi di fare una cosa per loro nuova: parlare di se, guardarsi dentro. L'esperienza è piaciuta, anche se non sono mancate le difficoltà e le fatiche (es. l'imbarazzo del parlare di se). L'esito più evidente è uno spostamento delle modalità di comunicazione/relazione da quelle iniziali basate sulla corporeità a quelle finali che includevano anche il dialogo verbale.

Il percorso dedicato alla dinamica di gruppo ha permesso, invece, di prendere in esame situazioni che accadevano nel gruppo e rielaborare per renderli non solo fruitori dell'esperienza ma anche collaboratori effettivi, assumendosi impegni organizzativi e gestionali, aumentando così il livello di partecipazione e responsabilità.

Pomigliano d'Arco (Na)**Ipotesi
progettuale
iniziale
(LS-AU)**

Il laboratorio di espressione teatrale/musicale "Don Rafè, permettete 'na parola", doveva sviluppare, negli adolescenti, la crescita civico-culturale attraverso tematiche proprie della drammaturgia di Raffaele Viviani. Concretamente erano previste la lettura e studio del testo, la costruzione del personaggio, le prove di recita, nonché l'allestimento e rappresentazione teatrale. Il secondo laboratorio, "Mi scrivo una lettera", dedicato all'autobiografia doveva sviluppare negli adolescenti la consapevolezza del proprio vissuto per generare relazioni positive nel gruppo dei pari e nei diversi ambienti sociali, organizzati e non. Concretamente erano previste narrazioni guidate, scritte e orali; simulazioni di racconti.

**Realizzazione
effettiva**

Il laboratorio di autobiografia non ha avuto risultati positivi: il gruppo di ragazzi di circa 12-15 anni, molti dei quali con storie difficili alle spalle, ha vissuto una grande fatica nel provare a scrivere e, ancora di più nel provare a leggere in gruppo. Sono di fatto stati dirottati nel secondo laboratorio, dedicato alle life-skills. Le problematiche maggiori sono emerse, da un lato, in relazione al timore di essere giudicati e presi in giro dagli altri e, dall'altro, al timore che la propria storia non interessasse gli altri. Il sentimento della vergogna è emerso in tutta la sua rilevanza per questi ragazzi ed è stato difficile aiutarli a superare questa paura.

Il secondo laboratorio, invece, ha avuto uno sviluppo più regolare e positivo, con attività che hanno maggiormente interessato i ragazzi che hanno colto l'occasione per fare cose insieme, iniziare e concludere un progetto e trovare soddisfazione nel percorso personale e di gruppo.

Nei primi 2-3 incontri con i ragazzi, si è dedicato il tempo necessario alla "formazione del gruppo" ed alla creazione di condizioni minime di socializzazione sia infra-gruppo che in relazione agli obiettivi finali da raggiungere con le attività, è stata effettuata la somministrazione dei questionari delle skills iniziali; si è resa necessaria una illustrazione dei contenuti e delle modalità proprie delle schede che gli allievi dovevano compilare. Da una valutazione delle risposte è emersa la consapevolezza che i ragazzi partecipanti, pur non essendo portatori di particolari condizioni di violenza e/o atteggiamenti tipici di bullismo, rappresentavano, generalmente, un atteggiamento carsico di violenza che, poi, è venuto chiarendosi nei primi incontri dedicati alle attività di teatro e dei linguaggi corporei: la violenza che si manifesta come pratica di vita non sempre improntata alla cultura ed alla condivisione della regola. La particolare struttura del linguaggio (della danza e del teatro), che esaltano da subito la fisicità quale elemento importante per relazionarsi e, quindi, comunicare con gli altri, ha permesso da subito di chiarire principi base della cultura della regola (es. uno parla, l'altro ascolta; insieme si disegna una coreografia ed un movimento coreografico, ecc.). Entrati nel pieno della fase operativa delle attività, strutturato il gruppo è stato agevole passare subito a contenuti e temi più alti: tale passaggio è stato felice grazie ai materiali, ai testi usati, quelli di Raffaele Viviani che è drammaturgo particolarmente attento alle questioni sociali, incluse quelle dell'adolescenza.

Reggio Calabria

Ipotesi progettuale iniziale (AU-LS)

Il laboratorio di autobiografia aveva l'intento di sviluppare nei ragazzi una maggiore conoscenza di sé affinando capacità di relazione attraverso il controllo delle proprie pulsioni ed emozioni. Il laboratorio doveva avviarsi con semplici interventi e con strategie di dinamiche di gruppo per creare un rapporto di fiducia tra animatori e gruppo. A seguire dovevano attivarsi laboratori di scrittura, cui far seguire un lavoro di predisposizione di un copione teatrale o filmico (cortometraggio) a partire dalle autobiografie.

Con il laboratorio di espressività (Life-skills) si è cercato di promuovere nei ragazzi abilità e competenze necessarie per migliorare la relazione con gli altri affrontando i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana. Sono stati proposti interventi di dinamiche di gruppo per creare fiducia tra animatori e gruppo, e singolo e gruppo. Il laboratorio si è realizzato da novembre, con un incontro settimanale dalle 19 alle 21 per prove spettacolo musicale e canoro.

Realizzazione effettiva

Al laboratorio sulle life-skills ha partecipato un gruppo di ragazzi che arrivano quasi tutti dall'oratorio e che ha risposto bene anche per la comune passione per la musica. Dopo aver somministrato i questionari iniziali, è stato svolto un momento di commento con i ragazzi sui dati emersi. È stata proposta una riflessione sull'esperienza. Stanno preparando una canzone che li riguarda, componendo sia il testo che la melodia. Hanno avuto un incontro ogni domenica di un'ora da novembre a maggio con un animatore. L'attività del laboratorio di autobiografia, invece, è stata sospesa dopo un discreto avvio. Il gruppo era costituito da ragazzi che disturbavano e hanno rifiutato – di fatto – l'intervento. L'anno precedente, con un lavoro sul video, il gruppo aveva risposto meglio e, quindi, è probabile che siano rimasti delusi dall'attività in sé. Non si è riusciti a fare il lavoro previsto, vista la difficoltà a farli concentrare anche se per pochi minuti. Dopo qualche incontro non hanno più partecipato.

Roma

Ipotesi progettuale iniziale (LS-DG)

Il primo laboratorio, dedicato all'attività espressiva e le life-skills, era finalizzato a sviluppare, nei ragazzi, la consapevolezza di sé, migliorare la capacità di aprirsi al confronto e quella di relazionarsi con gli altri in modo positivo usando temi vicini all'oratorio. Il secondo, centrato sull'attività sportiva, era finalizzato a sviluppare la capacità di ogni ragazzo di partecipare ad un'attività sportiva sana privilegiando le dinamiche di gruppo, sviluppando relazioni positive con allenatore, compagni, avversari ed arbitri.

Mentre per il primo laboratorio erano previsti incontri con cadenza mensile, per approfondire temi d'interesse comune, per il secondo il fulcro dell'attività erano gli allenamenti e le partite di campionato, in cui il gruppo incontrerà vari tipi di problemi, da risolvere talvolta individualmente, talvolta come gruppo.

Realizzazione effettiva

I due laboratori si sono sviluppati in modo intrecciato. Sono ventidue i ragazzi che hanno partecipato ad un percorso che ha visto alternarsi incontri dedicati allo sport e all'educazione sportiva, con l'utilizzo dell'approccio life-skills e incontri dedicati alla vita sociale del gruppo (dinamiche di gruppo).

Il primo percorso si è svolto positivamente con buoni risultati. La partecipazione è stata numerosa così come il coinvolgimento sino alla fine del percorso. Dopo l'esposizione dei risultati del questionario sulle capacità (life-skills) il confronto ha permesso di mettere a fuoco gli aspetti positivi e quelli più critici per ciascuno dei partecipanti. Si è lavorato su cosa succede a ciascun mentre pratica sport, partendo da episodi avvenuti concretamente (es. litigate e bisticci). Sono stati analizzati i diversi punti di vista e perché in quei momenti non si riesce a gestire bene la situazione, perché si reagisce in determinati modi. Dai ragazzi più grandi sono venute indicazioni anche rispetto a possibili comportamenti alternativi. La presenza dei ragazzi più grandi è stata importante per quelli più giovani perché hanno avuto occasione di capire come si vivono le dinamiche qualche anno dopo. Nel percorso di dinamiche di gruppo la presenza dei grandi è venuta meno per il carico d'impegni di diversa natura e, forse, perché i temi proposti erano più interessanti per i ragazzi giovani. Un incontro è stato dedicato a riflettere sulla vita di Michele Magone, un ragazzo dell'oratorio ai tempi di don Bosco, anche con la visione del film "Che sarà di noi". Il lavoro ha permesso ai ragazzi di riflettere sui propri interessi e desideri, su aver chiaro cosa significa essere giovani e sul proprio progetto di vita e quanto incrocia quello degli altri nel gruppo. Verso la fine del percorso si è approfondito cosa significa essere squadra, uscendo anche dalla dimensione strettamente sportiva per ragionare su fare squadra in famiglia, a scuola e ciò ha reso possibile riprendere e completare alcuni ragionamenti e riflessioni avviati negli incontri iniziali del percorso.

Taranto

Ipotesi progettuale iniziale (DG-LS)

Il laboratorio "Giolan_GiovaniOltreLANoia" sulle dinamiche di gruppo è stato un'occasione coinvolgente per sviluppare nei preadolescenti abilità positive e la coesione di gruppo in un percorso di conoscenza personale e dell'altro. I ragazzi si sono incontrati un pomeriggio alla settimana per un totale di otto incontri in cui, attraverso un approccio interattivo, sono stati portati a fare gruppo esprimendo i propri bisogni, emozioni e limiti personali e di relazione con l'altro. Gli interventi sono stati pensati per valorizzare i ragazzi che frequentano l'oratorio e la scuola media, contesti in cui è più frequenti imbattersi in comportamenti aggressivi.

Il laboratorio video-espressivo si è posto l'obiettivo di favorire la consapevolezza di sé e dell'altro, la capacità di espressione e il protagonismo dei preadolescenti. L'intervento si è basato su due azioni principali: a) laboratorio multimediale: i ragazzi sono stati coinvolti nella costruzione di due videoclip (dalla stesura dello story-board alle riprese e montaggio del video), passando attraverso una serie di tecniche espressive che li ha visti coinvolti nella costruzione di scenografie e oggetti grafici funzionali all'ambientazione della storia. b) laboratorio turistico: i preadolescenti sono stati protagonisti di itinerari alla scoperta della città e della provincia per offrire materiale per le riprese e occasioni di socializzazione e confronto.

Realizzazione effettiva

I due laboratori sono andati avanti alternandosi. Non sono mancate le difficoltà dovute a discontinuità di partecipazione degli adolescenti. La proposta, in oratorio, è stata accolta inizialmente con qualche dubbio sulla volontà/capacità dei ragazzi di fare queste cose. Da questa difficoltà è nata l'idea di proporre alla scuola media locale la possibilità per alcuni ragazzi di partecipare. Una ventina di ragazzi circa ha aderito, ma solo una decina ha partecipato effettivamente al percorso nella sua interezza. La metodologia è stata accolta positivamente dai ragazzi, con la differenza di una maggiore capacità di riflessione nelle ragazze.

Il laboratorio di dinamiche di gruppo ha permesso agli adolescenti di imparare a gestire i conflitti parlando dei conflitti e delle violenze. Il lavoro si è svolto attraverso unità operative grazie alle quali è stato possibile approfondire diversi aspetti. Sono stati usati diversi strumenti (carte per costruire racconti visivi, canzoni, video, ecc.) che hanno offerto spunti per parlare delle proprie esperienze a scuola, nello sport, in famiglia, con gli amici.

Il secondo laboratorio, con la costruzione partecipata di un video, ha completato il percorso di crescita, offrendo la possibilità di collaborare per un obiettivo condiviso e, di fatto, per mettersi in gioco in modo concreto. Il lavoro ha permesso la riscoperta della musica popolare del territorio (con un laboratorio di pizzica di una giornata) e la conoscenza del territorio (con la visita a un parco archeologico nel territorio).

Terni

Ipotesi progettuale iniziale (LS-AU)

Il laboratorio di teatro danza musica aveva come intento promuovere e sviluppare la sfera creativa degli adolescenti per accrescere la loro capacità di esprimersi e comunicare e per vivere relazioni positive tendenti al miglioramento del proprio vissuto. Concretamente erano previste:

- teatro per aiutare gli adolescenti a imparare a sapersi muovere in modo responsabile, corretto e adeguato con i compagni e nell'ambiente. Acquisire una lettura libera da inflessioni dialettali, rispettosa del ritmo, pause, accenti, ecc... Comunicare attraverso la propria voce modi di essere, stati d'animo, emozioni, ecc... al fine di attenuare quell'impatto emotivo che nella realtà sociale l'individuo avverte quando si deve esporre con i propri pensieri o azioni. Acquisire capacità gestuali e mimiche consolidando abilità motorie e di organizzazione spaziale. Memorizzare il testo.
- danza per esplorare e sperimentare principi di movimento quali: l'equilibrio, l'allineamento corporeo, lo spostamento del peso in condizioni statiche e dinamiche. Sapersi muovere consapevolmente e armoniosamente nello spazio utilizzando percorsi stabiliti sia singolarmente che informazioni spaziali di gruppo. Accettare il contatto e la relazione corporea con gli altri. Rispondere e identificare fra i vari stimoli quelli che meglio rispondono alla propria personalità per rappresentarle attraverso il movimento.
- musica con esercizi di respirazione, uso del diaframma e dell'emissione vocale. Cura dell'interpretazione del ritmo e dell'intonazione. Esercitazioni con difficoltà graduale e aggiunta di nuovi elementi. Scelta guidata di un repertorio.

Il laboratorio di autobiografia doveva, invece, promuovere negli adolescenti il progetto di sé, darsi forma, evidenziare la propria forma utilizzando momenti di confronto dei punti di vista dei partecipanti, la focalizzazione del tema, l'assegnazione dell'autobiografia, la lettura e discussione aperta sui punti ritenuti più interessanti, utili ed efficaci.

Realizzazione effettiva

Il laboratorio di autobiografia ha coinvolto ragazzini di scuola media e si è rivelato più complesso del previsto nella sua gestione, al punto che dopo qualche incontro l'attività è stata sospesa perché i ragazzi non frequentavano più. Non si è riusciti a creare i presupposti e le condizioni perché riuscissero a mettersi in gioco, o, per alcuni versi, l'attività non era di loro gradimento. Non hanno mostrato interesse a parlare di sé o a sapere qualcosa della vita degli altri. In più non erano interessati a scrivere ma, solamente, a parlare.

Il secondo laboratorio, dedicato alle dinamiche di gruppo, ha avuto, invece, uno sviluppo positivo. Il gruppo esisteva precedentemente alla proposta e svolgeva attività di teatro e danza. È stato loro proposto di fermarsi a riflettere su cosa ciascuno fa di buono e di bene con gli altri e nel gruppo. Hanno reagito molto positivamente alla proposta partecipando con regolarità e impegno e terminando il percorso con maggiore consapevolezza della dimensione personale nel gruppo e delle dinamiche relazionali all'interno del loro gruppo.

Gli esiti raggiunti

I tre laboratori hanno proposto agli adolescenti partecipanti esperienze completamente diverse, centrate, rispettivamente:

- sulla capacità di riflettere su sé e raccontarsi agli altri (laboratorio di autobiografia);
- sulla capacità di riconoscere e vivere le dinamiche di appartenenza ad un gruppo quali il conflitto, la cooperazione, l'ascolto ecc. (laboratorio di dinamiche);
- sulla capacità di riflettere sulle proprie capacità connesse alle life-skills (capacità di problem solving, di comunicazione e relazione, di gestione delle emozioni positive e negative (laboratori di espressività e life-skills).

Ai partecipanti ai tre laboratori è stato proposto di partecipare alla valutazione dell'esperienza: a chi ha partecipato ai laboratori di dinamica di gruppo e di autobiografia è stata somministrata, una sola volta (a conclusione dell'esperienza) una scheda di valutazione mentre a chi ha partecipato ai laboratori di espressività (life-skills) la scheda di valutazione è stata somministrata due volte, all'inizio e alla fine del laboratorio per poter valutare lo scostamento dei risultati dovuti all'esperienza vissuta.

Esiti del laboratorio di dinamiche di gruppo

Hanno compilato la scheda di valutazione 131 adolescenti, partecipanti alle attività in 5 sedi diverse (Ancona, Brienza, Cagliari, Corigliano Calabro, Cuneo, Este, Giarre, La Spezia, Lecce, Reggio Calabria, Roma, Taranto, Terni).

Gli esiti maggiormente rilevati sono “*lo sviluppo del senso di appartenenza al gruppo*” (indicato dal 51% dei ragazzi/e), “*l'apprendere ad ascoltare gli altri*” (esito indicato dal 42% dei ragazzi/e) e “*avere più fiducia in sé*” (indicato dal 31%). A seguire vi sono alcuni esiti indicati da una quota di giovani tra il 20 e il 30% di quelli che hanno risposto al questionario: “*imparare a collaborare con gli altri*”, ad “*aiutare i coetanei se sono in difficoltà*”, a “*discutere nel gruppo*”, a “*fidarsi del gruppo*”, a “*imparare dai propri errori*”, a “*stare nel gruppo*”.

Tra i fattori che – secondo gli adolescenti – hanno maggiormente inciso, i più importanti sono la “*propria voglia di migliorarsi*” (indicato dal 57% degli adolescenti) e “*l'amicizia degli altri ragazzi*” (53%). Meno rilevanti, secondo loro, sono altri fattori, come la “*propria voglia di scoprire cose nuove*”, “*il dialogo che c'è stato tra i ragazzi nel gruppo*”, “*il pia-*

cere di crescere". Notevolmente meno importanti sono, per i ragazzi, i fattori connessi all'operato degli animatori/educatori: "il dialogo/confronto con l'animatore" è stato indicato solo dal 18% dei giovani, "la capacità degli animatori di aiutare ciascuno in modo personale" dal 17%, "la capacità dell'animatore di far stare insieme il gruppo" dal 15%. La fortuna è il fattore meno indicato (solo dal 5% degli adolescenti).

Esiti del laboratorio di autobiografia

Hanno compilato la scheda di valutazione 70 adolescenti, partecipanti alle attività in 5 sedi diverse (Cuneo, Este, Giarre, La Spezia, Reggio Calabria, Roma).

Tra chi ha frequentato i laboratori di autobiografia emergono degli esiti decisamente diversi da quelli proposti da chi ha frequentato i laboratori di dinamiche di gruppo: "scrivere le proprie emozioni" (indicato dal 34% dei ragazzi/e che hanno compilato il questionario auto valutativo), "ascoltare gli altri" (esito indicato dal 31% dei ragazzi/e) e "raccontare di sé senza paura" (indicato dal 27%). A seguire vi sono alcuni esiti indicati da una quota di giovani tra il 20 e il 25% di quelli che hanno risposto al questionario: "liberare le proprie emozioni", "riflettere sulle proprie esperienze", "fidarsi del gruppo", "confrontarsi sui vissuti degli altri ragazzi", "comunicare con gli altri giovani".

Tra i fattori ritenuti più importanti gli adolescenti riconoscono "il dialogo e il confronto che c'è stato con gli altri ragazzi" (indicato dal 44% degli adolescenti) e "l'amicizia degli altri ragazzi" (indicato dal 37% degli adolescenti). Un significativo riconoscimento è espresso intorno alla "capacità degli animatori/educatori di sviluppare dialogo e confronto con gli adolescenti" (33%). Tra gli altri fattori messi in evidenza, vi sono la "voglia di migliorarsi", la "capacità dell'animatori di fare stare insieme" e di "aiutare ciascuno in modo personale".

Esiti del laboratorio di espressività (life-skills)

Tutte le sedi hanno utilizzato uno strumento di autovalutazione validato scientificamente proposto in due forme: una lunga, con 46 item, una corta con 20 item².

² Le scale di autoefficacia nelle Life Skills a cui si è fatto riferimento sono state validate in precedenza su un'ampia popolazione di studenti di Istituti di Istruzione Superiore di venti province e pubblicate in versione più estesa. Nello specifico, è stata utilizzata una scala ela-

Alcune sedi (Ancona, Corigliano Calabro, Pomigliano d'Arco, Reggio Calabria, Terni, Taranto) hanno proposto agli adolescenti la scheda con 46 capacità, chiedendo loro di indicare – per ciascuna di esse – la percezione di quanto possedevano (il punteggio doveva essere apposto su una scala basata su cinque posizioni: 1, il valore minimo, 5, il valore massimo). Hanno compilato questa scheda un totale di 121 adolescenti.

Le capacità prese in esame sono state aggregate in quattro gruppi omogenei: uno relativo alla gestione dei processi di problem-solving, di creatività e capacità di organizzarsi; uno relativo alla gestione dei processi comunicativi e relazionali; uno relativo alla gestione delle emozioni positive e uno a quelle negative.

I dati raccolti evidenziano un miglioramento rispetto a tutte e quattro le aree: quella che presenta il miglioramento più consistente (+1,04) è connessa alla gestione delle emozioni negative, che, nella prima somministrazione risultava l'area di competenze più critica tra gli adolescenti; mentre quella che presenta il miglioramento più contenuto (+0,23) è l'area della gestione delle emozioni positive che – a inizio dei laboratori – risultava l'area di competenze maggiormente possedute dagli adolescenti. In sostanza, quindi, la partecipazione ai laboratori di espressività, utilizzando l'approccio e la metodologia delle life-skills ha permesso agli adolescenti di potenziare tutte le proprie competenze, ma in particolare di incidere su quelle che gli stessi consideravano più deboli o fragili.



borata dal Centro Interuniversitario per la Ricerca sulla genesi e sullo Sviluppo delle Motivazioni Prosociali e Antisociali (Università di Roma "La Sapienza"), insieme al Ministero dell'Istruzione, già utilizzata in vari programmi di promozione della partecipazione giovanile e l'educazione tra pari a tutela della salute. Cfr. G.V. CAPRARA, *La valutazione dell'auto-efficacia. Costrutti e strumenti*, Erickson, Trento 2001.

Alcune sedi (Brienza, Corigliano Calabro, Giarre, La Spezia, Reggio Calabria, Roma), invece, hanno utilizzato la forma ridotta della scheda di valutazione ma, anche in questo caso, i risultati complessivi evidenziano miglioramenti in tutte le aree prese in esame con la scheda. Hanno compilato questa scheda di autovalutazione 106 adolescenti.

L'area rispetto alla quale si registrano i più consistenti miglioramenti è quella connessa ai processi relazionali e comunicativi nel gruppo (che registra il passaggio da una media di 3,1 a una media di 3,9). A seguire vi sono i risultati anche delle altre due aree considerate: l'area della motivazione personale e degli atteggiamenti personali vede un miglioramento da una media iniziale di 3,1 a una finale di 3,8; l'area delle competenze gestionali e organizzative vede un miglioramento da una media iniziale 2,8 a una media di 3,4.



Considerando singolarmente le capacità messe sotto osservazione quella che registra il miglioramento più netto è *“negoziare con il gruppo per trovare soluzioni ai problemi”* che aveva all’inizio un punteggio medio di 2,7 e alla fine di 3,8.

A conclusione dei laboratori i ragazzi e le ragazze partecipanti valutano in modo molto positivo (punteggio medio 4) la capacità di condividere con il gruppo le proprie conoscenze e esperienze, la capacità di motivarsi in rapporto al raggiungimento degli obiettivi personali, la capacità di esprimere le proprie opinioni al gruppo anche se differenti dalle altre.

Il punto di vista degli animatori/educatori

Oltre alla valutazione che ha coinvolto direttamente gli adolescenti partecipanti alle attività, è stato predisposto un sistema di valutazione che ha coinvolto anche gli animatori/educatori coinvolti nelle esperienze laboratoriali e i responsabili delle stesse.

Nel complesso essi riconoscono che i migliori risultati sono stati riscontrati in rapporto ad alcuni esiti:

- apprendere a raccontare, senza paura qualcosa di sé nel gruppo (indicato dal 37% degli operatori),
- affrontare un conflitto con degli altri ragazzi (indicato dal 31%),
- contribuire a migliorare l'armonia del gruppo (indicato dal 29%),
- avere più fiducia in sé (indicato dal 29%),
- cambiare qualcosa nei propri atteggiamenti (indicato dal 26%).

Queste informazioni valutative offrono uno sguardo sulla globalità del gruppo dei partecipanti e non prendono in esame la situazione di ciascuno degli adolescenti, mentre i dati precedenti sono riferiti ad autovalutazioni che ciascun adolescente ha compiuto su se stesso/a.

Nonostante questa differenza, i risultati raccolti evidenziano una rilevante convergenza intorno al riconoscimento che l'esperienza animativa/educativa messa a disposizione degli adolescenti ha permesso loro di crescere, intorno ad aspetti che riguardano sia la consapevolezza di sé, sia la possibilità di cambiare i propri modi di essere nelle relazioni con gli altri, sia le dimensioni motivazionali e emotive.

La differenza più significativa, però, si registra nelle risposte alla domanda relativa ai fattori che hanno influito nel costruire questi risultati: gli animatori/educatori pongono al centro del processo le loro competenze e l'amicizia tra gli adolescenti. In particolare pongono l'accento sull'importanza della capacità degli animatori/educatori di vivere momenti di dialogo e confronto con gli adolescenti e di motivarli/sostenerli nell'apprendere a cooperare per raggiungere obiettivi comuni.

L'autovalutazione degli animatori/educatori

Per i giovani animatori la partecipazione a questo progetto ha rappresentato una grande opportunità di sperimentazione e apprendimento e, di conseguenza, di crescita personale. È parso opportuno monitorare anche il loro percorso, utilizzando uno strumento in auto-compilazione somministrato a inizio e fine progetto. La scheda proponeva agli animatori tre do-

mande, le prime due tese a sondare le rappresentazioni delle capacità che a loro avviso dovrebbe possedere un buon animatore/educatore e il proprio livello di capacità, la terza tesa a individuare i propositi di miglioramento e gli esiti riscontrati.

Hanno compilato il questionario auto-valutativo 28 animatori/educatori.

L'analisi dei dati raccolti da conto di significativi cambiamenti sia per quanto concerne la rappresentazione delle capacità da possedere, sia quelle possedute:

- rispetto alle capacità da possedere si registra una crescita per 19 delle 30 capacità prese in esame, una diminuzione per quattro capacità, la stabilità per sette capacità;
- rispetto alle capacità possedute per 27 di quelle elencate si registra una crescita, per 3 la stabilità.

Nell'insieme, quindi, l'esperienza vissuta ha permesso agli animatori/educatori di mettersi in gioco e di modificare il proprio modo di pensare alle qualità che un buon animatore deve possedere ma anche di migliorare, stante la crescita registrata su ben 27 capacità (sul totale delle 30 proposte all'attenzione degli operatori).

In particolare considerando questo secondo aspetto valutativo appare evidente la crescita rilevante registrata da capacità come la pazienza (+2), la capacità di saper dare le informazioni corrette, di saper essere se stessi in ogni circostanza, di sapersi rapportare in modo corretto con altri operatori (tutte con una crescita di +0,5); la capacità di saper rinforzare le capacità in coloro di cui ci si occupa, la capacità di individuare le diverse componenti dei problemi, la capacità di essere d'esempio (tutte con una crescita di +0,4).

Interpellati, con il terzo quesito, su quali capacità ritenessero di aver migliorato quelle indicate da più del 25% degli animatori sono sei: capacità di ascolto (indicata dal 46% degli animatori), di dialogare (dal 32%), di saper rinforzare le capacità delle persone con cui si opera (32%), di reggere i conflitti (29%), di essere pazienti (29%) di organizzare e organizzarsi (25%).

Capacità	Inizio progetto			Fine progetto			Confronto Inizio - Fine progetto	
	da possedere	Possedute	Differenza	da possedere	Possedute	Differenza	da possedere	Possedute
Capacità di ascolto	4,7	4,1	0,6	4,7	4,3	0,4	-	-0,2
Chiarezza nelle proprie motivazioni	4,1	4,0	0,1	4,5	4,1	0,4	-0,4	-0,1
Essere di esempio	4,6	3,7	0,9	4,5	4,1	0,4	0,1	-0,4
Capacità di organizzazione	4,2	4,1	0,1	4,4	4,1	0,3	-0,2	-
Autorevolezza	4,2	3,8	0,4	4,4	3,9	0,5	-0,2	-0,1
Capacità di adesione creativa a obiettivi e metodi	4,1	3,8	0,3	4,4	4,1	0,3	-0,3	-0,3
Consapevolezza dei propri limiti	4,2	4,0	0,2	4,3	4,3	-	-0,1	-0,3
Capacità di reggere i conflitti	4,4	3,8	0,6	4,5	4,1	0,4	-0,1	-0,3
Disponibilità alla verifica del proprio operare	4,6	4,2	0,4	4,6	4,4	0,2	-	-0,2
Tolleranza verso le persone con cui si opera	4,3	4,1	0,2	4,4	4,3	0,1	-0,1	-0,2
Capacità di individuare le diverse componenti dei problemi	4,1	3,8	0,3	4,1	4,2	-0,1	-	-0,4
Capacità di far rispettare le regole	4,5	4,0	0,5	4,5	4,3	0,2	-	-0,3
Sapersi rapportare in modo corretto operatori di altre realtà	3,9	3,7	0,2	4,3	4,2	0,1	-0,4	-0,5
Capacità di lavorare con gli altri	4,8	4,4	0,4	4,8	4,5	0,3	-	-0,1
Saper dare informazioni corrette	4,2	3,9	0,3	4,3	4,4	-0,1	-0,1	-0,5
Capacità di fare programmi	4,1	4,2	-0,1	4,1	4,2	-0,1	-	-
Tenerenza	3,4	3,7	-0,3	3,6	3,8	-0,2	-0,2	-0,1
Saper essere se stessi in ogni circostanza	4,0	3,9	0,1	4,2	4,4	-0,2	-0,2	-0,5
Capacità di comunicare	4,6	4,1	0,5	4,7	4,4	0,3	-0,1	-0,3
Avere carisma	4,2	3,8	0,4	4,1	3,9	0,2	0,1	-0,1
Pazienza	4,3	3,8	0,5	4,5	5,8	-1,3	-0,2	-2,0
Severità	3,2	3,2	-	3,3	3,5	-0,2	-0,1	-0,3
Capacità di controllare le proprie emozioni	3,8	3,4	0,4	3,8	3,6	0,2	-	-0,2
Capacità di identificare le situazioni di difficoltà	4,3	3,9	0,4	4,5	4,1	0,4	-0,2	-0,2
Saper trasmettere valori	4,7	4,2	0,5	4,5	4,3	0,2	0,2	-0,1
Capacità di creare consenso	3,7	3,6	0,1	3,9	3,9	-	-0,2	-0,3
Capacità di persuasione	3,3	3,3	-	3,5	3,6	-0,1	-0,2	-0,3
Saper dialogare	4,6	4,1	0,5	4,7	4,4	0,3	-0,1	-0,3
Saper rinforzare capacità delle persone con cui si opera	4,3	3,8	0,5	4,7	4,2	0,5	-0,4	-0,4
Disponibilità a mettersi in gioco	4,6	4,4	0,2	4,5	4,4	0,1	0,1	-



La violenza tra adolescenti nell'esperienza salesiana: presenza del problema, soggetti coinvolti, cause, strategie d'intervento

di Roberto Maurizio

Il progetto “**Non esistono ragazzi cattivi**”, è stata una preziosa opportunità per costruire un primo quadro sommario della situazione negli ambienti salesiani. Per raggiungere questo fine è stato predisposto un micro-progetto di indagine, di tipo qualitativo, che ha permesso di raccogliere dati e informazioni da ogni sede territoriale coinvolta. Ciascuna, infatti, è stata invitata a sviluppare una riflessione sulla situazione nel proprio contesto a partire da una traccia inviata a tutte le sedi che conteneva alcune domande di carattere generale (per comprendere i possibili diversi modi di intendere la violenza e suoi significati e cause) e alcune di carattere specifico (per conoscere come tale fenomeno è presente e con quali modalità è affrontato).

Elementi di sfondo

Il quadro complessivo emerso dalla ricognizione è particolarmente ricco e interessante di spunti, che se da un lato mostrano una forte condizione della valutazione intorno alla diffusione della violenza tra gli adolescenti nel paese e alle possibili cause, dall'altro, evidenziano come i contesti educativi e animativi salesiani non siano estranei a tali questioni.

Ciò succede in ragione della missione generale (educare, promuovere la crescita dei ragazzi, prevenire il disagio) dell'universo salesiano che ha portato molte sedi a occuparsi in modo diretto, con specifici servizi o progetti (ad esempio, di accoglienza residenziale, di prevenzione del bullismo, della dispersione scolastica, ecc.), proprio degli adolescenti con comportamenti problematici e situazioni personali difficili.

Ciò succede anche, in relazione al fatto che gli ambienti educativi e animativi salesiani sono ambienti “aperti” alla partecipazione di tutti gli adolescenti e ciò, di fatto, determina la possibilità che alcuni degli adole-

scenti accolti e inseriti nelle attività educative, animative, formative, artistiche, culturali, sportive, turistiche agiscano comportamenti violenti verso i loro coetanei appresi e/o costruiti in altri ambienti.

Il comportamento violento nelle relazioni tra adolescenti è sempre un evento critico: per i soggetti coinvolti, autore/i e vittima/e, per gli eventuali spettatori (altri adolescenti, per persone casualmente presenti, per i genitori dei ragazzi frequentanti le attività e, in particolare per quelli dei ragazzi direttamente coinvolti, per altri adulti presenti con ruoli educativi nella comunità, per la comunità nel suo insieme). È un evento critico non solo perché destabilizza equilibri relazionali costruiti faticosamente ma, soprattutto perché, sovente, non si sa come intervenire. Del resto non esiste un manuale per la gestione di eventi critici di questa natura e nell'intervenire si fa riferimento o a esperienze precedenti o a esperienze degli animatori/educatori vissute in altri contesti.

Quando si parla di intervenire e gestire eventi critici di questo tipo si fa riferimento a due tipi di interventi: il primo, nell'immediatezza dell'evento per ridurne l'impatto, il secondo successivamente all'evento e al primo intervento per ri-costruire nuovi equilibri relazionali nel gruppo o nell'ambiente.

Quanto raccolto da conto della difficoltà di gestire eventi critici di questo tipo: in ogni caso s'interviene, anche rischiando, perché vi sono soggetti da tutelare e contesti educativi/animativi da salvaguardare. Emerge una varietà di modi di gestire che dipendono dalla storia di ciascun contesto educativo e dalle caratteristiche originali di ciascuno soggetto adulto coinvolto (con ruoli animativi/educativi). La gestione di tali eventi rimanda, però, anche a quanto incidono le diverse rappresentazioni del fenomeno (la violenza tra adolescenti), i diversi significati a esso attribuiti, le diverse prospettive educative (pur se esiste una prospettiva comune di riferimento).

Un fenomeno che non sembra avere un'unica causa quanto, piuttosto, essere il frutto di un insieme di concause e fattori, richiede inevitabilmente approcci flessibili e modalità differenziate di gestione. Tutto ciò emerge con sufficiente chiarezza nelle schede delle diverse sedi operative: da ciò deriva l'esigenza di un confronto più approfondito, non solo per delineare con maggiore precisione le diverse strategie di gestione dell'evento critico ma, anche, di come fare il passaggio dall'evento critico ad una prospettiva più ampia.

In questo senso le esperienze descritte, seppur sinteticamente, rappresentano suggestioni interessanti da riprendere nel progetto nazionale che

ha come finalità tecnico-culturale proprio quella della sperimentazione di modalità diverse da quelle abituali di gestire il tema della violenza nelle relazioni tra adolescenti.

La violenza tra gli adolescenti: cenni interpretativi

Il fenomeno della violenza tra gli adolescenti è in continua crescita. È questa la valutazione condivisa proposta nelle diverse équipes con l'annotazione che tale aspetto non possa e non debba caratterizzare lo sguardo verso l'età adolescenziale nel suo complesso e verso gli adolescenti in genere.

Bisogna dire che la maggioranza della popolazione giovanile vive solo in parte gli aspetti di una maggiore aggressività e violenza. Aspetti che vengono a volte solo sfiorati da alcuni e che per altri costituiscono un momento di difficoltà temporanea. Sono più frequenti i momenti dove prevale la ricchezza di esperienze positive, il piacere della socializzazione con il gruppo dei pari, il riuscire a dimostrare di valere a scuola, nel lavoro e nella vita, la voglia di conoscere il mondo, la capacità di produrre azioni di solidarietà e di attenzione al prossimo. Il disagio giovanile non è dunque una caratteristica dei giovani d'oggi, ma forse si può intendere come l'espressione di una vita problematica di una piccola parte di loro (abuso e dipendenza da droghe, anoressia, bulimia, comportamenti antisociali, forti difficoltà relazionali e familiari) che si innesca in quelle difficoltà adolescenziali tipiche di ogni epoca e in quelle specifiche della società in cui vivono. Le difficoltà adolescenziali hanno una necessità evolutiva ed esistenziale, senza le quali il percorso di crescita non si svilupperebbe appieno, ma verso la quale la collettività e la famiglia devono saper rispondere con attenzione per adempiere appieno al loro ruolo e alla necessaria omeostasi sociale.

(Reggio Calabria)

Le differenze di opinioni nel merito della diffusione del fenomeno sono minime: ciò che differenzia le opinioni raccolte è, talvolta, la considerazione intorno alle cause (o ai fattori determinanti) e ai soggetti coinvolti.

La crescita della diffusione è registrata da sedi operative presso grandi città e piccoli centri ed è una crescita che è giudicata come un peggioramento della situazione rispetto a pochi anni addietro, anche se da alcuni si annota che forse, in passato, vi era meno evidenza pubblica della violenza ma che fosse presente ugualmente in misura consistente.

Considerando il tema nei suoi caratteri generali, percepiamo su scala nazionale un peggioramento della situazione, dovuto a molte cause, prima tra tutte quelle legate all'emergenza educativa che oggi le famiglie italiane vivono. I social network, inoltre, pur implementando le opportunità informative e comunicative tra le persone, incidono talvolta in modo negativo sulla stabilità e profondità delle relazioni tra le persone. Tra le cause del peggioramento ultime, ma non meno importanti delle altre, quelle relative alla crisi delle agenzie educative tradizionali: scuola, parrocchia, associazioni politiche. (Cagliari)

Il giudizio di peggioramento non è espresso solamente con riferimento ad aspetti puramente quantitativi del fenomeno quanto, soprattutto, con riferimento agli aspetti qualitativi: diverse sedi annotano, infatti, negli ultimi anni sia la crescita di episodi tra gli adolescenti di aggressività senza contenimento sia uno spostamento dalla violenza fisica a quella psicologica e verbale.

Se il fenomeno nel complesso appare in crescita, un aspetto che contribuisce in modo rilevante è individuato nell'allargamento del coinvolgimento a molte più fasce sociali rispetto a quelle comunemente percepite vicine a tali comportamenti: il coinvolgimento degli adolescenti in comportamenti violenti è visto, oggi, come un comportamento trasversale alle diverse situazioni/condizioni adolescenziali. Coinvolge, seppur in modo differenziato, maschi e femmine, studenti e non studenti, italiani e stranieri, appartenenti a famiglie in difficoltà sociale e famiglie senza difficoltà sociali apparenti, ecc.

I comportamenti violenti tra gli adolescenti sono molto diffusi e a differenza del passato, il fenomeno sembra ai giorni d'oggi essere più radicalizzato anche nelle realtà che appaiono meno disagiate. (Giarre - Ct)

Per quanto riguarda i comportamenti violenti, questi sembrano ormai molto diffusi tra gli adolescenti, anche se solo una piccola percentuale di adolescenti compie azioni realmente gravi: scippo, ferimento di qualcuno, picchiato per ottenere soldi. (Lecce)

I comportamenti violenti sono molto diffusi tra i giovani se per tale s'intendono non solo quelli fisici, ma anche quelli verbali e quelli comunicativi in genere. C'è sicuramente stato un peggioramento negli ultimi anni soprattutto nelle categorie di giovani a basso livello d'istruzione, ma non è da sottovalutare l'incremento del fenomeno anche in altre categorie sociali per via di un linguaggio ad uso giovanile che non si fa scrupolo di utilizzare una terminologia di bassa lega per le loro comunicazioni. (Pomigliano d'Arco - Na)

Inoltre, si sottolinea la necessità di considerare che la violenza tra gli adolescenti è presente (e, quindi, visibile) in tutti gli ambienti, da quelli maggiormente strutturati e finalizzati (la scuola, lo sport, l'impegno politico, l'associazionismo in genere) a quelli maggiormente destrutturati e non finalizzati (i gruppi dei pari, gli ambienti e i locali pubblici, la strada, il mondo del tifo sportivo, ecc.).

Da tutte le sedi si rileva come la violenza, essendo un aspetto centrale nelle relazioni interpersonali nella società attuale, non possa che essere presente in egual misura anche nelle relazioni tra gli adolescenti poiché essi sono soggetti particolarmente vulnerabili psicologicamente e socialmente.

Diversi sono i piani presi in esame laddove si entri nel merito delle cause o dei fattori che determinano questa situazione, anche se, nell'insieme, il parere maggiormente condiviso è che il fenomeno non possa essere compreso – operando semplificazioni – dall'identificazione di un'unica causa quanto – nell'ottica della complessità sociale – dal comprendere l'intreccio (sempre differente) di un insieme di fattori, interagenti tra loro, che possono essere distinti tra cause/fattori sociali relativi alla società – remoti e prossimi – e cause/fattori relativi al singolo adolescente.

In primo luogo sono state indicate alcune cause (o fattori) di tipo remoto.

Il fenomeno è letto in una chiave sociologica come molto correlato ai cambiamenti socio-culturali che la società ha vissuto negli ultimi venti anni, e in particolare:

- con la perdita dei punti di riferimento culturali e valoriali (e la conseguente perdita del senso del limite) e con la crescita di un senso comune di smarrimento e di incertezza,
- con la crescita delle difficoltà di comunicazione tra le persone (in particolare tra le generazioni) e l'aumento del sentimento di isolamento sociale,
- con la crescita del senso di insicurezza sociale nei confronti di processi sociali che caratterizzano la società attuale (la globalizzazione, le migrazioni, ecc.).

Più precisamente si mettono in luce la mancanza di valori positivi che non sono più trasmessi ai giovani dalle generazioni precedenti che, al contrario, anche attraverso il potente apporto dei media, banalizzano la violenza presentandola come uno tra i comportamenti possibili e utilizzabili

nelle relazioni interpersonali se non, addirittura, enfatizzando la violenza presentandola come uno dei comportamenti più efficaci nelle relazioni interpersonali.

Un giudizio complessivo di tono negativo è proposto rispetto al ruolo dei media che enfatizzano modelli violenti, proponendoli in tutti i modi possibili e in tutti i contesti, compresi quelli diretti agli adolescenti: il pensiero è immediatamente riconducibile ai videogiochi ma, anche, ai video musicali, alle trasmissioni sportive o ai serial televisivi rivolti agli adolescenti in modo specifico. In tutte queste situazioni comunicative gli adolescenti incontrano facilmente e frequentemente messaggi che indicano:

- che si può vivere senza limiti e senza dover rispettare regole sociali particolari, basando – per all’opposto – i propri comportamenti sugli impulsi spontanei rispetto ai quali si può anche non esercitare un controllo attivo,
- che si possono ottenere obiettivi sociali e personali importanti attraverso la prevaricazione, l’individualismo, la poca attenzione all’altro, dando spazio al proprio desiderio di protagonismo assoluto a scapito di tutti e tutto.

I videogiochi possono essere belli e intelligenti, ma l’80% di essi ha come tema la violenza che al pari del sesso, della paura e di tutte le emozioni primarie attira, cattura e quindi se ne fa un largo uso, un eccessivo uso. Nel passato la società era organizzata in modo da dosare la violenza, adesso i media sono così pervasivi da giungere dappertutto: è sufficiente premere un bottone e vedere un filmato, partecipare attivamente inserendosi, come protagonista, in giochi talvolta molto violenti. Essi non favoriscono solo una scarica di adrenalina, ma t’insegnano realisticamente come si fa, come intervenire, come procurare un danno fisico a un’altra persona. Non bisogna, pertanto, sottovalutare cosa vedono i ragazzi. Tutte le agenzie, un tempo considerate educative, hanno iniziato a perdere il loro ruolo primario in quanto sono state sostituite... questo anche perché la tecnologia è avanzata, siamo nell’era digitale, i ragazzi usano il pc e internet, i social network, che permettono di conoscersi, di socializzare, facendo diminuire la possibilità di comunicare faccia a faccia e aumentando la solitudine; lo stesso vale per il gioco. (Brienza - Pz)

In secondo luogo, un fattore che favorisce negli adolescenti l’adozione di comportamenti violenti è individuato nell’adolescenza stessa, che è descritta come un periodo di vita nel quale la percezione dei propri e altrui

sentimenti è faticosa e, sovente, enfatizzata: ogni sentimento è percepito al massimo o al minimo livello come se la realtà fosse leggibile solo in termini di ON/OFF, perdendo tutte le gradazioni intermedie. Sempre in riferimento alle specificità dell'adolescenza diverse sedi mettono in evidenza la centralità del gruppo dei pari che può risultare particolarmente incisivo – in senso negativo – laddove enfatizzi e valorizzi un certo tipo di comportamenti violenti e di mancanza di rispetto reciproco, piuttosto che in senso positivo, laddove riuscisse a contenere tali comportamenti e a sanzionarli emotivamente.

In terzo luogo sono state indicate alcune cause (o fattori) di tipo prossimo, prettamente di natura pedagogico e psicologico.

Un grande rilievo assume, secondo le équipes delle sedi coinvolte nel progetto, la crisi del processo educativo verso le nuove generazioni, con particolare attenzione alla famiglia e alla scuola, che avrebbe perso di vista l'importanza della formazione dell'Io sociale e relazionale nell'adolescenza. Crisi che, secondo alcuni, ha assunto il carattere di una vera "emergenza sociale".

In generale, si annota come molte famiglie presentino ai propri figli adolescenti contesti di vita e di relazioni carenti di calore, di senso di appartenenza, di figure di riferimento valide e positive. Si tratta, secondo diverse sedi, di una situazione di debolezza strutturale che ha determinato, in molte famiglie, l'adozione di modelli educativi basati su stile egualitari (senza regole imposte ma solo negoziate) o confusi, con la proposta di stili e modelli educativi contrastanti e alternati (ora troppo permissivi ora troppo coercitivi) che rendono difficile per gli adolescenti comprendere il modello di riferimento di base.

Il legame diretto più forte tra questi fattori e i comportamenti violenti degli adolescenti è intravisto nella sensazione di scarsa fiducia che gli adolescenti percepiscono da parte dei genitori nei loro confronti.

Per quanto riguarda il rapporto con i genitori, i dati evidenziano un legame fra i comportamenti violenti e la fiducia riposta dai genitori nei confronti dei ragazzi: chi gode di scarsa fiducia è più soggetto alla violenza, che sia molto controllato dalla famiglia o meno, mentre quando c'è fiducia fra genitori e figli i comportamenti violenti si riducono, anche se manca un controllo. (Lecce)

Più in generale si assiste a una perdita di ruolo del mondo adulto verso i giovani e alla crescita delle difficoltà comunicative nelle relazioni tra adulti e giovani.

Un elemento che non si può assolutamente tralasciare parlando di giovani e violenza è il ruolo dei cosiddetti adulti, che non sempre interpretano esempi positivi. L'esempio è fondamentale, a casa come a scuola, come negli altri ambienti che i ragazzi frequentano. Senza un esempio forte e solido che trasmette valori positivi, il giovane ne cerca altri e li trova facilmente, esempi però spessissimo non ottimi. Infatti, è probabile che le cause di "manifestazioni" esasperate di aggressività siano da ricercare nella carenza educativa di fondo da parte di tutti. (Roma)

Infine, alcuni hanno posto l'accento anche su aspetti connessi all'adolescente che appare generalmente più fragile per quanto concerne la gestione delle emozioni (siano esse positive o critiche) e che faticano sempre più a controllare la rabbia. Si annota, a questo proposito, come sia frequente vedere (in famiglia, a scuola, negli ambienti sportivi, ...) scatti d'ira non giustificati verso gli adulti o verso i propri coetanei in risposta a stimoli ricevuti (domande, osservazioni, valutazioni, ecc.).

Anche l'osservazione attenta delle nuove forme comunicative (con particolare attenzione alla comunicazione via telefono o internet) sembra far emergere le stesse difficoltà della comunicazione verbale diretta o della comunicazione non verbale.

Un ultimo aspetto posto in evidenza è la direzione della violenza. Non sempre, cioè, essa è diretta verso l'interlocutore nella relazione poiché si coglie la grande diffusione di comportamenti violenti autodiretti. In questa prospettiva sono letti sia l'uso di droghe sia i comportamenti autolesivi intenzionali sia i comportamenti apparentemente non intenzionali che producono danni a sé stessi.

La violenza tra gli adolescenti nei contesti salesiani

Difficile immaginare che l'ambiente salesiano, alla luce di quanto già espresso, possa essere privo di situazioni di violenza tra gli adolescenti, salvo immaginare un forte processo di tipo selettivo all'ingresso capace di identificare gli adolescenti potenzialmente violenti e impedire loro di entrare nell'ambiente scolastico, formativo, sportivo, culturale, animativo, ecc.

Quasi tutti confermano la prima ipotesi: l'ambiente salesiano – nelle sue diverse espressioni – accoglie al proprio interno anche adolescenti che agiscono in modo violento nei confronti degli altri adolescenti e/o degli

adulti. Tra quelle che non annotano tale presenza, la convinzione è che ciò sia del tutto casuale e non legato a processi selettivi nell'ingresso.

Da ricordare anche il fatto che diversi adolescenti condividono, nell'ambiente salesiano, le esperienze che essi vivono anche in altri ambienti e in diversi casi tra le esperienze che sono condivise vi sono anche situazioni di violenza subita o vista.

Nel nostro oratorio il fenomeno è in aumento, ma è necessario individuare delle variabili non indifferenti.

Prima di tutto i ragazzi e le ragazze che frequentano i gruppi strutturati sono quelli che non presentano, in oratorio, comportamenti violenti. Forse sono condizionati dal luogo e dagli educatori adulti che li guidano. Infatti, da alcuni racconti, emergono comunque situazioni di aggressività vissute da loro stessi ma in altri ambienti di vita. In oratorio, invece, dimostrano maggiormente comportamenti aggressivi soprattutto i giovani stranieri, appartenenti a etnie differenti da quella italiana. Ovvio che non è mia intenzione generalizzare. La fotografia che posso fare è quella in cui alcuni giovani al termine di una partita di calcio o di volley, o per un'incomprensione durante un pomeriggio oratoriano, finiscano in una rissa e/o in urla aggressive e offensive. (Ancona)

Nel nostro oratorio nell'ultimo periodo c'è stata una serie di episodi di cyber-bullismo (facebook) tra due gruppi teatrali che hanno coinvolto sia adolescenti che adulti. Un anno fa abbiamo registrato in oratorio una rapina da parte di una gang di adolescenti, estranei al nostro ambiente, piombati improvvisamente dentro i nostri cortili, nei confronti di un 14enne, iscritto ai nostri gruppi. A parte questi due eventi di una certa gravità, nel biennio 2011-2012 non si sono registrati peggioramenti rispetto al passato, dove invece ci sono stati episodi, soprattutto di cyber-bullismo, ben più gravi, uno dei quali nel 2009 finito in tribunale. A nostro parere persistono comunque atteggiamenti violenti latenti che gli adolescenti hanno nei confronti di coetanei e adulti; essi non ci fanno escludere che in futuro possano accadere di nuovo fatti gravi. E ci preoccupa ancor più il rischio che comportamenti violenti "quotidiani" si consumino a insaputa di noi educatori.

Nell'insieme, però, si parla della presenza di questo tipo di situazioni non a livello assiduo o costante: ci si riferisce a situazioni ancora non molto frequenti.

Le considerazioni proposte sulla presenza diretta di comportamenti violenti negli ambienti salesiani permettono di individuare alcune caratteristiche degli adolescenti con comportamenti violenti. In modo particolare

le sedi individuano nei maschi i soggetti più coinvolti, i soggetti con basso livello di scolarizzazione e con famiglie che presentano problemi e vissuti di violenza al loro interno.

È presente, anche se minoritario, il coinvolgimento di ragazze e di preadolescenti.

Un unico aspetto, la nazionalità, presenta considerazioni di segno diverso: qualche realtà non evidenzia situazioni di differenza particolare tra adolescenti italiani e stranieri. Altre sedi, invece, mettono in luce un maggior coinvolgimento di ragazzi stranieri.

Nel biennio 2011/2012 si sono verificati diversi casi di violenza che hanno coinvolto adolescenti di sesso maschile e femminile, con età compresa tra i 16 e i 20 anni per i primi e tra i 14 e i 18 anni per i secondi. Gli adolescenti coinvolti, provenienti dalle frazioni della città di Corigliano Calabro, hanno un basso (talvolta scarso) livello di scolarizzazione. Nella maggior parte dei casi la situazione familiare è piuttosto problematica. I comportamenti violenti osservati sono: aggressioni verbali, che hanno una durata variabile da pochi minuti a diversi giorni; aggressioni fisiche (inizialmente aggressioni verbali), che si riscontrano soprattutto verso ragazzi più deboli o ragazzi altrettanto violenti. Per quanto riguarda i maschi, tali comportamenti sono evidenti in cortile durante le quotidiane partite di calcio (chi per primo deve giocare, in che ruolo deve giocare, chi ha il diritto di formare la squadra). Un'altra causa di scontri è il desiderio di sentirsi grandi, di sentirsi "forti" e poter fare a meno di quelle regole che invece aiutano a vivere bene in oratorio (utilizzo della tessera d'iscrizione all'oratorio per giocare al ping pong, cortile come spazio di gioco e d'incontro con gli altri, rispetto degli spazi riservati ai più piccoli, rispetto degli altri). Nel caso delle ragazze i motivi di scontro sono ben diversi: questi riguardano le prime "cotte", la gelosia nei confronti di un ragazzo, il desiderio di "apparire" piuttosto che "essere".

Sicuramente la situazione familiare in questi casi è determinante. Un fattore decisivo è anche la difficoltà d'integrare gli adolescenti a rischio nei gruppi formativi, nonché in programmi d'intervento mirati e sistematici. Tali comportamenti non fanno che peggiorare la situazione già di per sé problematica dell'adolescente. (Corigliano Calabro - Cs)

Nell'insieme si parla di esperienze diverse nel contenuto violento agito: le situazioni proposte vanno, infatti, dal conflitto tra gruppi coabitanti nello stesso ambiente a episodi di cyberbullismo; da aggressioni verbali e fisiche verso i più deboli e violenza quasi esclusivamente di tipo verbale.

Tra le cause dirette messe in evidenza vi sono il bisogno degli adolescenti di sentirsi grandi, di trasgredire regole, di superare situazioni di gelosia e rivalità (in amore o nello sport, ...). Alcune sedi sottolineano come i motivi che stanno dietro tali comportamenti non “nascono” nell'ambiente salesiano frequentato, ma al di fuori di esso e in questo ambiente – come in qualsiasi altro, forse – trovano la possibilità di esprimere i bisogni sopraindicati.

Nella nostra realtà ci si è trovati e ci si trova a dover gestire situazioni di conflitto che alle volte sfociano in violenza. Non sono situazioni che si potrebbero definire nuove ma senz'altro sono sempre diverse. Consideriamo tutto questo frutto di un contesto socio culturale in costante mutamento (vedi fenomeno immigrazione). Circa il target non c'è una precisa definizione, qualche tempo fa questi fenomeni erano “prerogativa” dei ragazzi, oggi invece episodi violenti vedono come protagonisti anche le ragazze. Per quanto riguarda la nazionalità, le ragazze sono soprattutto domenicane, i ragazzi domenicani, marocchini, albanesi, italiani... Sono ragazzi e ragazze per lo più con situazioni familiari difficili alle spalle, separazioni, abbandoni, violenze ecc. L'età media va da i 12 ai 18/20 anni. Le forme di violenza assunte sono svariate da quelle verbali, a quelli fisiche, esercitate individualmente o in gruppo verso soggetti coetanei e adulti. (La Spezia)

I motivi che generano questi comportamenti sono spesso personali, non necessariamente legati al contesto e sono sempre causa di disordine e di rottura di equilibri. Globalmente le esperienze proposte riguardano situazioni non gravi e ad alto livello di violenza. Generalmente, infatti, chi ne parla esprime una valutazione positiva circa la loro gestione e governabilità.

Strategie di gestione di situazione di violenza nelle relazioni tra adolescenti

Preso atto della presenza di comportamenti violenti tra gli adolescenti anche nei contesti salesiani, la questione importante che si pone concerne le strategie di gestione di questo tipo di situazioni. La panoramica di esperienze e modalità di intervento proposta dalle diverse sedi coinvolte nel progetto permette di distinguere tra i comportamenti immediatamente agiti e quelli conseguenti agli episodi. Nell'immediatezza delle situazioni le sedi riferiscono di interventi finalizzati a bloccare i comportamenti violenti e a ridurre il loro impatto. Difficile intervenire, in altri termini, se la situazione di violenza non si interrompe – quanto meno temporaneamente.

Nell'immediato si tende a disinnescare l'atteggiamento violento. Verso la vittima si esprime solidarietà e ascolto, verso gli altri partecipanti si tende a farli riflettere sul loro comportamento di osservatori.

Si è provato insieme a loro a considerare altre possibili reazioni a quella situazione, al fine di risolvere il problema e non crearne uno nuovo. (La Spezia)

In un primo momento il ragazzo è stato allontanato, con l'intervento, purtroppo, delle forze dell'ordine, successivamente, anche grazie alla rete che da tempo opera all'interno della nostra comunità, si è cercato di capire quello che si stava facendo senza successo, individuando cosa fare e riflettere sulle eccezioni ai comportamenti problematici del ragazzo. Cioè cercare una soluzione coinvolgendo tutti operatori, educatori, famiglia, ... (Lecce)

Successivamente le sedi distinguono tra strategie indirette e strategie dirette.

Le prime, di fatto, concernono adulti, le seconde gli adolescenti direttamente coinvolti nelle situazioni di violenza, vittime e autori (laddove è possibile distinguere gli uni dagli altri). Tra le **strategie indirette** le due più rilevanti sono il lavoro di potenziamento dell'équipe degli animatori/educatori che opera con gli adolescenti, il coinvolgimento delle famiglie degli adolescenti coinvolti negli episodi e il lavoro di rete.

Con l'équipe degli animatori e educatori è possibile, infatti, analizzare quanto accaduto e provare a trovare possibili spiegazioni e i fattori che hanno favorito l'emergere di questi comportamenti. Inoltre, è possibile, grazie al lavoro formativo con gli animatori/educatori operare affinché essi acquisiscano e/o migliorino le loro capacità di fronteggiare tali situazioni sia sotto un profilo prettamente operativo sia sotto quello emotivo, in riferimento sia alle emozioni che loro stessi vivono e non solo a quelle degli adolescenti e delle loro famiglie. Inoltre questo lavoro permette di costruire un sentimento comune tra gli operatori, processo che permette agli stessi di dare un significato condiviso alle esperienze vissute e alla violenza.

Il coinvolgimento delle famiglie degli adolescenti coinvolti in situazioni di violenza non sempre è possibile ma, laddove, i genitori mostrano una minima disponibilità offre agli animatori/educatori salesiani la possibilità di promuovere lo stesso tipo di cambiamento (di cui si è parlato nel paragrafo precedente relativo all'équipe degli animatori/educatori) anche nei contesti familiari. In alcuni casi, infatti, emerge nei genitori un problema di comprensione del perché il proprio figlio abbia agito determinati compor-

tamenti (partendo dal coinvolgimento che il proprio figlio non sia “violento”). A volte emerge, al contrario, un problema di sottovalutazione dei comportamenti che sono banalizzati con considerazioni di carattere generale che riducono le responsabilità dirette del proprio figlio.

Nell'insieme, però, coinvolgere le famiglie è essenziale per creare le condizioni di una maggiore sintonia educativa tra l'ambiente salesiano e quello familiare, in modo da proporre all'adolescente una stessa chiave di lettura e gli stessi stimoli di tipo autoriflessivo per aiutarlo a comprendere ragioni e significati di quanto accaduto.

Da segnalare che, quasi sempre, quando si parla di coinvolgimento delle famiglie lo si fa in riferimento alla famiglia dell'adolescente autore del comportamento violento e mai di quello della vittima o degli spettatori.

Quindi si è ritenuto importante costruire un piano d'azione rivolto al recupero di capacità indirizzando il ragazzo verso attività socialmente utili, come quella di collaboratore dell'allenatore della squadra di calcio dei piccoli. Ovviamente in parallelo si è lavorato sul rapporto con gli adulti, coinvolgendolo nelle attività di formazione degli animatori sportivi, per farlo sentire parte del gruppo. Anche nelle altre situazioni si è operato nello stesso modo, provando a rendere consapevoli i ragazzi coinvolti, di quanto sia importante, per esempio, fare la differenza nel gruppo dei pari, valutando criticamente le posizioni che assumono (come aderire ai comportamenti comunemente accettati e condivisi all'interno della comitiva, usare la violenza come mezzo per ottenere qualcosa, per essere considerati leader nel gruppo o semplicemente per essere visibili). Si è cercato di portarli a comprendere che ogni azione ha una conseguenza e una possibilità di scelta. In questo modo si sono portati i ragazzi a riflettere sulle loro azioni e scelte, cercando di mantenere, noi adulti, la nostra posizione anche in situazioni estreme, evitando di entrare in scontro, avendo la forza di sostenere un dialogo con opinioni diverse, ma che possano dare ai ragazzi sempre dei valori. (Lecce)

Da ultimo occorre segnalare anche un'altra direzione per l'intervento degli animatori/educatori delle sedi coinvolte nel progetto: l'attivazione di rapporti con altri soggetti della rete sociale e istituzionale territoriale (scuole, associazioni, servizi sociali, servizi di psicologia, servizi della giustizia minorile, ecc.) o il potenziamento/finalizzazione di tali rapporti quando già esistenti. In questi casi, in primo piano ci sono sempre gli adolescenti coinvolti negli episodi ma con l'intenzione di attivare interventi e azioni anche di altri soggetti (insegnanti, altri operatori, ecc.), in modo sinergico.

Tra le strategie dirette, invece, si distingue tra l'intervento nei confronti dell'adolescente "autore" e quello nei confronti di vittima o spettatori.

Rispetto alla vittima le sedi parlano di un atteggiamento di ascolto e solidarietà per aiutare a considerare quanto vissuto anche per ridurre il rischio che da tali esperienze derivi la decisione di lasciare il contesto salesiano.

Rispetto all'autore dei comportamenti violenti, invece, le sedi descrivono due tipi di strategie (dialogo e allontanamento dal gruppo). In dettaglio si parla di un lavoro di dialogo diretto con l'adolescente (o gli adolescenti, qualora siano più di uno) per sostenerlo rispetto:

- alla necessità di riflettere sul senso e il valore dei comportamenti agiti, sulle possibili cause e sulle conseguenze degli stessi (danni tangibili o meno, difficoltà...) per aiutare l'adolescente a comprendere cosa è accaduto in lui/lei,
- alla necessità di riflettere sull'esperienza dal punto di vista della vittima per aiutare a comprendere cosa è accaduto da una posizione diversa dalla propria e percepire emozioni e sentimenti altrui,
- alla necessità di riflettere su comportamenti alternativi a quello concretamente messo in atto, anche in riferimento alla permanenza futura nell'ambiente.

Successivamente gli operatori raccontano di aver preso contatto con i ragazzi allontanati, spesso feriti e più arrabbiati di prima per essere stati allontanati. Si è allora di nuovo aperto un dialogo continuo per cercare da un lato di ricostruire il rapporto di fiducia e dall'altro di aiutarli a riflettere sui comportamenti. Così come si è cercato di coinvolgere gli adolescenti che hanno subito gli atteggiamenti violenti, motivandoli a rifrequentare l'oratorio, a non temere questi ragazzi e spronandoli a gestire il conflitto con gli stessi e non subirlo. (Taranto)

Si tratta di un lavoro complesso e delicato, soprattutto se messo in atto nelle vicinanze temporali dei comportamenti violenti e reso ancora più complesso, sia dalla rilevanza dei comportamenti violenti agiti sia dall'atteggiamento degli adolescenti coinvolti (disponibilità al dialogo o rifiuto del dialogo; negazione del problema/fatto o riconoscimento della situazione e delle responsabilità personali).

L'allontanamento dal contesto dell'adolescente autore dei comportamenti violenti è una delle opzioni possibili: si arriva, a volte, direttamente a questo intervento quando gli animatori/educatori percepiscono la necessità di operare da subito un distacco tra gli adolescenti coinvolti anche

se per un periodo breve. Per lo più si arriva a questo intervento laddove il tentativo di dialogo diretto non esita in processi di responsabilizzazione e riflessione sull'accaduto.

Lo sviluppo di interventi preventivi specifici nei contesti salesiani

L'emergere di comportamenti violenti tra gli adolescenti negli ambienti salesiani è un'occasione per riconoscere problematiche nuove da affrontare non solo con interventi immediati ma, anche, con interventi preventive di respiro più lungo nel tempo.

Non tutte le sedi hanno attivato interventi preventivi. Coloro che l'hanno fatto propongono prospettive e azioni diverse, evidenziando l'assenza di un unico modello di intervento, a favore, invece, di una pluralità di approcci e modi di intendere e affrontare il problema.

Da un lato, si accenna l'attivazione di percorsi di collaborazione con istituzioni come le Forze dell'Ordine e/o con le istituzioni scolastiche. Nel primo caso l'intento è di agire per la responsabilizzazione degli adolescenti attivando momenti di tipo informativo e momenti di confronto. Nel secondo caso l'intento è di promuovere e partecipare progetti di lotta alla dispersione scolastica (intravedendo nelle difficoltà scolastiche un fattore importante).

In una seconda prospettiva gli ambienti salesiani provvedono alla promozione di percorsi formativi rivolti ai genitori intorno alla genitorialità per favorire processi di consapevolezza delle responsabilità e sviluppare competenze e abilità comunicative ed emotive per la gestione di situazioni di violenza.

L'incaricato dell'oratorio di Ancona ha frequentemente chiesto ai poliziotti di quartiere di supervisionare il luogo del cortile dell'oratorio proprio per sensibilizzare anche le autorità sul problema della violenza tra gli adolescenti.
(Ancona)

Dall'altro lato, si accenna all'introduzione di attività specifiche da proporre agli adolescenti, soprattutto immaginando attività ludiche, sportive o culturali intraviste come opportunità di crescita per gli adolescenti vuoi nella direzione del sapere stare in gruppo e controllare i propri comportamenti vuoi nella direzione del sapere comprendere empaticamente le emozioni degli altri e le proprie e nello sviluppo di competenze ad agire diverse da quelle solite.

Da segnalare il fatto che alcune sedi negli ultimi anni abbiano sviluppato degli specifici progetti, in particolare quella di Pomigliano d'Arco (con scuole, asl, comune e altre associazioni del territorio) e Brienza:

Nel 2007 è stato realizzato il Progetto finanziato dalla "Fondazione per il sud", "Occupiamoci di loro", con la collaborazione di quattro regioni meridionali: Basilicata, Calabria, Campania, Puglia.

Il progetto aveva come scopo un intervento multidimensionale di contrasto alla dispersione scolastica e favorire la formazione, l'inclusione sociale e l'inserimento professionale di adolescenti e giovani. L'intervento era rivolto a due fasce di età: la prima composta da giovani tra i 12 e i 15 anni e la seconda con beneficiari compresi tra i 15 e i 19 anni. A Brienza è stato realizzato l'intervento verso la prima fascia, per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e i relativi fenomeni di devianza e carenza di legalità.

In particolare il progetto si è mosso su due linee fondamentali:

attivando percorsi di socializzazione e inclusione sociale con la realizzazione di attività ludico-sportive e del tempo libero (arti espressive, teatrali, ...), e contemporaneamente il laboratorio di formazione sulle competenze educative rivolto a genitori e educatori formali/informali del territorio;

attivando laboratori di formazione alla legalità e lavoro con attività di laboratorio in base alle inclinazioni del partecipante, laboratori di comunicazione multimediale e laboratori di educazione alla legalità e cittadinanza con esperienze guidate di solidarietà.

Indirettamente, sono stati coinvolti gli educatori e animatori dell'OCG e delle altre organizzazioni coinvolte nel progetto che hanno seguito i ragazzi nelle attività laboratoriali e le famiglie.

Il progetto ha previsto, pertanto, il coinvolgimento di più partner presenti nel territorio: ente locale, la cooperativa sociale "Città in gioco", il CIOFS-FP, l'OCG e le famiglie, oltre ai beneficiari dell'intervento.

Il secondo Progetto "@vVitaMenti" è ancora in atto, attivato in collaborazione con la cooperativa sociale "Iskra", l'Ente locale, l'OCG e il CGS, l'Az. Usl, il SerT, la Provincia di Potenza.

Il progetto riguarda la prevenzione alle dipendenze e coinvolge ragazzi di età compresa tra i 13 e i 17 anni. Il progetto prevede vari interventi: nelle scuole secondarie di primo e secondo grado con attività laboratoriali, interventi nei locali con sensibilizzazione alle dipendenze, e soprattutto interventi notturni.

L'obiettivo è quello di dare la possibilità di creare qualcosa, per renderli partecipi attivamente.

(Brienza)

Lo sviluppo di interventi formativi specifici nei contesti salesiani

Infine, tra gli interventi attuati a proposito di situazioni di violenza tra adolescenti occorre registrare la formazione degli animatori/educatori per agire, nel tempo medio lungo, sviluppando nuove competenze.

Vi sono sedi che condividono le questioni in Consiglio di oratorio e parrocchiale e nella comunità degli animatori ma, nella maggior parte dei casi, s'investe sull'équipe degli animatori sia per rinforzarne le competenze emotive sia per approfondire e sviluppare competenze inerenti la gestione dei conflitti e il disagio adolescenziale e giovanile nell'ambito del modello educativo di Don Bosco e delle regole di gestione degli ambienti educativi salesiani. Non sempre, però, i risultati – quanto meno sul piano dell'adesione e della partecipazione – sono corrispondenti alle attese.

Nell'ambito della formazione degli animatori-educatori-volontari-religiosi questi temi sono considerati e sono trattati quasi per nulla. Le riunioni formative plenarie organizzate per gli educatori sono praticamente disertate. Anche quelle con i genitori sono deludenti, pur avendo sempre la preoccupazione di far intervenire degli educatori professionisti e quindi competenti.
(Cagliari)

A parte alcune sedi che non hanno esperienza di collaborazione con altre realtà del territorio nell'insieme emerge un quadro ricco di iniziative e di direzioni di intervento:

- collaborazione con le scuole medie del territorio per attivare gruppi di discussione tra genitori e incontri con docenti e animatori dell'oratorio per confrontarsi sulla situazione degli adolescenti e le loro difficoltà principali (Ancona e Corigliano),
- collaborazione con il Tribunale per i minorenni e l'ufficio di mediazione familiare per la costituzione di un gruppo di coordinamento per la formazione degli educatori e degli adolescenti per la prevenzione del bullismo (Cagliari), per la realizzazione progetti di messa alla prova (La Spezia) e per il recupero dei rapporti figli-genitori, l'affido familiare, il recupero degli adolescenti per comportamenti non più violenti (Pomigliano d'Arco).

Terza parte
**Linee guida
metodologiche-operative**





Considerazioni teoriche preliminari

Prima di provare a trasformare le esperienze realizzate in indicazioni generali per l'azione è doveroso sviluppare alcune riflessioni preliminari.

In primo luogo, si tratta di approfondire il senso del termine "sperimentazione" che è stato più volte utilizzato nel capitolo descrittivo del Progetto al quale questo volume è legato.

In secondo luogo, si tratta di sviluppare una riflessione intorno a un interrogativo che ha attraversato l'esperienza progettuale: ciò che è stato fatto appartiene al campo delle metodologie o delle tecniche educative/animative?

Per definire quali siano gli aspetti del progetto che lo hanno reso "sperimentale" occorre partire da alcune definizioni teoriche, primariamente riguardanti la programmazione sociale e, secondariamente, l'ambito educativo.

In riferimento a cosa intendersi per "programma" il pensiero di Suchman è particolarmente utile. egli, infatti, distingue i programmi in due tipi:

- a) dimostrativi, in altre parole ancora in fase sperimentale;
- b) operativi, cioè a regime.

Per quanto riguarda i programmi dimostrativi, a loro volta, Suchman li distingue, a seconda del grado di conoscenze acquisite sui loro obiettivi e il modo di ottenerli (risultati), e quindi in base al loro stadio di avanzamento: la distinzione comporta, dunque, anche un ordine temporale. Egli li classifica in questo modo:

1. programmi pilota: si svolgono in un periodo iniziale di trial-and-error, in cui vengono esplorati nuovi approcci e procedure (intorno a obiettivi e fattori strategici) che vengono riviste rapidamente in modo flessibile. S'impara dall'esperienza e dai problemi che sorgono. Dal punto di vista valutativo in questo caso occorre una valutazione rapida, con grande enfasi sui feedback. Non è possibile basarsi su un disegno spe-

rimentale di valutazione, e ci si affida piuttosto a casi-studio, osservazioni ecc.;

2. programmi modello: è il risultato finale di una serie di progetti pilota che siano stati considerati positivi, quando però non si è ancora sicuri dei passi da prendere. Si sa che il successo è possibile (validità interna), ma non si è ancora certi di voler/poter diffondere il programma su vasta scala. Per farlo, si vuole avere una maggiore certezza sulle condizioni d'applicabilità in luoghi e contesti diversi (validità esterna). In questo caso si può prevedere un disegno di valutazione di tipo sperimentale, in cui si confronti un gruppo sperimentale cui si somministra il programma con uno di controllo cui il programma non è somministrato;
3. prototipi: è lo stadio in cui il programma è stato testato ampiamente e può essere reso operativo su vasta scala. In questo caso il disegno della valutazione deve cercare di avvicinarsi al modello sperimentale (attraverso i quasi-esperimenti), tenendo la situazione attuale del programma come gruppo sperimentale e quella dei programmi precedenti come gruppo di controllo.

Nello specifico del progetto “Non esistono ragazzi cattivi” gli elementi che lo caratterizzano in rapporto alla definizione proposta ne determinano l'inclusione nel gruppo dei programmi dimostrativi, di tipo pilota. In sostanza, si è cercato di introdurre nella normale programmazione delle attività educative/animative/formative/socializzanti di oratori, associazioni sportive, turistiche e sociali modalità operative nuove, che da tempo sono utilizzate in altri ambiti (ad esempio, nell'ambito sanitario, piuttosto che scolastico, ma che per l'ambito salesiano costituiscono una novità. Il processo d'inclusione non ha esperienze di riferimento con cui sviluppare un confronto e ciò determina il carattere di progetto “pilota”, che si basa su un processo di apprendimento per prove ed errori, nel quale le modalità operative sperimentate sono riviste rapidamente, in modo flessibile e nel quale ogni sede operativa del progetto ha assunto la fisionomia di un “caso-studio”. In sostanza, è un processo di apprendimento in cui s'impara dall'esperienza e dai problemi che sorgono concretamente.

In ambito educativo (pedagogico) il termine “sperimentazione” ha svariati significati.

Nel Dizionario di Scienze dell'educazione di Prelezo e altri, alla voce sperimentazione si propone una definizione iniziale semplice ma incisiva: “*sperimentazione indica l'insieme dei metodi utilizzati per lo studio e*

la verifica dei costrutti e dei risultati educativi”¹. Entrando maggiormente nel merito l'autore della voce evidenzia come si possa parlare di sperimentazione laddove si realizzi un confronto dei cambiamenti intercorsi tra una situazione iniziale e una finale, in seguito all'applicazione di un fattore sperimentale.

Nel Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione di Bertolini, si distingue tra connotazione sperimentale e sperimentazione. La prima voce è particolarmente interessante in quanto si basa sull'affermazione che *“l'intenzione di contribuire a formare delle personalità attive e positivamente critiche deve accompagnarsi allo sforzo di partire sempre da un vissuto di problematicità che si fonda su una costante ansia di rinnovamento. E ciò non già per il gusto del cambiamento per il cambiamento ma per adeguarsi sempre meglio alle effettive esigenze dei propri utenti. In questo senso la sperimentazione deve tendere al rigore scientifico, alla serietà controllata della sua impostazione e della sua concreta attuazione. Il che deve comportare la consapevolezza degli obiettivi scelti anche in base a una sollecita analisi storico-materiale; un'attenzione costante per le metodologie e le tecniche utilizzate a partire dalla prospettiva della programmazione”*².

Grazie all'apporto di questi due contributi teorici è possibile tracciare, con maggior precisione, la dimensione sperimentale del progetto realizzato.

Alla base del progetto vi è un'ipotesi teorica, cioè che si possa incidere sui percorsi di crescita degli adolescenti e si possa ridurre in loro la disponibilità verso comportamenti violenti attraverso un processo di rinforzo delle loro competenze di comprensione e gestione delle emozioni (loro e altrui) e di comprensione e gestione delle relazioni in un gruppo.

In altri termini l'ipotesi teorica è che un adeguato rinforzo di questo tipo di competenze possa sostenere l'adolescente nello sviluppo di comportamenti pro-sociali, piuttosto che antisociali, nonviolenti piuttosto che violenti.

Ovviamente, si tratta di un'ipotesi teorica che va contestualizzata e che richiede un processo di adattamento alla situazione educativa in cui si cerca di svilupparla. Si conferma, perciò, l'esigenza, indicata da Bertolini,

¹ G. BONCORI, *Sperimentazione*, in J.M. PRELLEZO, C. NANNI, G. MALIZIA (a cura di), *Dizionario di Scienza dell'educazione*, LDC, LAS, SEI, Torino 1997.

² P. BERTOLINI, *Sperimentale*, in P. BERTOLINI, *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna 1996.

di individuare gli obiettivi in base ad una sollecita analisi storico-materiale.

È questo il senso del lavoro d'indagine preliminare che è stato realizzato in tutte le sedi operative raccogliendo sia rappresentazioni sul fenomeno della violenza tra adolescenti, sia esperienze connesse a casi concreti di comportamenti violenti.

È questo il senso, altresì, del lavoro di analisi iniziale con gli adolescenti che, in modo differenziato, gli operatori hanno svolto in tutte e tre i laboratori attivati. La differenza è che nel laboratorio di espressività è stata proposta una prospettiva teorica (quella delle life-skills) per l'analisi delle informazioni di base sulle competenze degli adolescenti e per comprendere su quali agire attraverso il laboratorio. Negli altri due laboratori, invece, il lavoro preliminare di analisi è stato realizzato senza l'utilizzo di strumentazione particolare, ma con una metodica dialogica, privilegiando la dimensione dello scambio nel gruppo.

Esaurita la trattazione della questione connessa al senso della sperimentazione, resta l'esigenza di approfondire la questione connessa alla comprensione della natura di quanto realizzato nelle sedi del progetto (metodo o tecnica?).

Nuovamente è opportuno riferirsi, preliminarmente, ad alcuni contributi teorici.

Piero Bertolini, nel suo Dizionario³, descrive il metodo come “un insieme di criteri e di norme in base ai quali si compie o deve essere compiuto in determinato processo o una certa procedura, a garanzia del suo successo, della sua efficacia, dell'accettabilità del suo prodotto.” Inoltre, distingue tra metodo e metodologie, laddove il primo termine è concepito come schema generale di riferimento per l'azione, costituito da un insieme di proposizioni che sono una prima traduzione in chiave prassica della comprensione teoretica dell'evento educativo e il secondo come orientamento prasseologico con cui tale orientamento viene realizzato.

Sotto questo profilo, P. Gianola richiama “il metodo preventivo di Don Bosco in cui è tipico il motto prevenire e non reprimere, che permette di dare valore alla visione cristiana di riferimento e alimento, che pone al centro la piena dedizione e la costante convivenza in un clima di amore e familiarità per la costruzione di spazi di libertà e in-

³ P. BERTOLINI, “Metodo”, in *Dizionario di pedagogia e Scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna 1996, p. 352.

tegrità giovanile e valorizzazione contemporanea dello studio, del gioco, del lavoro, della pietà, della preparazione sociale"⁴.

Riccardo Massa, in riferimento al metodo, pensa come *"l'insieme degli elementi tecnici e materiali concettuali e emotivi, che costituiscono e qualificano il processo educativo, considerati nella loro connessione metodologica"*⁵.

Paolo Gianola, propone una visione leggermente diversa, accentuando la rilevanza del soggetto che ne è considerato il principale artefice: l'educatore. *"Metodo è ogni scelta di strutture e dinamica che qualifica l'agire per renderlo valido rispetto ai fini, per fare cose giuste e efficaci in relazione ai mezzi perché promuovano gli scopi. Metodi dell'educazione sono i modi di essere e di agire che gli educatori sentono più rispondenti, ritengono più validi ed efficaci"*⁶.

Pierpaolo Triani, nelle pagine conclusive di un suo saggio sul tema del metodo educativo⁷, invita a uno sguardo più articolato del metodo educativo. In particolare propone di riconoscere che la concezione del metodo ha almeno cinque poli tra di loro strettamente connessi:

- a. la forma del lavoro dell'educatore. La riflessione prende in esame la descrizione della forma che deve assumere a livelli di stile e comportamento dell'educatore;
- b. la forma della relazione. La riflessione considera che l'azione educativa si attua anche attraverso forme che assumono i rapporti tra le persone;
- c. la forma del soggetto. La riflessione si declina in relazione a due temi: il modo in cui il soggetto si forma e ciò che egli è sollecitato a fare all'interno di un intervento educativo;
- d. la forma del servizio. La riflessione parte dall'idea che i servizi non sono solo contenitori di una serie di azioni, ma sono forme che incidono direttamente sul processo educativo;
- e. la forma delle pratiche specifiche. La riflessione prende in esame le singole modalità pratiche.

⁴ P. GIANOLA, "Metodi educativi", in J.M. PRELLEZO, C. NANNI, G. MALIZIA (a cura di), *Dizionario di Scienza dell'educazione*, LDC, LAS, SEI, Torino 1997, p. 687.

⁵ R. MASSA, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano 1986, p. 74.

⁶ P. GIANOLA, "Metodi educativi", in J.M. PRELLEZO, C. NANNI, G. MALIZIA (a cura di), *Dizionario di Scienza dell'educazione*, LDC, LAS, SEI, Torino 1997, p. 686.

⁷ P. TRIANI, *Sulle tracce del metodo. Educatore professionale e cultura pedagogica*, ISU Università Cattolica, Milano 2002, p. 234.

Questi contributi tracciano le direttrici di riferimento per il progetto “Non esistono ragazzi cattivi” che si è mosso con grande attenzione agli aspetti metodologici, per il significato di metodo che è stato proposto, e al rapporto tra metodo e teorie. A proposito di quanto proposto da Triani è possibile individuare alcune dimensioni metodologiche che hanno caratterizzato il progetto:

- personalizzare: ciò è accaduto in due direzioni. Da un lato, il progetto si è sviluppato in quattordici sedi e ciascuna è stata impegnata in un proprio e particolare lavoro di progettazione operativa, per dare riconoscimento la specificità di ciascuna sede e dare valore all’esperienza pregressa locale. Dall’altro, attraverso le attività gli educatori hanno cercato di riconoscere la specificità dei singoli adolescenti – e/o del gruppo – per offrire un’occasione di crescita fortemente personalizzata, in costante dialogo con gli educatori (progetto individuale e reciprocità);
- socializzare: la persona – e quindi l’adolescente – è stata considerata dagli educatori nella pienezza e globalità della sua vita, nella complessità delle sue relazioni e delle sue reti di riferimento, nella molteplicità dei contesti culturali, sociali in cui è inserito (lavoro di comunità, di rete e autoaiuto, ricerca sociale);
- valorizzare: l’adolescente è stato guidato dagli educatori verso lo sviluppo di un processo di autocostruzione di valori e modelli di riferimento, di scoperta, di attribuzione di significato, di stimolo e promozione del protagonismo e della partecipazione (comunicazione, dialogo, confronto);
- fare esperienza: gli educatori hanno considerato centrale, nel processo educativo, l’esperienza come opportunità di sperimentazione, scoperta, comprensione, elaborazione (lavoro manuale organizzazione, fare concreto);
- realismo, pluralismo e flessibilità: gli educatori hanno cercato di riportare l’agire educativo a contatto con la realtà, con i ritmi di vita, con i vincoli oggettivi e personali degli adolescenti effettivamente incontrati. Le situazioni sono state viste alla ricerca di più possibilità, di conseguenza la flessibilità e la progressività sono state chiavi evolutive essenziali (lavoro d’équipe, integrazione, coordinamento, studio, verifica);
- equilibrare, scomporre e ricomporre: gli educatori hanno lavorato in situazioni complesse, non lineari, in cui si manifestano conflitti di interessi, opinioni, atteggiamenti. Il lavoro educativo ha assunto i contorni di un lavoro di ricerca d’indizi e di segnali, di cambiamenti di focus (lontano/vicino), di scomposizione e ricomposizione delle situazioni

sia nella prospettiva del lavoro sociale di territorio sia nella prospettiva dell'intervento educativo con i singoli adolescenti e/o con il gruppo.

Il laboratorio di autobiografia, quello di espressività e quello di dinamica di gruppo, in questa prospettiva rappresentano un'opportunità – coerente con l'approccio metodologico del mondo salesiano – di evoluzione dello stesso, grazie alla possibilità di apprendere dall'esperienza vissuta dagli adolescenti ma, anche, dagli educatori.

La rigorosità metodologica è stata espressa nella conduzione unitaria delle diverse esperienze, dei riferimenti di base condivisi negli incontri di formazione, nel coinvolgimento in un percorso di ricerca educativa, nella condivisione dei prodotti della ricerca educativa, nell'accompagnamento alla progettazione di dettaglio dei due interventi di ciascuna sede, nella costruzione condivisa e partecipata di un modello di valutazione, nel monitoraggio periodico, nella rielaborazione condivisa degli esiti e degli apprendimenti dall'esperienza.

Quanto proposto nelle pagine successive è – alla luce di queste considerazioni e degli esiti documentati – da intendersi come frutto di un percorso progettuale partecipato, che ha delineato aspetti di criticità e potenzialità nel lavoro svolto, e che può essere proposto ad altre realtà salesiane e non solo, educative, sportive, culturali, turistiche e di socializzazione, per promuovere una maggior diffusione delle modalità oggetto di sperimentazione in questo progetto.

Per non contraddire quanto poc'anzi espresso, il principio guida non può essere quello delle replica di esperienze, quanto della costruzione, a partire da esperienze documentate, di un progetto operativo che sia sempre capace di quella capacità di *individuare gli obiettivi in base ad una sollecita analisi storico-materiale*.

Quanto proposto, pertanto, è da intendersi come linee guida, orientative per l'ampliamento nelle diverse sedi educative salesiane, della metodologia con modalità quali il lavoro autobiografico, il lavoro sulle dinamiche di gruppo e il lavoro basato sulle life-skills.

Nelle pagine successive ciascuna di queste modalità sarà descritta analiticamente, con l'intento di favorire la massima comprensione delle potenzialità educative in essa presenti ma, anche, delle condizioni necessarie per il suo sviluppo e delle criticità possibili. La descrizione cercherà di tener conto delle esigenze di conoscenza dei costrutti teorici alla base delle tre modalità e degli aspetti tecnico-operativi, il tutto integrato con la proposta di riscontri desunti dalle esperienze concrete realizzate nel progetto, utilizzate come esempi di possibili percorsi concreti.



Le life-skills

Indicazioni teoriche

L'esigenza di definire delle "skills for life" (life-skills) è avvertita in modo generalizzato a livello mondiale negli anni 80 quando entrano in crisi gli interventi di prevenzione, delle dipendenze e del disagio, sino a quel momento sviluppati.

L'OMS ritiene opportuno cambiare strategia e indica una nuova direzione di lavoro: attivare processi di formazione da realizzare nelle scuole per ridurre l'uso e l'abuso di sostanze psicotrope, prevenendo le cause che ne favoriscano il ricorso da parte dei giovani e dei ragazzi. L'istruzione e la formazione rappresentano le vie con cui "attrezzare" il singolo individuo, di quelle conoscenze, abilità e competenze atte a permettergli di affrontare e risolvere i vari problemi che la vita quotidiana gli riserva.

Secondo l'idea base del progetto dell'OMS, si tratta di far acquisire a ciascun ragazzo o ragazza quei saperi, abilità e competenze, quei modi di essere che lo aiutano a diventare una persona, un cittadino, un lavoratore responsabile, partecipe alla vita sociale, capace di assumere ruoli e funzioni in modo autonomo, in grado di saper affrontare le vicissitudini dell'esistenza.

L'OMS pubblica nel 1993 il Documento "life skills education in schools" che contiene l'elenco delle abilità personali e relazionali utili per gestire positivamente i rapporti tra il singolo e gli altri soggetti. Si tratta di *"competenze sociali e relazionali che permettono ai ragazzi di affrontare in modo efficace le varie situazioni; di rapportarsi con autostima a se stessi, con fiducia agli altri e alla più ampia comunità (dalla famiglia, alla scuola, al gruppo degli amici e conoscenti, alla società di appartenenza, ecc). La mancanza di tali skills socio-emotive può causare in particolare nei ragazzi e nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio in risposta a stress"*.

Il “nucleo fondamentale” delle skills of life è costituito dalle seguenti abilità e competenze:

- **decision making** (capacità di prendere decisioni): competenza che aiuta ad affrontare in maniera costruttiva le decisioni nei vari momenti della vita. La capacità di elaborare attivamente il processo decisionale, valutando le differenti opzioni e le conseguenze delle scelte possibili, può avere effetti positivi sul piano della salute, intesa nella sua accezione più ampia;
- **problem solving** (capacità di risolvere i problemi): questa capacità permette di affrontare i problemi della vita in modo costruttivo. I problemi significativi che vengono lasciati irrisolti, possono infatti causare stress mentale e produrre tensioni fisiche;
- **pensiero creativo**: agisce in modo sinergico rispetto alle due competenze sopracitate, mettendo in grado di esplorare le alternative possibili e le conseguenze che derivano dal fare e dal non fare determinate azioni. Il pensiero creativo aiuta a guardare oltre le esperienze dirette e, anche se non è identificato alcun problema e non ci sono decisioni da prendere, può aiutare a rispondere in maniera adattiva e flessibile alle situazioni della vita quotidiana;
- **pensiero critico**: è l'abilità ad analizzare le informazioni e le esperienze in maniera obiettiva. Può contribuire alla promozione della salute, aiutando a riconoscere e valutare i fattori che influenzano gli atteggiamenti e i comportamenti, vedi per es. i valori, le pressioni dei coetanei e l'influenza dei mass-media;
- **comunicazione efficace**: sapersi esprimere, sia sul piano verbale che non verbale, con modalità appropriate rispetto alla cultura e alle situazioni. Questo significa essere capaci di manifestare opinioni e desideri, ma anche bisogni e paure. Può voler dire esser capaci, in caso di necessità, di chiedere consiglio e aiuto;
- **capacità di relazioni interpersonali**: aiuta a mettersi in relazione e interagire con gli altri in maniera positiva. Ciò vuol dire riuscire a creare e mantenere relazioni amichevoli che possono avere forte rilievo sul benessere mentale e sociale. Tale capacità può esprimersi sul piano delle relazioni con i membri della propria famiglia, favorendo il mantenimento di un'importante fonte di sostegno sociale; può inoltre voler dire esser capaci, se opportuno, di porre fine alle relazioni in maniera costruttiva;
- **autoconsapevolezza**: ovvero il riconoscimento di sé, del proprio carattere, delle proprie forze e debolezze, dei propri desideri e delle

proprie insofferenze. Sviluppare l'autoconsapevolezza può aiutare a riconoscere quando si è stressati o quando ci si sente sotto pressione. Si tratta di un prerequisito di base per la comunicazione efficace, per instaurare relazioni interpersonali, per sviluppare empatia nei confronti degli altri;

- **empatia**: è la capacità di immaginare come possa essere la vita per un'altra persona anche in situazioni con le quali non si ha familiarità. Provare empatia può aiutare a capire e accettare i "diversi"; questo può migliorare le interazioni sociali per es. in situazioni di differenze culturali o etniche;
- **gestione delle emozioni**: implica il riconoscimento delle emozioni in noi stessi e negli altri; la consapevolezza di quanto le emozioni influenzino il comportamento e la capacità di rispondere alle medesime in maniera appropriata. Emozioni intense come la rabbia o il dolore, se non si è in grado di reagire in modo positivo, possono avere effetti negativi sulla salute;
- **gestione dello stress**: consiste nel riconoscere le fonti di stress nella vita quotidiana, nel comprendere come queste "tocchino" ciascuno nell'agire in modo da controllare i diversi livelli di stress. Questo può significare prendere iniziative per ridurre le stesse sorgenti dello stress-apportando per es. cambiamenti nell'ambiente fisico o nello stile di vita, o imparare a rilassarsi e far sì che le tensioni create da stress inevitabili, non diano luogo a problemi di salute.

Nell'esperienza internazionale, i programmi Life-Skills sono stati inizialmente orientati a obiettivi di carattere preventivo, misurabili, ma settoriali, quali ad es. la prevenzione dell'abuso di droghe, la prevenzione delle gravidanze in adolescenza, la promozione dell'intelligenza, la prevenzione del bullismo, dell'HIV. Alcuni programmi inseriscono la Life Skills Education in una prospettiva più ampia (ad es. l'educazione alla pace). Successivamente la prospettiva si è ampliata in direzioni più sensibili al contributo delle LS al conseguimento di obiettivi di carattere più generale, in sintonia con le esigenze educative dei diversi sistemi. Un passo significativo in questa direzione può venire da esperienze orientate all'educazione delle life skills come abilità generali per la vita quotidiana. Questi programmi costituiscono soprattutto un approccio efficace per la prevenzione primaria.

Nell'interpretazione di Bertini, Braibanti e Gagliardi (2004) le life-skills non costituiscono tanto delle competenze che debbano essere acquisite ex novo, quanto piuttosto delle aree di esplorazione delle relazioni complesse tra una personalità in crescita e i compiti evolutivi che impegnano i sog-

getti nel corso dello sviluppo. Non si tratta, quindi, di un “pronto soccorso” emotivo e relazionale, quanto di una strategia che mira a riconoscere e a riflettere sulle condizioni che possano favorire la mobilitazione di risorse personali e collettive da impegnare nello sviluppo individuale e sociale.

Le life-skills si focalizzano sulle competenze d’azione che si rendano accessibili nella vita personale e collettiva e che l’adolescente impari a riconoscere come proprio patrimonio disponibile che può essere condiviso con le altre persone, per essere contemporaneamente in pieno possesso di sé nel presente e capace di oltrepassare il presente col proprio sguardo e col proprio impegno.

Particolare importanza, per la comprensione delle life-skills, è da dedicare al tema del “senso di autoefficacia” (Bandura, 2000), che si riferisce alla convinzione di poter organizzare e orchestrare efficacemente una serie di azioni necessarie a fronteggiare specifiche situazioni, prove e sfide. Il senso di autoefficacia, determinando gli obiettivi e gli standard personali delle persone, influenza il modo in cui le persone si sentono, pensano, agiscono, favorendo la motivazione e il successo.

Bandura distingue cinque meccanismi che rendono l’individuo capace di programmare il corso delle proprie azioni e finalizzarlo a raggiungere determinati scopi: simbolizzazione, anticipazione, apprendimento vicario, autoriflessiva e autoregolatoria.

Nel modello di riferimento le convinzioni di autoefficacia orientano i comportamenti personali, ovvero gli obiettivi e le aspettative sui risultati, influenzando i fattori socio-strutturali che li facilitano o li ostacolano.

Dallo sviluppo delle convinzioni di autoefficacia si possono originare quattro tipi di esperienza:

- l’esperienza di padronanza (o esperienza diretta) consente di fortificare il senso di efficacia personale in quanto gli obiettivi raggiunti permettono di sperimentare le proprie risorse e le proprie capacità. L’esperienza di successi impegnativi, e non facili, temprava la persona che potrà essere più o meno perseverante. Le persone che riescono in un intento per il quale hanno profuso impegno, tempo e mezzi, riusciranno successivamente a porsi nuovi traguardi, rafforzati dalle precedenti esperienze di successo. Al contrario se sperimentano solo facili successi, tenderanno ad aspettarsi risultati rapidi e in seguito potrebbero scoraggiarsi dinanzi ad ostacoli più alti. Il senso di efficacia è un patrimonio di strumenti cognitivi, comportamentali e di autoregolazione, utili a pianificare strategicamente l’azione futura;

- l'esperienza vicaria, ovvero il modellamento sociale, è un processo di osservazione e confronto con altre persone che hanno perseguito i medesimi obiettivi. Da qui l'identificazione consente di innalzare i propri sforzi e di avere più fiducia nelle proprie possibilità di successo: le persone cercano modelli cui far riferimento, capaci e saldi nella loro esperienza. Inoltre, maggiore è il grado di somiglianza percepito con il "modello" e maggiore sarà l'influenza che esso eserciterà. In tal senso anche l'osservazione di persone che falliscono, nonostante l'impegno, indebolisce le convinzioni e le motivazioni dell'osservatore;
- la persuasione verbale contribuisce a corroborare l'autoefficacia se è supportata dall'azione. Le agenzie di persuasione sociale devono operare in modo trasparente e consapevoli della loro rilevanza. Esse favoriscono contesti e supporti a situazioni efficaci, senza imporre uno standard unico per tutti, ma agevolando una rete e un clima che porti all'autodeterminazione dei propri standard. Ciò ha un senso sempre se la persona riconosce ed ha fiducia dei "persuasori", se attribuisce loro credibilità e pertinenza;
- infine, essere in contatto con le proprie sensazioni e consapevoli dei propri stati fisiologici consente di ridurre la vulnerabilità allo stress. La tensione muscolare, l'ansia, l'eccitazione alterano la qualità delle prestazioni, che può risultare deficitaria: la percezione della propria autoefficacia in condizioni di stanchezza fisica o emotiva può risultare compromessa, inducendo atteggiamenti di rinuncia e abbandono. Ascoltare il proprio corpo e avere un buon contatto con se stessi consente di monitorare le proprie reazioni ad imprevisti e di riconoscere le situazioni di disagio. È possibile modificare il proprio senso di autoefficacia esplorando le convinzioni e le percezioni riguardanti i propri stati emotivi e fisici; allo stesso tempo riconoscere gli indicatori fisici ed emotivi legati ad un elevato senso di autoefficacia produce un circuito virtuoso che si ripercuote positivamente sulla salute e sulla qualità della vita di tutti i giorni.

Indicazioni e metodologiche per l'azione

L'approccio Life-skills è stato, ed è, utilizzato in ambito educativo, formativo, sanitario, ecc. da molti anni, è ciò ha determinato un processo costante di definizione e rivisitazione delle indicazioni metodologiche e della strumentazione da adottare nei diversi contesti e in relazione ai diversi soggetti interessati.

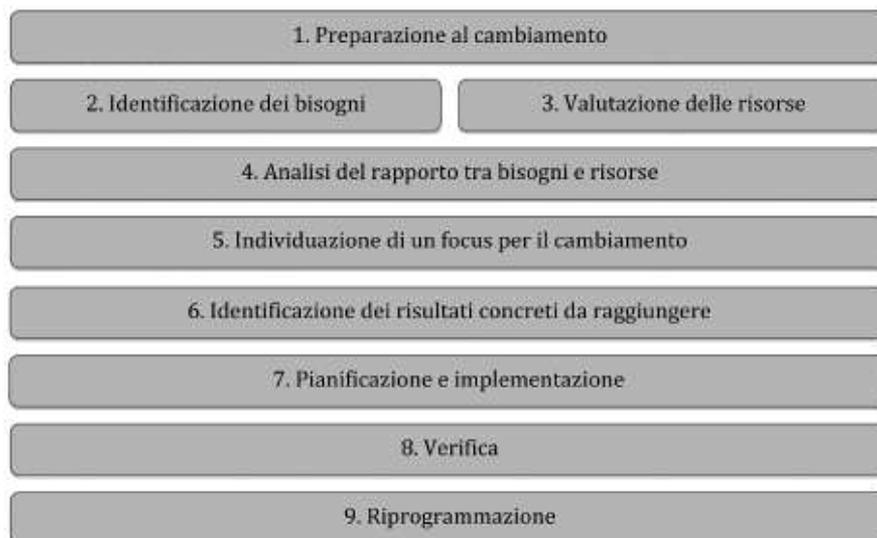
Sono disponibili, peraltro, diversi manuali applicativi, di carattere metodologico e tecnico, alcuni accessibili senza costi (da siti istituzionali).

Ciò che in questi manuali è proposto è una specifica modalità di utilizzare questo approccio in funzione di un determinato obiettivo. È l'obiettivo, infatti, che determina, la struttura dell'intervento successivo, o meglio, è la riflessione intorno alle possibili cause della situazione che si vuole cambiare, su cui s'intende agire, che determina la struttura dell'intervento (obiettivo, azioni, esiti...).

Il modello metodologico, infatti, non è condizionato dal contenuto trattato (il fumo, piuttosto che la propensione al gioco d'azzardo, piuttosto che qualsiasi altro tema). Il modello metodologico, è sostanzialmente invariante, in quanto mette a fuoco il modo con cui si procede nella costruzione e realizzazione di un progetto (o un intervento) basato sulle life-skills.

In sintesi, il modello si basa su un'articolazione per passaggi, che sono stati identificati e che apportano, ciascuno, elementi rilevanti per lo sviluppo del progetto/intervento.

In dettaglio il modello è il seguente:



Come si può vedere si tratta di un modello basato sulla ricorsività (l'azione è seguita da verifica che, a sua volta, permette una riprogrammazione) e sulla consequenzialità delle fasi. In altri termini non si può partire dalla fase della pianificazione se non sono svolte le fasi precedenti.

Il focus è il cambiamento, e in particolare l'attenzione è posta su ciò che può incidere – in riferimento al singolo tema – sulla situazione di partenza per raggiungere il cambiamento atteso. Questo determina che gran parte dell'attenzione dell'approccio life-skills sia sulle prime quattro fasi, in quanto costituiscono il fulcro di tutto ciò che segue (o potrà seguire).

In sostanza, l'ipotesi che i soggetti, coinvolti nel progetto o nell'intervento, hanno del problema su cui intendono agire determinerà concretamente le fasi successive.

Nel caso riferito al tema "la violenza nelle relazioni tra gli adolescenti", si è di fronte a un fenomeno sociale complesso, multi-fattoriale e multi-causale. Non è possibile identificare, in termini generali, una sola causa del fenomeno, ma occorre agire contemporaneamente su più cause e più fattori.

Se questo è vero per l'intervento riferito al fenomeno in generale qualche elemento di diversità è rintracciabile laddove il cambiamento atteso sia riferito ad un singolo o ad un gruppo di persone. Infatti, considerando un singolo adolescente ci si può interrogare intorno a quali fattori nella sua storia personale hanno agito o stanno agendo per concorrere all'adozione di comportamenti violenti e pensare di agire su di essi.

L'approccio delle life-skills può, in questa prospettiva essere un grande supporto, stante il significato di life-skills: "*competenze sociali e relazionali che permettono ai ragazzi di affrontare in modo efficace le varie situazioni; di rapportarsi con autostima a se stessi, con fiducia agli altri e alla più ampia comunità. La mancanza di tali skills socio-emotive può causare in particolare nei ragazzi e nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio in risposta a stress*".

Concretamente, quindi, l'approccio delle life-skills, permette di costruire un'ipotesi di lavoro che individui due connessioni:

- la prima, tra il comportamento adolescenziale (*l'uso della violenza*) su cui si vuole intervenire e ipotesi causali, individuate in elementi di criticità nelle life-skills, cioè nelle abilità di base dell'adolescente o del gruppo;
- la seconda, tra il cambiamento atteso al termine dell'intervento/progetto nell'adolescente o nel gruppo con un'azione di potenziamento delle life-skills individuate nel passaggio precedente.

Entrando ancor più in dettaglio, si tratta di comprendere quali life-skills incidano, maggiormente laddove si manifesti la loro carenza o fragilità. Per coerenza con quanto affermato sulla multifattorialità del feno-

meno, sarebbe doveroso immaginare che sia l'insieme intrecciato delle competenze (o, per converso, della mancanza di competenze) a incidere. Ma, è pur vero, che alcune skills più di altre, siano maggiormente interessate. Nello specifico, secondo quanto emerso nell'analisi preliminare realizzata nelle fasi iniziali del progetto, è evidente la focalizzazione posta sulle skills riferite all'area della comunicazione e relazione e sulle skills riferite all'area della gestione delle emozioni.

La possibilità di incidere attraverso azioni educative e animative, quindi, è immaginata in relazione alla capacità di migliorare nei ragazzi le loro competenze comunicative e relazionali e le loro competenze emotive. Grazie al miglioramento di tali competenze, infatti, ci si aspetta che un adolescente sappia gestire meglio le proprie emozioni e sappia valutare con maggiore consapevolezza i propri comportamenti al fine di decidere quali comportamenti agire e quali evitare.

In questa prospettiva diventa essenziale un interrogativo: come si possono individuare le competenze di una persona o di un gruppo?

I manuali cui si è fatto riferimento offrono, a questo proposito, non solo indicazioni metodologiche ma, anche, strumentazione tecnica già predisposta e validata. In questa sede – fermo restando l'invito a utilizzare questi manuali come fonti di stimoli, suggestioni, supporti – si auspica un lavoro da parte degli animatori/educatori, più creativo e autonomo al punto di arrivare a disegnare il processo di valutazione delle competenze dell'adolescente e predisposizione degli strumenti.

Per procedere nello sviluppo dell'intervento si devono prendere delle decisioni importanti.

La prima concerne la scelta metodologica: la valutazione delle competenze è da realizzarsi in modo diretto o indiretto? Partecipato o non partecipato?

Con la prima domanda si tratta di decidere se il momento della valutazione delle competenze dell'adolescente è da realizzarsi:

- in modo indiretto, cioè esaminando se l'adolescente ha le caratteristiche personali adeguate per saper gestire le emozioni e comunicare in modo adeguato, focalizzandosi sulle sue conoscenze e sulle sue capacità tecniche nonché sulla conoscenza della storia della persona;
- in modo diretto, cioè osservando l'adolescente mentre svolge determinati compiti e verificare se riesce a svolgerli secondo parametri ritenuti ottimali o sufficienti. In questo caso la focalizzazione è sui compiti che caratterizzano una determinata attività.

Con la seconda domanda si tratta di decidere se il momento della valutazione delle competenze dell'adolescente è da realizzarsi:

- con il suo esplicito consenso e con la sua partecipazione diretta;
- senza il suo esplicito consenso e senza la sua partecipazione diretta.

È scontato che, quanto meno come orientamento generale, si auspichi sia questa seconda la prospettiva metodologica adottata, in quanto il coinvolgimento diretto dell'adolescente e/o del gruppo è una opzione di grande valore in quanto permette all'educatore/animatore di assumere concretamente la dimensione della partecipazione dell'adolescente come auspicato dalla Convenzione Internazionale dei diritti del fanciullo e dalla Carta Europea per la partecipazione sociale dei giovani alla vita sociale. È un tema, quello della partecipazione, che se stimolato e sperimentato in chiave personale e di beneficio per sé può portare a disponibilità anche in direzione dell'assunzione di responsabilità verso altri. In questo caso si aprirebbe la possibilità di un coinvolgimento in esperienze di volontariato e d'impegno sociale in senso lato o di impegno in esperienze, progetti, interventi di peer-education.

Questa opzione può essere quella di partenza soprattutto se nell'intervento/progetto sono impegnati operatori esperti. Se, però, nell'intervento vi sono operatori meno esperti o all'inizio della loro esperienza, anche la prima prospettiva rappresenta già una modalità adeguata e efficace e impegnativa e quella della partecipazione dell'adolescente può costituire un punto di arrivo nel percorso progettuale.

Le decisioni che l'educatore/animatore prenderà in riferimento a queste due domande apriranno o chiuderanno determinate possibilità e percorsi operativi.

Nel caso in cui si decida di operare in modo indiretto, senza la partecipazione diretta dell'adolescente, l'educatore sarà impegnato in un lavoro di analisi che lo porterà a utilizzare – nel migliore dei modi – le informazioni già in suo possesso (conoscenze pregresse dirette e indirette), nonché informazioni acquisite appositamente (da altri soggetti piuttosto che dal soggetto stesso, senza, però, che ciò determini un coinvolgimento consapevole nel percorso).

Nel caso in cui si decida di operare in modo indiretto, ma con la partecipazione diretta dell'adolescente, l'educatore sarà impegnato in una fase di accordo preliminare con l'adolescente che deve essere informato adeguatamente del lavoro che sarà realizzato, delle modalità concrete, della possibilità di aderire o meno, dell'utilizzo di questo tipo di azione e

della possibilità di interrompere temporaneamente o definitivamente l'eventuale adesione.

Nel caso in cui si decida di operare in modo diretto, ma senza la partecipazione diretta consapevole dell'adolescente, l'educatore sarà impegnato in un lavoro di osservazione che lo porterà a predisporre (qualora non esista la possibilità di utilizzare strumentazione già predisposta) griglie e tracce per guidare l'osservazione, per raccogliere le informazioni, e predisporre le attività funzionali all'osservazione.

Nel caso, infine, in cui si decida di operare in modo diretto, ma con la partecipazione dell'adolescente, l'educatore sarà impegnato in una fase di accordo preliminare con l'adolescente che deve essere informato adeguatamente del lavoro che sarà realizzato, delle modalità concrete, della possibilità di aderire o meno, dell'utilizzo di questo tipo di azione e della possibilità di interrompere temporaneamente o definitivamente l'eventuale adesione ed anche coinvolto direttamente nella valutazione in quanto si tratta di lavorare non solo sulle valutazioni operate dall'educatore/animatore ma, anche, su quelle che l'adolescente stesso opera su di sé.

Tutto ciò, ovviamente, può essere pensato e sviluppato anche in relazione ad un gruppo di adolescenti e non solo al singolo adolescente.

Prese le decisioni in merito alle due questioni di metodo proposte, si tratta di dare seguito all'intervento attrezzandosi con la strumentazione tecnica adeguata, che può configurarsi come strumentazione a uso dell'educatore (ad esempio, griglie per l'analisi o l'osservazione) o ad uso anche dell'adolescente.

Nel progetto realizzato la scelta preliminarmente assunta è stata di utilizzare uno strumento di self-report, cioè un questionario da proporre agli adolescenti per una loro compilazione autonoma che ha permesso di analizzare dati omogenei provenienti dalle diverse sedi.

In particolare è stata utilizzata una scala di autoefficacia nelle Life-Skills elaborata dal Centro Interuniversitario per la Ricerca sulla genesi e sullo Sviluppo delle Motivazioni Prosociali e Antisociali (Università di Roma "La Sapienza"), insieme al Ministero dell'Istruzione, già utilizzata in vari programmi di promozione della partecipazione giovanile e l'educazione tra pari a tutela della salute¹.

Agli adolescenti è stato proposto un questionario composto da quattro scale per la misura dell'Autoefficacia percepita nelle Life Skills che com-

¹ Cfr. G.V. CAPRARA, *La valutazione dell'auto-efficacia. Costrutti e strumenti*, Erickson, Trento 2001.

prende 46 affermazioni (item)rispetto alle quali gli adolescenti hanno valutato il loro grado di efficacia utilizzando unascala a 7 posizioni: 1 = per nulla capace; 2 = scarsamente capace; 3 = pococapace; 4 = mediamente capace; 5 = capace; 6 = molto capace; 7 = del tuttocapace.

- a) Autoefficacia percepita nella soluzione dei problemi: corrisponde alle convinzioni che gli adolescenti hanno di saper affrontare e risolvere problemi in modo creativo, critico e innovativo. È stata misurata attraverso 14 affermazioni che indagano tre aspetti: il problem solving, il pensiero critico ed il pensiero creativo;
- b) Autoefficacia percepita nella comunicazione interpersonale e sociale: corrisponde alle convinzioni che gli adolescenti hanno di saper relazionare con i loro amici in modo empatico, di comunicare con loro in modo efficace, di affrontare le situazioni di gruppo in modo partecipativo e costruttivo, di affermare le proprie opinioni e diritti. È stata misurata attraverso 19 affermazioni che riflettono tre aspetti del costrutto ovvero l'empatia, l'autoefficacia sociale e la comunicazione efficace;
- c) Autoefficacia percepita nella gestione delle emozioni negative: corrisponde alle convinzioni degli adolescenti di saper regolare adeguatamente le emozioni negative come l'ansia, lo stress relativo ad una prova, la tensione. È stata rilevata attraverso 8 affermazioni;
- d) Autoefficacia percepita nell'espressione delle emozioni positive: corrisponde alle convinzioni degli adolescenti di saper esprimere e condividere le proprie emozioni positive, come l'entusiasmo, la soddisfazione e la gioia. È stata misurata attraverso 5 affermazioni.

Nei testi proposti in bibliografia, sono disponibili altri questionari e schede già strutturate.

Nel manuale SKILLS² è disponibile uno strumento che permette di valutare le competenze dell'adolescente in riferimento alla gestione del tempo, alla organizzazione delle informazioni, al lavoro di gruppo e a motivazioni/autostima. La scala sull'autostima prende in esame una serie d'indicatori riferiti alla capacità di fissare gli obiettivi, alla capacità di gestire gli ostacoli, alla capacità di applicare le conoscenze, alla capacità di conoscere e stimare se stesso.

² SKILLS, Several Keys in Learning to Learn Skill, è un manuale predisposto in funzione di un progetto finanziato con il sostegno della Commissione Europea, che ha visto operare partner di diversi paesi europei (FAEA, Link Consulting, società Fenix e Associazione Formazione 80).

In un manuale, dedicato ai processi di attivazione del gruppo classe³, è proposto uno strumento che aiuta l'adolescente a valutare il proprio benessere nel gruppo classe considerando anche aspetti di life-skills cui si è fatto riferimento. In particolare sono presenti quesiti relativi all'autostima, all'auto-efficacia, all'empatia.

Tra gli strumenti utilizzabili a tal fine occorre considerare anche strumenti più soft, che implicano meno lavoro dal punto di vista dell'analisi successiva alla raccolta delle informazioni. Uno strumento, di tipo qualitativo, utilizzabile è la scheda che normalmente è usata nei processi valutativi che adottano il modello SWOT, che stimola l'adolescente a autovalutarsi in riferimento ai punti di forza, ai punti di debolezza, alle opportunità e agli ostacoli.

Se si decide di adottare un questionario già predisposto è necessario utilizzarlo nella sua forma originaria per evitare di invalidare la scientificità dello strumento, altrimenti all'educatore rimane la soluzione di predisporre un proprio strumento di rilevazione, per indagare esclusivamente le aree delle life-skills oggetto d'interesse, in modo adeguato ai soggetti interessati.

Il tipo di analisi che consegue all'uso di questi strumenti di rilevazione è semplice; per svolgerla non è richiesta alcuna competenza particolare di analisi statistica: nel lavoro svolto nel Progetto, infatti, sono state costruite esclusivamente medie aritmetiche e il lavoro che ne è derivato, ai fini della valutazione di esito, è di confronto tra medie. Si tratta di analisi statistiche realizzabili con qualsiasi programma di calcolo⁴ per ridurre i tempi e di semplificare il lavoro ma, anche, con strumenti più semplici.

Completata questa prima fase di lavoro, l'educatore ha elementi di conoscenza degli adolescenti con cui opera e di valutazione delle loro competenze.

La decisione assunta a proposito della possibilità, o meno, di coinvolgere gli adolescenti in modo diretto, determina anche il proseguimento del percorso di lavoro.

Se la decisione è stata di coinvolgere gli adolescenti in modo attivo,

³ Cfr. M. POLITO, *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Erickson, Trento 2000.

⁴ Nel sito dell'Istat è disponibile gratuitamente un documento interattivo che illustra e descrive, con intenti formativi, come realizzare con programmi come Excel, le analisi statistiche di base cui si è fatto riferimento. <http://www3.istat.it/servizi/studenti/binariodie/CorsoExcel/main.htm>. In rete sono disponibili altre risorse documentative di questo tipo.

ovviamente, tale coinvolgimento deve includere anche la presentazione a loro del risultato dell'analisi dei dati osservati o raccolti tramite questionari, per condividere il quadro complessivo che emerge dall'analisi e quali bisogni di crescita e miglioramento ne possono derivare.

Se è stata assunta una prospettiva di non coinvolgimento degli adolescenti, l'individuazione dei bisogni di crescita e miglioramento resta un compito da svolgere, ma da realizzarsi esclusivamente a cura dell'educatore.

Questa fase del percorso termina nel momento in cui s'individuano il bisogno su cui agire e le risorse utilizzabili. Ciò vuole dire che i dati raccolti devono poter portare l'educatore, con o senza l'adolescente o il gruppo, a individuare quali aree di life-skills o quale specifica competenza, appare debole ma, anche quale o quali risorse sono disponibili.

Per quanto riguarda l'individuazione del bisogno nella parte descrittiva del progetto è stato descritto l'esito dell'analisi dei questionari sottoposti agli adolescenti partecipanti al progetto e della centralità delle skills riferite alla gestione delle emozioni (l'area con maggiori elementi di autovalutazione critica da parte degli adolescenti).

Per quanto concerne l'individuazione delle risorse ci si riferisce sia alle risorse che può mettere l'organizzazione (associazione, oratorio, gruppo sportivo, ecc.) in termini di educatori, animatori, allenatori, istruttori, ecc., di attività disponibili, di spazi, ecc., sia a quelle che può mettere l'adolescente. Queste, sovente, non sono considerate ma nell'approccio life-skills, invece, rappresentano un elemento essenziale: la voglia, il desiderio, la motivazione, intenzione ma, anche, le conoscenze, i rapporti, ecc. sono elementi che l'adolescente è invitato a considerare come parte dell'intervento. Grazie a questo tipo di contenuti introdotti l'intervento assume il carattere di un contratto, di un patto, tra soggetti che mettono ciascuno qualcosa per il raggiungimento del fine condiviso.

Se nella fase precedente una grande importanza è rivestita dalla dimensione tecnica (strumenti per l'osservazione, questionari, ecc.), in questa fase, invece, grande importanza è assunta dalla capacità dell'educatore di gestire colloqui individuali o incontri di gruppo per condividere informazioni, valutare insieme, identificare in modo partecipato i bisogni e le risorse. La funzione che l'educatore dovrebbe svolgere è di accompagnare l'adolescente in questo processo di analisi, senza sostituirsi a esso, ma supportandolo con stimoli, interrogativi, proposte, considerazioni, ecc.

Il lavoro può riguardare, come più volte specificato, sia singoli sia gruppi di adolescenti. In questa seconda ipotesi l'attenzione non sarebbe

posta sulle competenze del singolo adolescente quanto sulle competenze del gruppo per individuare i bisogni del gruppo (ad esempio, gestire meglio i conflitti di interessi) e le risorse su cui fare leva.

Il passaggio successivo implica l'individuazione, nell'ambito dell'attività cui l'adolescente sta partecipando, o che si sta realizzando con il gruppo, di quelle azioni specifiche che più di altre potranno favorire lo sviluppo delle life-skills individuate. In altri termini se l'attività di base è, ad esempio, il teatro o lo sport, l'educatore è invitato a individuare come sollecitare e stimolare concretamente l'adolescente (o il gruppo) nel misurarsi con quella specifica skill. Ciò che è essenziale è individuare quale aspetto specifico dell'esperienza, sportiva, teatrale, musicale, ecc., è direttamente implicato in riferimento alla skill interessata e quale azione prevedere di proporre all'adolescente.

I manuali proposti in bibliografia, nonché i testi segnalati che descrivono esperienze di progetti e interventi nella scuola o fuori dalla scuola, propongono esempi di cosa si può proporre e come strutturare l'intervento.

Possono essere due gli approcci metodologici:

- il primo, abitualmente, utilizzato nella scuola, è centrato sulla predisposizione di un articolato percorso di unità (didattiche-formative) che propongono all'adolescente – in progressione – una serie di compiti di lavoro finalizzati a sollecitare l'apprendimento e la crescita delle competenze su cui si decide di intervenire;
- il secondo, meno frequente nella scuola ma forse più praticabile nell'extra-scuola, è centrato non su un percorso strutturato di attività, ma sulla possibilità di utilizzare gli accadimenti normali della situazione sportiva, educativa, teatrale, ecc. come spunto per il lavoro da sviluppare. In altri termini, il compito dell'educatore è di quello di osservare il singolo adolescente o il gruppo nel suo complesso, per cogliere nello svilupparsi dell'attività ordinaria quell'evento, quella situazione su cui concentrare l'attenzione, partendo da ciò per costruire una situazione di approfondimento specifica. Concretamente, ad esempio, se la skill interessata è la gestione delle emozioni negative, e se l'osservazione del gruppo sportivo mette in luce una situazione in cui il gruppo reagisce non adeguatamente (secondo l'educatore) ad una sconfitta, l'educatore potrebbe partire da questo episodio e proporre un'azione per far riflettere e lavorare su questa competenza.

Nel progetto realizzato alcune sedi hanno utilizzato il primo approccio come quella di Brienza, che ha fatto riferimento ad uno specifico sussidio

per campi estivi basato sulle avventure di Pinocchio⁵, con una analitica spiegazione dei presupposti pedagogici e della metodologia e ricco di esemplificazioni pratiche (esercitazioni, giochi, laboratori, ecc.) e di una precisa scansione in quattordici tappe.

La sede di La Spezia ha sviluppato il percorso appositamente elaborato, di seguito proposto:

- *Primo incontro: Informazione sulle life skills (tramite la presentazione di slide); condivisione e restituzione dei questionari; individuazione dei propri punti di forza e punti deboli: i ragazzi in funzione delle risposte che hanno dato al questionario hanno indicato su un cartellone i propri punti di forza e punti deboli e, successivamente suddivisi in coppia, hanno creato un cartellone nel quale hanno rappresentato tramite l'utilizzo di simboli i propri punti di forza e punti deboli personali; presentazione di una canzone che riguardava l'ansia che stava sperimentando un ragazzo a causa della fine di una storia sentimentale;*
- *Incontro: informazione sulla tecnica del problem solving per la gestione di situazioni difficili. Attività: è stato proposto ai ragazzi di pensare a una situazione difficile vissuta o ipotetica; in coppia hanno attuato il problem solving su una delle situazioni individuate; discussione in gruppo sul processo e sulle scelte effettuate;*
- *Incontro: informazione sull'assertività (tramite la presentazione di slide). I ragazzi hanno fatto riferimento a vissuti personali indicando se il loro comportamento nella situazione a cui hanno fatto riferimento è stato passivo, aggressivo o assertivo. Attività: I ragazzi hanno preso un biglietto da una busta chiusa dove c'era scritta un'emozione che dovevano mimare; Ciascuno di loro ha mimato l'emozione che gli altri dovevano indovinare. Informazione su aspetti della comunicazione non verbale che permettono una maggiore competenza sociale;*
- *Incontro: informazione sulla modalità assertiva di rispondere alle critiche e quindi, anche sulle strategie difensive, seguendo le seguenti fasi: a) Differenziare tra critica e svalutazione; b) Riferire pensieri e sentimenti legati al ricevimento di una critica; c) Differenziare modalità aggressiva, passiva o assertiva di rispondere alle critiche; d) Riflettere sul perché le critiche feriscono. Role play;*
- *Incontro: questionario per verificare la capacità dei ragazzi di differenziare tra situazioni ipotetiche assertive – passive – aggressive. At-*

⁵ Cfr. R. TODISCO, A. MARTELLI, A. VOTTA (a cura di), *Un'estate senza fili*, LDC, Torino 2003.

tività: Riflettere sulle situazioni che causano rabbia; Pensare a delle situazioni vissute che hanno fatto sperimentare questo sentimento; Riflettere sul modo in cui si sperimenta la rabbia a livello fisico; Condivisione di esperienze; Informazione sulla modalità assertiva di gestire la rabbia. Attività: in coppia, individuare una situazione per fare role play; Eseguire il role play; Discussione in gruppo.

La sede di Giarre ha utilizzato come struttura del lavoro un testo teatrale che ha svolto la funzione di costruire le condizioni per far emergere le carenze di competenze e far misurare i ragazzi nella prospettiva del loro miglioramento.

La sede di Reggio Calabria, grazie agli appunti presi in un diario di bordo, permettono di vedere il percorso nel suo evolversi:

In fase di abbiamo stabilito che per le attività di Life-skills i destinatari sarebbero stati i componenti della band del CGS "Next Five". Il gruppo nasce circa tre anni fa. I ragazzi attivi all'interno del gruppo sono sette, altri componenti partecipano ma non in modo effettivo e duraturo. La band durante gli anni ha cambiato i suoi componenti per gelosie subentrate e diversità di opinioni.

Da luglio 2012 il gruppo è più compatto, perché esiste una maggiore convergenza di opinioni tra i componenti. Il progetto s'inserisce bene in tale contesto perché i laboratori che si propongono facilitano l'apprendimento a stare insieme e a cooperare in gruppo.

I ragazzi si incontrano, a partire da novembre 2012, di lunedì dalle ore 19 alle 21, nella sala degli strumenti musicali dove ci sono chitarre, batteria, tastiera, basso. All'inizio degli incontri si propongono momenti di riflessione sulla gestione delle emozioni, su problematiche legate allo stress delle esibizioni canore e strumentali, sulla capacità di comprendere gli altri, sulla capacità di risolvere i problemi... Al termine di questi momenti, che all'incirca durano 20 minuti, il gruppo si esercita nell'esecuzione di brani di musica leggera contemporanea proposti da loro e dagli animatori che seguono la parte musicale dell'Associazione CGS.

Nel periodo che va da novembre a dicembre il gruppo s'impegna nella realizzazione del concerto di Natale al Teatro Siracusa di Reggio Calabria. A gennaio il gruppo si riunisce di nuovo e partendo da una conversazione sulla capacità di valutare le situazioni con senso critico decide di comporre una canzone. Tutti noi animatori accogliamo con gioia tale iniziativa. La riflessione nasce dalla situazione della città di Reggio Calabria che sta attraversando un momento critico infatti il Comune è stato sciolto per infiltrazioni mafiose. In seguito la nostra città, a causa di problemi di natura economica della Regione Calabria, è let-

teralmente sommersa dalla spazzatura che trabocca dai cassonetti e invade le strade. I giovani del gruppo esprimono la vergogna e l'umiliazione della situazione. Con attività di brainstorming di alcuni incontri il gruppo, partendo da un tema principale, stila il testo della canzone e la parte melodica. Il tema della canzone narra che il protagonista va alla stazione di Reggio Calabria per partire e non ritornare più. In un angolo vede uno scarpone abbandonato che ha solo la punta sporca e decide di pulirlo. Il protagonista ha un ripensamento. Decide che non deve partire, che lui non è come le persone che hanno rovinato la sua amata città. Non vuole essere come loro e non lo vuole diventare, capisce allora che non deve scappare. Strappa il biglietto del treno e rimane in città per formare una band di musica che diventerà famosa in tutto il mondo e dimostrerà a tutti che a Reggio Calabria c'è altro oltre la mafia. In seguito l'idea dello scarpone è abbandonata perché il gruppo la considera deviante per il messaggio che si vuole dare.

I giovani del gruppo hanno espresso in questa semplice composizione tutta la loro rabbia verso la società che non tutela i loro diritti. Si sentono abbandonati dalle istituzioni. Ribadiscono il diritto alla legalità, il diritto di respirare "aria pulita", il diritto di vivere in una città dove l'onestà e il senso civico devono essere sempre presenti e non solo nelle manifestazioni o come hanno detto loro "nelle parate". Essi colgono il malessere a scuola, nelle società sportive laiche, nei quartieri, dove si respira mafia e va avanti il raccomandato di turno mentre la meritocrazia viene sepolta.

Abbiamo visto la loro rabbia e ne prendiamo atto. Però, abbiamo anche visto la speranza nei loro occhi. Nei loro occhi abbiamo rivisto la nostra speranza di quando più giovani pensavamo di cambiare anche noi la nostra società.

La sede di Roma ha operato utilizzando il secondo approccio. Di seguito è riportato un estratto del diario degli educatori, un esempio che permette di vedere come può essere sviluppato in gruppo un momento di lavoro orientato alle life-skills a partire da una situazione concreta avvenuta nel gruppo.

Operatore: Grande partita quella di ieri, bella prestazione di gruppo e bella vittoria. C'è stato però un episodio non del tutto piacevole, o meglio, credo sia stata più un'incomprensione fra due compagni. Vero Numero 1 e Numero 2?

Riepilogo brevemente cosa è accaduto secondo quanto ho visto: il momento della partita era abbastanza importante, con il risultato ancora in bilico e tensione sportiva abbastanza elevata. Durante una sospensione tecnica Numero 1 usa qualche parola non molto delicata per rim-

proverare Numero 2 per scelte di campo non del tutto felici in zona d'attacco. Numero 2 risponde e manda a quel paese Numero 1. Il diverbio continua in panchina fino a che l'allenatore, fortunatamente, mette a tacere tutti e due.

Chi vuole cominciare?

Numero 2 (15 anni): Allora, io non volevo essere aggressivo con la mia risposta, ma complice l'adrenalina e la rabbia già presente in me per l'errore appena commesso, sono sbottato e non mi sono riuscito a trattenere. In quei momenti, forse anche Numero 1 avrebbe dovuto capire che non sta ad un componente della squadra riprendere un compagno per un errore fatto, dato che c'è già l'allenatore per questo, e la cosa mi ha solo fatto innervosire ulteriormente.

Numero 1 (15 anni): Sicuramente io dovevo trattenermi, infatti chiedo scusa per i toni, però credo anche che se un compagno dice qualcosa ad un altro compagno non sia di certo per aggredire, ma, in qualche modo, per aiutare o per spronare a fare meglio.

Interviene Numero 3 (17 anni): Magari se la prossima volta vi trattene un po' di più tutti e due, non succedono questi spiacevoli inconvenienti. Anche perché in situazioni dove è presente la tensione, l'adrenalina e la voglia di vincere, basta molto poco per oltrepassare il limite della sopportazione. Questo ve lo dico per esperienza, poiché già mi è successo. E non vi dico che comunque non vi succederà più, perché in ogni squadra in cui giocherete, avrete sempre qualche confronto con i compagni, e si deve imparare da situazioni del genere.

Operatore: Anche perché adesso la situazione è sotto controllo e più tranquilla data la vittoria conseguita, ma se aveste perso la gara, magari avreste dato all'episodio un peso ancora maggiore, arrivando a litigare per una questione di campo, dove invece doveste essere tutti uniti.

N 1: In effetti mi rendo conto che la scintilla è partita da me, e non dovevo esprimere quell'opinione, in quel momento. Spero che Numero 2 non se la sia presa troppo, perché mi dispiacerebbe.

N 2: Nessun problema, basta che la prossima volta non mi dici niente. sennò tanto lo sai che ti rispondo male! (con tono scherzoso).

Il passaggio successivo, una volta che l'attività sia stata realizzata, è quella della verifica finale. Ovviamente, ciò che sarà realizzato in questa fase è strettamente connesso alle scelte compiute nella prima fase in ordine, sia all'approccio metodologico, sia alla dimensione tecnico-strumentale.

Concretamente, se l'approccio adottato è stato di tipo partecipativo, ne consegue che anche in questa fase l'approccio debba essere di questo

tipo, così come se lo strumento di rilevazione è stato un questionario analogamente si opererà in questa fase.

In particolare, proprio lo strumento questionario si presta a interessanti lavori di verifica che, come avvenuto nel progetto “Non esistono ragazzi cattivi”, permettono di comprendere se sono stati raggiunti esiti in termini di aumento delle competenze attese. Questo tipo di verifica consegue alla possibilità di sottoporre all'adolescente o ai componenti del gruppo, lo stesso strumento di rilevazione adottato in fase iniziale e confrontare le risposte iniziali e finali e vedere, in primo luogo, l'esistenza di differenze e, in secondo luogo, se le differenze sono nella direzione dell'aumento o della diminuzione di competenze.

Così come già proposto per la fase iniziale, anche in questa fase il lavoro può essere condotto con o senza la partecipazione diretta degli adolescenti. L'auspicio è che la prospettiva della partecipazione sia sempre più presente nel lavoro educativo, affinché la valutazione sull'esito di un intervento sia sempre più costruita con i destinatari dell'intervento, approccio che potrebbe renderli davvero protagonisti non solo dell'esperienza ma anche del processo nel suo insieme, offrendo loro – oltremodo – la possibilità di comprendere quali aspetti dell'esperienza e delle competenze acquisite sono spendibili – come e quali condizioni – anche in altri ambienti. Concretamente, ad esempio, si tratterebbe di capire come una competenza nella skill riferita alla gestione delle emozioni negative, cresciuta in un contesto sportivo, possa essere applicata dall'adolescente anche nel contesto scolastico.

Questo passaggio implica un processo di consapevolezza nell'adolescente e nel gruppo che può rappresentare un altro campo di crescita.



L'autobiografia

Indicazioni teoriche

L'inizio dell'interesse per le storie di vita nasce negli anni venti con il fiorire di ricerche sulla marginalità sociale urbana nell'America del New Deal da parte della scuola sociologica di Chicago. Il modello sociologico biografico sarà ripreso negli anni settanta dalla scuola francese che preferirà, come soggetti della ricerca, non più gli individui marginali ma operai, artigiani e le loro famiglie.

L'uso delle storie di vita in ambito pedagogico è riscoperto e utilizzato negli anni Settanta da un gruppo di studiosi di area francofona, e ripreso in Italia, all'inizio degli anni Novanta a Milano, all'interno del gruppo di ricerca "*Condizione adulta e processi formativi*" dell'Università Statale, coordinato da Duccio Demetrio. La sua principale applicazione è nelle pratiche di educazione degli adulti.

Diverse sono le ragioni che hanno determinato la riscoperta della pratica autobiografica:

- l'attenzione a una dimensione scientifica dell'età e identità adulta orientata alla dimensione empirica ed ermeneutica che potesse evitare sterili generalizzazioni;
- la concezione dello sviluppo e dell'apprendimento come un processo dotato di dinamismo e possibilità di cambiamento;
- l'importanza di riconoscere la capacità di autoapprendimento biograficamente significative;
- l'esigenza di ripensare la ricerca e la posizione del ricercatore come colui che mette in gioco la propria soggettività nella pratica narrativa;
- la consapevolezza della reciprocità significativa tra ricerca, formazione ed esperienza vissuta.

L'autobiografia come pratica narrativa è descritta da Demetrio come un'occasione di "cura di sé", una via per restituire al soggetto densità e pregnanza, identità e forza.

L'autobiografia ha conosciuto, quindi, un nuovo successo, dovuto a una maggiore elaborazione teorica e tecnico procedurale e alla sua diffusione sia nel lavoro sociale che educativo, senza esclusione di ambiti e di destinatari. La scuola, i servizi di comunità e di animazione, l'educazione di strada, le iniziative per la prevenzione e, inoltre, bambini, adolescenti, adulti e anziani (nelle loro differenze di genere o etniche) sono oggi rispettivamente i luoghi e i protagonisti di quello che è diventato un vero e proprio metodo, non più affidato, come qualche anno fa, esclusivamente al trattamento clinico e terapeutico. Diverse scuole regionali, diplomi universitari e corsi di laurea utilizzano il metodo autobiografico sia per formare i futuri professionisti dell'educazione, sia come contenuto disciplinare poi trasferibile nel lavoro sociale. Nel 1998 è stata fondata ad Anghiari (AR) la Libera Università dell'Autobiografia, dove, oltre ad approfondire lo studio di questo metodo, si tengono corsi, seminari, laboratori e soprattutto una "scuola biennale" di formazione.

L'approccio autobiografico è uno strumento adeguati per aiutare le persone a conoscere, spiegare e comprendere i propri processi cognitivi, i metodi di apprendimento e le continuità del pensiero nel corso della vita.

L'autobiografia è spiegata da Demetrio e altri, come un'azione che influisce sul lavoro della mente, per dare significato alla realtà, che utilizza la facoltà metacognitiva grazie alla quale descrive il lavoro della mente rispetto ai singoli domini mentali, potenziandoli attraverso la pratica intellettuale:

- autocognitivo (rimemorazione, pensiero retrospettivo), che consiste nell'e-vocazione del proprio passato attraverso l'introspezione, in un'attività autocognitiva;
- estatico (attesa estatica) che implica l'uscita da sé, accogliendo tutte le sensazioni che derivano dalle percezioni, limitandosi, metacognitivamente, a descrivere ciò che si percepisce;
- eterocognitivo (pensiero costruttivo) dove la cognizione lavora su ciò che è altro da sé, verso persone e cose; in virtù di esso la mente organizza il reale mediante classificazioni, attraverso un pensiero costruttivo;
- dominio interpretativo (pensiero categorizzante) che utilizza modalità metaforiche, immagini simboliche per interpretare la realtà attraverso modelli mitici, entità umane o sovraperpersonali che appaiono avere verità assoluta.

Concretamente, quindi, il lavoro autobiografico, sulla e con la memoria, rappresenta una modalità di apprendere dalla propria storia di vita in

divenire, senza rinunciare al passato; si configura come un contributo all'educazione esperienziale nel presente, poiché consente di "fare e rifare esperienza di sé alimentandosi dell'oggi, intrattenendo con il passato una frequentazione incessante".

L'idea pedagogica, sottesa al metodo della ricognizione autobiografica, si fonda sull'auto-formazione, sul progetto di vita, sull'appropriazione del sapere da parte del soggetto; si tratta di una metodologia che concepisce la prassi pedagogica e didattica non solo come luogo della trasmissione di contenuti culturali, ma anche come relazione comunicativa tra soggetti narranti e reciprocamente coinvolti sul piano esistenziale/esperienziale.

Le pratiche autobiografiche rappresentano, per gli adulti, un esercizio interessato a ricostruire, mentre per gli adolescenti grazie ad esse è possibile favorire un esercizio di approssimazione all'adulità, diretto a interrogare e a progettare sé stessi. Tali pratiche risultano orientate ad una finalità trasformativa, educativa o auto-educativa per ogni soggetto che voglia prendere coscienza di sé sul piano percettivo, emotivo ed intellettuale.

Gli effetti dell'applicazione delle pratiche narrative in educazione/formazione, secondo Duccio Demetrio, sono:

- effetto di eterostima, presente nel momento relazionale dell'incontro tra chi è protagonista di una vicenda e qualcuno che si mostri interessato ad essa: il narratore si sente confermato e riconosciuto dalla disponibilità di uno sguardo, da parole incoraggianti, dal tempo offerto. Anche cronologicamente, questo è il primo risultato che ci si prefigge di raggiungere;
- effetto di autostima durante il processo narrativo, che dimostra a chi parla o scrive che sa narrare e che gli vengono offerte occasioni per esprimersi meglio: il narratore viene aiutato a ritrovare la sua soggettività attraverso la riscoperta della propria storia di vita, nel piacere di sentirsi autorizzati a ritrovare la dignità dell'uso della prima persona. Con questo lavoro ci si prefigge, cioè di far riguadagnare un narcisismo primario disperso o mai nato;
- proposte le sue storie, affinché da solo o ancora con un'assistenza, possa precisare ed arricchire quanto detto attraverso altri linguaggi (grafici, visuali, fotografici): l'autobiografo si riconosce attraverso quanto realizza e produce.

Il metodo autobiografico dunque, agevolando la ricostruzione sul che cosa si è appreso, consente di riflettere anche sul come si è appreso per poi progettare gli apprendimenti futuri.

In tal modo gli adolescenti hanno la possibilità di diventare padroni del proprio sapere e riuscire anche a dare nuovo senso e valore al particolare momento di crescita fisica, psicologica, cognitiva che attraversano.

Gli educatori devono essere capaci di inserirsi efficacemente in questo particolare momento del loro percorso di crescita e cambiamento che propone conflitti, dilemmi, contrapposizioni, scelte e pertanto richiede la presenza di figure adulte di riferimento in grado di mediare e supportare i ragazzi e di stimolarli alla riflessione e alla conoscenza di sé, pensata e articolata nel nucleo portante del farsi della relazione educativa. È una relazione che deve essere, di tipo qualitativo, cioè caratterizzata da coinvolgimento reciproco, compromissione in senso umano, comprensione delle dinamiche di piacere/dispiacere implicite e determinanti nell'apprendere e nell'imparare.

L'uso della metodologia autobiografica è molto utile in tal senso, perché favorisce l'incontro non solo sotto l'aspetto culturale formativo ma, anche, personale e umano, predisponendo l'adolescente ad aprirsi e a mettersi in discussione. In tal modo l'educatore potrà stimolare più facilmente la mente, la curiosità e la motivazione ad apprendere e portarlo a sviluppare una meta-riflessione sui contenuti che gli sono stati trasmessi e sul senso che essi hanno per lui e per il suo futuro trasformando così il contenuto in conoscenza.

È questo il valore educativo dell'uso del metodo autobiografico: valorizzare l'adolescente nella totalità della sua personalità e sviluppare la sua capacità di "apprendere ad apprendere".

Indicazioni metodologiche per l'azione

La realizzazione di un laboratorio di autobiografia con adolescenti richiede grande cautela, attenzione e pazienza. Apparentemente tutto sembra facile, giacché gli adolescenti dei nostri giorni scrivono molti sms e usano molto la rete grazie alla quale scrivono in blog, nelle proprie pagine di face-book o strumenti simili.

Il web 2.0, quello che favorisce un uso attivo della rete rappresenta per gli adolescenti una forma di scrittura del tutto diversa da quella cui ci riferisce quando si parla di autobiografia in quanto propone uno sguardo su di sé orientato al passato e non al presente o al futuro immediato come, sovente il web 2.0 permette. Non si tratta, cioè, di scrivere qualcosa su ciò che si è vissuto nel momento in cui si scrive quanto riprendere

passi, aspetti, momenti della propria vita, anche di parecchi anni addietro e ricordare (o meglio, ricostruire il ricordo).

Nel film *“La classe”*, ambientato in una scuola media della periferia di Parigi, il docente propone ai suoi studenti di scrivere la propria biografia e la loro reazione è di grande stupore e grande resistenza. Reazioni che traggono la loro ragione d’essere da un lato, nell’autovalutazione di non essere capaci di fare ciò che gli si propone, dall’altro, nella percezione che la propria storia non contiene ancora niente d’interessante, piena di routine e di vicende tutte uguali. Sono ragioni che meritano la più grande attenzione da parte degli educatori poiché esprimono i limiti dell’esperienza adolescenziale attuale: grandi opportunità a fronte della percezione di scarso valore di sé, per se e per gli altri.

La prima ragione che contrasta la proposta di lavorare sulla propria biografia, potrebbe dare luogo ad un percorso basato sull’approccio delle life-skills, descritto nel capitolo precedente, in quanto mette in luce un senso di autostima molto basso che potrebbe, con azioni formative, esperienze e stimoli adeguati, crescere e raggiungere un livello nel quale gli adolescenti possono pensare di essere capaci di affrontare compiti complessi come quello loro proposto.

La seconda ragione che gli adolescenti portano mette in gioco molto di più che il senso di autostima. Mette in gioco il nodo del senso dell’esistere perché è da questo che deriva il valore di ciò che si è vissuto. In altri termini, una reazione di questo tipo dovrebbe portare l’educatore a pensare la praticabilità di un percorso intorno ai criteri di valutazione di cosa ha valore e cosa no, o meglio ad un percorso intorno a come (apprendere a) dare valore alla propria esperienza.

Per assurdo l’esperienza autobiografica è una metodologia che può portare proprio a questo esito: scoprire (o meglio, riscoprire) parti di sé che possono essere valutate come poco significative.

Quindi, l’educatore impegnato con ragazzi e ragazze che reagiscono così ad una proposta di lavoro sull’autobiografia è davvero sollecitato, umanamente e professionalmente, a trovare modi e forme per creare entusiasmo verso un’esperienza che potrebbe dare molto ai ragazzi. Impresa non facile, certamente, ma – come si è soliti affermare in educazione – non impossibile. Nel campo educativo nulla è impossibile, o meglio è sempre possibile trovare chiavi di accesso (di questo si parla) nella relazione con un adolescente o con un gruppo di adolescenti per coinvolgerli in avventure entusiasmanti e originali.

Il nodo di tale questione non sta nell’adolescente, quanto nell’educa-

tore: è l'educatore con le proprie capacità e le proprie passioni, motivazioni e atteggiamenti, caratteristiche e modi di essere, che può stimolare nel modo giusto o meno un adolescente. Letteratura e cinematografia spesso propongono adolescenti "al limite", incapaci di qualsiasi investimento nella relazione con degli adulti, eppure sovente anche nelle situazioni più complesse si riesce a trovare la chiave d'accesso, grazie alla capacità dell'educatore di mettersi in gioco, di guardare alla situazione in modo diverso da come l'ha osservata sino a quel momento, di pensare a sé e all'adolescente in modo diverso. È quello che succede, in un altro film "freedom writer" all'insegnante, neo assunta, in una scuola superiore che di fronte ad un netto rifiuto verso la relazione da parte della classe, trova, casualmente, una chiave d'accesso, prova, giocandosi completamente, e riesce nell'impresa di aprire uno spazio – molto piccolo, peraltro – che riesce, giorno dopo giorno, a far crescere nel rispetto dei ragazzi e con la fiducia che posseggono le capacità necessarie.

Costruire un lavoro basato sull'autobiografia richiede agli educatori, quindi, una dose significativa di coraggio e di pazzia. Qualità che, da sole, non sono sufficienti. Occorre, altresì, aver chiaro il tipo di processi educativi-formativi che può generare un laboratorio autobiografico, poiché gli adolescenti che lo frequenteranno (laddove si riesca a motivarli e coinvolgerli) necessitano di operatori capaci, non solo di attivare (animare, stimolare, promuovere, incentivare, appassionare, entusiasmare, ecc.) ma, anche e soprattutto, di gestire le dinamiche che ne derivano.

Agire uno sguardo riflessivo su di sé potrebbe, infatti, portare a emersione di fatti, eventi, situazioni fonti (nel momento in cui sono avvenuti) di dolore, sofferenza, disagio, inquietudine, confusione, paura, disorientamento, ecc.. Ovviamente, si tratta di una lavoro che potrebbe portare anche all'emergere di emozioni positive (quali gioia, piacere, ecc.) ma, anche queste sono da gestire bene.

Tutte queste emozioni nel lavoro autobiografico non sono solamente ricordate ma, sovente, anche rivissute, e questo determina nell'educatore la necessità di conoscere le modalità con cui un gruppo di adolescenti può dividerle in modo positivo, senza che il lavoro diventi fonte di danno (nuova sofferenza, nuovo dolore, ecc.) bensì fonte di benessere.

Questo insieme di considerazioni, preliminari all'avvio di un laboratorio di autobiografia, dovrebbero portare gli educatori a porre l'attenzione non solo sugli aspetti tecnici relativi alle modalità di conduzione del laboratorio ma, soprattutto, sugli aspetti emotivi che un lavoro di questo tipo può generare. Da questo punto di vista sarebbe auspicabile che l'educa-

tore impegnato nello sviluppo di laboratori basati sull'autobiografia abbia sperimentato su di sé questo tipo di lavoro introspettivo e il processo di condivisione in un gruppo del proprio percorso autoriflessivo. Questo gli potrebbe permettere esclusivamente una maggiore consapevolezza delle dimensioni che entrano in gioco e di che tipo di supporto chi svolge tale laboratorio ha bisogno di ricevere.

Tra gli aspetti che devono essere oggetto di attenzione da parte di chi progetta un laboratorio di questo tipo una particolare importanza la riveste il setting, termine che include una serie di contenuti diversi, tutti fortemente intrecciati: l'ambiente dove si svolgerà il laboratorio, il tempo, lo stile di conduzione, lo stile di comunicazione, ecc. Tutti aspetti che incidono nel costruire o meno le condizioni per attivare e rendere possibile un'esperienza autobiografica interessante e positiva.

L'ambiente dovrebbe essere accogliente, caldo, non disturbato durante i lavori. Dovrebbero essere disponibili spazi per l'incontro di gruppo ma, anche, per momenti personali, senza che ciascuna delle persone possa disturbare ed essere disturbata da altri. Può essere arredato semplicemente, non necessariamente con tavoli o tavolini: potrebbero essere sufficienti sedie e poltrone. L'ambiente deve essere, nei limiti del possibile, dedicato a questo lavoro, cioè riconoscibile dai partecipanti come lo spazio per il lavoro autobiografico, dotato della strumentazione tecnica minimale (meglio la lavagna a fogli che il computer. Il tempo a disposizione per ogni incontro non deve essere brevissimo (almeno un'ora e mezza) considerando che occorre un tempo di accoglienza delle persone, di apertura del discorso, di condivisione di quanto scritto e di scambio e confronto, nonché di un momento di chiusura gestito bene e in modo non frettoloso.

Lo stile di conduzione da parte dell'educatore, dovrebbe essere calmo, accogliente, poco invasivo per lasciare più spazio possibile all'emergere di quanto i ragazzi saranno in grado di proporre. Non sono necessarie lezioni o introduzioni particolarmente lunghe e complesse. Ciò che è assolutamente necessario è la capacità di cogliere gli elementi che ciascun ragazzo cerca di condividere con gli altri (e che primariamente ha cercato di portare alla propria consapevolezza) e saper guidare lo scambio e il confronto, aiutando il gruppo a individuare i punti focali dello scambio e a fissare, di incontro in incontro, il percorso che i singoli e il gruppo sta vivendo. È assolutamente importante che l'educatore mentre il lavoro di confronto procede costruisca nella mente una sintesi finale dell'incontro da proporre prima di un momento di chiusura di ciascun incontro.

Lo stile di comunicazione dell'educatore dovrebbe essere di tipo asser-

tivo, capace di rispetto dell'altro e delle sue esigenze, di non perdere il controllo delle proprie azioni, di creare i presupposti per una relazione utilizzando metodi motivanti e gratificanti in funzione dell'obiettivo comune. I vantaggi della comunicazione assertiva in un gruppo sono da tempo noti: contribuisce a rendere reciprocamente accettabile la situazione; aiuta a ridurre la dimensione di ansia e insicurezza che sono emozioni che entrano in gioco in un'esperienza di questo tipo; sostiene lo sviluppo di attenzione e considerazione reciproca ma anche di fiducia in sé e negli altri; favorisce l'assunzione di scelte autonome.

Tutti gli incontri sono importanti ma i primi due e l'ultimo sono determinanti. Il primo perché è quello nel quale va sviluppato il processo dell'accoglienza e della costruzione del gruppo (sembra che non pre-esista al laboratorio), va costruito il patto, cioè l'accordo intorno a obiettivi, metodologia e contenuti del laboratorio, nonché intorno alle regole di funzionamento del laboratorio. Il secondo è importante perché è la prima occasione in cui i partecipanti condividono quanto hanno prodotto a livello personale. È questo l'incontro nel quale lo stile di conduzione dell'educatore è fondamentale giacché determina il senso e la fisionomia degli incontri, evitando derive didattiche ma, anche troppo introspettive e indagatorie, ed evitando che il gruppo assuma toni/atteggiamenti/comportamenti canzonatori, di scherno e scherzo ma anche di giudizio e pregiudizio verso il soggetto che sta condividendo il suo lavoro. L'ultimo è importante e delicato, perché è quello nel quale occorre accompagnare gli adolescenti in due imprese emotive: da un lato, dare senso alla sua partecipazione al laboratorio, aiutarlo cioè, a trovare un senso proprio diverso da quello degli altri, e, dall'altro, dare senso all'esperienza del gruppo. Compiti difficili che richiedono fantasia e creatività, ma, soprattutto, chiarezza del proprio pensiero.

La figura dell'educatore in un contesto di questo tipo assume necessariamente una funzione di mediatore dell'ambiente educativo, scegliendo le forme corrette dei discorsi e dei movimenti; costruendo uno spazio interattivo appropriato; mostrando autentico interesse e accettazione per le storie personali, familiari, parentali e trasformandole in storie di tutti. Il primo aspetto sottolineato, cioè il controllo delle forme corrette dei discorsi e dei movimenti, apre la riflessione al tema delle regole di funzionamento del laboratorio che devono primariamente rispondere al bisogno di tutelare gli adolescenti che vi partecipano. Ecco che diventa essenziale costruire con il gruppo un consenso su regole minime di rispetto (ad esempio, lasciar parlare, non intervenire se non nel momento dello scambio,

ecc.) e saperle fare rispettare. Tra le regole minime di funzionamento due appaiono particolarmente importanti:

- fare in modo che ciascuno si senta libero di parlare o meno, incontro per incontro. Gli stati emotivi degli adolescenti, infatti, cambiano frequentemente e velocemente e ciò può determinare che la stessa persona da un incontro all'altro passi dalla posizione di chi parla troppo a chi non interviene. In questo tipo di laboratorio ciascuno dovrebbe essere libero di intervenire se e quando lo ritiene opportuno, senza forzature e senza condizionamenti. Non ci sono prove da superare o performance da garantire;
- fare in modo che nessuno si senta giudicato dagli altri per il modo in cui scrive o legge, per i contenuti che propone, per i limiti e fatica che evidenzia. È compito dell'educatore intervenire per gestire la situazione, in modo da permettere di far vivere a tutti un contesto comunicativo attento, non giudicante e favorente.

Un aspetto importante della vita del laboratorio è costituito dalla costruzione della narrazione collettiva. A tal fine, si suggerisce di avere qualcuno che svolga, in ciascun incontro, la funzione della costruzione della narrazione del laboratorio impegnandosi nel produrre prima dell'incontro successivo brevi note di ricordi di come è andato l'incontro. Quanto più tale attività è condivisa tra i partecipanti che possono alternarsi nel realizzarla, tanto più potrà crescere un senso di responsabilità condivisa sulla storia comune e tanto più ricca sarà l'incontro conclusivo del laboratorio nel quale i prodotti di questa narrazione potranno essere condivisi e arricchiti dalle memorie personali.

La scelta preliminare che va operata è se condurre il laboratorio secondo una scansione di temi/argomenti oppure se lasciare lo sviluppo alla libertà dei partecipanti.

Alla prima esperienza di questo tipo sarebbe meglio adottare la prima opzione metodologica, che permette sia all'educatore un maggior controllo sul percorso, sia agli adolescenti un senso di minore ansia e preoccupazione su quanto potrà accadere negli incontri successivi. Per contro i temi, anche se individuati in modo partecipato, possono non generare in tutti lo stesso atteggiamento di completa adesione e di forte partecipazione.

Le tematiche secondo cui può svolgersi un laboratorio con adolescenti possono essere i più diversi.

Per la scelta dei temi da trattare il suggerimento principale riguarda,

nuovamente, la dimensione metodologica. Nei limiti del possibile sarebbe opportuno coinvolgere gli adolescenti nella costruzione del percorso, individuando con loro, senza pregiudizi, dialogando, confrontandosi, i temi da porre al centro dell'attenzione dei percorsi di autobiografia. All'educatore resterebbe il compito di costruire il singolo incontro, cercando di calibrare attività verbali e di ascolto con elementi operativi edel "fare", a partire da uno stimolo/dispositivo (il disegno di sé, un oggetto della propria infanzia, una fotografiaconservata, la visione di uno spezzone di film, l'ascolto di una canzone, ecc.) di impatto emotivo per i partecipanti. A tutti deve essere dato lo spazio di parola, ma anche lo spazio del silenzio, nonché il rispetto delle proprie emozioni¹.

Una forma interessante è quella di alternare nel percorso, temi più impegnativi e temi più leggeri, in modo da rendere sostenibile il percorso per tutti.

Un primo possibile percorso potrebbe stimolare gli adolescenti nel costruire una narrazione in cui vi sia un ordine temporale chiaro, per permettere loro di cogliere il proprio itinerario di crescita, individuando tre step: l'inizio, lo svolgimento, la fine. L'inizio potrebbe dare vita a testi in cui emergono ricordi dell'inizio della propria vita, ma anche ricordi di cose (oggetti, volti, rumoriecc.), di figure importanti nella propria storia, ecc. Lo svolgimento potrebbe portare gli adolescenti a ripensare al corso della propria vita, attraversando esperienze, vissuti, cose che riguardano l'educazione ricevuta, la famiglia, gli ambienti di vita da bambino e quelli da adolescente, le figure adulte conosciute, i coetanei importanti, i giochi importanti, piacevoli, curiosi, i momenti di crisi, le scoperte importanti, le attese, i legami e gli abbandoni, idesideri, gli incontri, le amicizie, le passioni. La fine potrebbe sollecitare gli adolescenti a fare dei bilanci, parziali ovviamente, della propria storia, i risultati raggiunti, quelli risultati nonconseguiti, le capacità di cui si è consapevoli, quelle che si vorrebbe acquisire, ecc.

Un secondo possibile percorso potrebbe, invece, stimolare gli adolescenti nel rileggere la propria vita secondo temi guida, riempiendo una/due pagine del proprio testo per ciascun tema.a pro titolo di esempio si potrebbero proporre:

- i personaggi-chiave della propria vita,
- gli oggetti importanti (soprammobili, abiti ecc.),

¹ Per la scelta dei temi si può fare riferimento ai diversi testi segnalati in bibliografia: Demetrio (1997), Farellò e Bianchi (2001), Tomba (2003), Biffi (2010).

- i luoghi “interni” fondamentali (i luoghi dell’intimità al chiuso; stanze, cortili, vicoli, cunicoli ecc.),
- i “paesaggi” fondamentali (i luoghi “aperti”: campagne, spiagge ecc.),
- le sensazioni più antiche (gli odori, i suoni, i colori),
- le “scene” (i quadri viventi, i gruppi di famiglia ecc.),
- i compagni di gioco o di scuola,
- gli amori (persone, animali, giochi ecc.),
- le delusioni significative, i tradimenti, ecc.,
- i viaggi più avventurosi e quelli più disastrosi,
- i dolori più grandi.

Un terzo possibile percorso è tratto da un manuale (Farello, 2001) attraverso il quale gli adolescenti potrebbero essere sollecitati a ripensare a sé attraverso alcuni “fuochi d’attenzione”: il nome, la casa in cui si è cresciuti, i giocattoli, il proprio corpo, le feste, gli animali, i viaggi, la scuola, gli amici.

Altri tre percorsi possibili nascono da suggerimenti di Duccio Demetrio contenuti in un suo testo²:

- a. il primo è finalizzato a stimolare gli adolescenti a ricordare una serie di “prima volta”, proponendo alcune situazioni potenzialmente interessanti: sono stato a giocare a casa di un amico, sono stato fuori di notte con gli amici, ho voluto bene a qualcuno, mi sono sentito felice, ho provato dolore, ho pensato che quello che mi stava succedendo era importante, ho capito di aver commesso un grave errore, ho pensato di aver subito un’ingiustizia, ho visto una cosa che ricordo come se fosse oggi, ho avuto la sensazione di aver imparato qualcosa di utile. ovviamente ciò che conta non è tanto se il ricordo dell’adolescente sia vero o meno, quanto ciò che significa per lui/lei quell’episodio e il ricordo ad esso connesso e che emozione sta condividendo nel momento della lettura della propria narrazione;
- b. il secondo è finalizzato a stimolare negli adolescenti l’uso di ricordi connessi a sapori, odori, suoni (stimolando, quindi, altri codici comunicativi-sensitivi): mi ricordo di ... aver assaggiato, di quell’odore, di quel profumo, di quella puzza, di aver toccato, di aver sfiorato, di aver ascoltato, di aver visto, ecc.;

² Cfr. D. DEMETRIO, *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*, Guerini e associati, Milano 1997. Questo testo è caldamente consigliato agli educatori interessati a lavorare sulla propria autobiografia (da soli o in gruppo), prima di impegnarsi nella gestione di un laboratorio con adolescenti.

- c. il terzo è finalizzato a stimolare negli adolescenti un percorsi di presa di coscienza di situazioni, vissuti, sentimenti che hanno provato in determinate occasioni: quella volta che ho detto no, io penso che ..., ho capito che..., mi fido di, ho sbagliato a, ecc.

Per concludere, dando conto di un'esperienza concreta, si propone il diario di bordo degli educatori del progetto di Cuneo che hanno sviluppato l'esperienza del laboratorio di autobiografia con risultati positivi e interessanti per gli adolescenti e per gli stessi educatori.

28 novembre

Parla del tuo MIGLIORE AMICO di quando avevi 6-10 anni. Perché lui? che cosa provavi? e ora?

Dai racconti dei ragazzi sono emersi i seguenti elementi: si sceglieva di stare insieme per divertirsi, per gli interessi in comune (cartoni animati, giochi, sport,...), per giocare, talora perché i propri genitori si conoscevano ed erano amici a loro volta; nel ricordo viene riportata particolare facilità, all'epoca, nel fare amicizia perché si percepiva maggiore sicurezza in se stessi, ci si sentiva accettati, talora trovandosi insieme si era inizialmente timidi ma rapidamente si cresceva nella confidenza, ci si parlava con semplicità delle cose che non andavano e le si risolveva senza discutere o litigare; alcune di queste amicizie sono durate per lungo tempo e durano tuttora, mentre altre sono svanite del tutto per l'allontanarsi dei cammini personali, soprattutto per motivi di studio o per il cambio di domicilio, spesso lasciando una grande nostalgia e tristezza; l'unione con il migliore amico spesso si rafforzava con la complicità nel fare cose che i grandi non approvavano; per alcuni ragazzi da piccoli non c'è stato un vero e proprio migliore amico perché avevano difficoltà a legarsi a qualcuno in particolare, per altri, invece, sono state amicizie solo legate a un ambito o momento particolare, ma terminate appena al di fuori del contesto.

Molte caratteristiche di quelle amicizie, riviste ora attraverso il ricordo, si sono conservate come elementi che i ragazzi ancora cercano nelle loro amicizie attuali, in particolare:

- sicurezza: che l'altro sarà presente per aiutarci quando avremo bisogno,*
- che non dirà in giro le cose che noi confidiamo;*
- fiducia*
- fedeltà*
- sincerità: l'amico non ha paura anche di dirci che abbiamo torto, ma comunque ci accetta per come siamo, senza volerci cambiare.*

19 dicembre

La prima volta che ti sei sentito PARTE DI QUALCOSA oppure la prima volta che non ti sei sentito parte di qualcosa, che tipo di gruppo

era (caratteristiche), emozioni, reazioni tue, motivo dell'inclusione o esclusione, perché è capitato proprio in quel gruppo?

Tutti i ragazzi hanno scelto di raccontare un episodio della loro vita in cui si sono sentiti parte di un gruppo:

- una ragazza ha scritto un episodio accaduto alla scuola elementare, quando ancora non aveva molti amici in classe e vedeva tre bambine molto unite, simpatiche e sicure di sé; un giorno la maestra, durante la mensa le ha messe nel tavolo insieme a mangiare e quella è stata per lei "l'entrata nel gruppo", la prima volta che si è sentita parte di qualcosa. Con il suo racconto, anche se banale a prima vista, ha trasmesso le emozioni che ha provato quel giorno, la gioia, l'attesa, l'insicurezza, che si è poi trasformata in sicurezza ...
- un ragazzo ha raccontato dei suoi due amici d'infanzia: erano loro il suo gruppo; li ha conosciuti appena trasferitosi da un'altra città e, per sua grande gioia, ha poi scoperto di averli come compagni di classe. Da lì è partita una storia di grande amicizia, di momenti condivisi, di risate, di supporto; si è creato un rapporto con il gruppetto che era qualcosa di unico e che ancora oggi, nel ricordarlo, lo rende felice;
- una ragazza parla dei salesiani, di quando finalmente si è sentita parte di un gruppo: essendo una persona molto semplice e molto decisa, non ha mai sopportato l'idea di doversi comportare come le altre ragazze solo per poter diventare amica loro, e solo ai salesiani ha trovato gente che la accogliesse così com'è. È riuscita a trasmettere bene la profondità delle emozioni che provava nel sentirsi accolta, la soddisfazione, la felicità. Ha spiegato di come questo gruppo dell'oratorio l'abbia fatta crescere e l'abbia sopportata, ammettendo di essere stata, secondo lei, molto spesso noiosa con chi la accoglieva, proprio per le carenze che aveva dovuto sopportare. È stata una condivisione molto significativa, anche per chi l'ha ascoltata.

30 gennaio

Quella volta che ho fatto qualcosa per seguire gli amici e me ne sono PENTITO. Che cosa è successo? Come ti sei sentito? Come hai reagito? Perché c'è stato qualcosa di sbagliato? Che cosa ha deluso le tue aspettative?

Il tema è stato molto sentito dai ragazzi, in quanto in linea di massima tutti, almeno una volta, si sono trovati nella situazione descritta e cioè quella di seguire il gruppo di amici. È stato più difficoltoso individuare, invece, l'aspetto del senso di colpa. Molti ragazzi, infatti, hanno ammesso di aver seguito i propri amici nel fare qualcosa che non andava fatto, ma pochi sono stati quelli che hanno anche provato vergogna o comunque colpevolezza per il fatto commesso.

Molti hanno raccontato come esperienza il saltare la scuola per andare a divertirsi. In tutti questi casi, però, ciò che è emerso maggiormente è

stato un sentimento di fastidio dovuto soprattutto al fatto di essere stati scoperti dai genitori.

Dove, invece, il racconto verteva su situazioni spiacevoli, in cui si era compiuto un gesto che aveva provocato una ferita psicologica nell'altro, il senso di colpa era più forte e, in generale, più presente. Questo probabilmente perché ci si era resi conto di aver fatto del male a un'altra persona ed è, quindi, entrata in gioco l'empatia e la capacità di immedesimarsi nell'altro e in ciò che stava provando. In tutti questi casi, oltre al senso di colpa, è anche emerso il bisogno di parlare con gli amici di ciò che era stato fatto e la voglia di non ripetere più l'esperienza provata. Talvolta, addirittura, ci si è arrabbiati con gli amici in questione, quasi come per volersi discolpare del fatto commesso.

Un aspetto emerso in tutti i racconti, comunque è stato il chiedere scusa alla persona ferita, genitori, amici o qualsiasi altro. Questo è stato un aspetto molto positivo in quanto, anche se non sempre è emerso il senso di colpa, probabilmente, anche solo a livello razionale, ci si è comunque resi conto di aver fatto qualcosa di sbagliato.

27 febbraio

Quella volta che qualcuno mi ha profondamente DELUSO. Descrivi cosa hai provato. Descrivi la situazione, perché sei stato deluso? Com'è cambiato il rapporto con quella persona? Che cosa hai fatto tu?

Il tema della delusione, secondo i ragazzi del gruppo, è stato quello più bello e più semplice da poter ricordare, scrivere o raccontare. La maggior parte di loro sono stati delusi dagli amici ma anche da componenti della classe o della famiglia. Alla base della delusione ci sono le bugie, le prese in giro, la mancata confidenza di un amico, la fiducia non ricambiata, il condizionamento. I ragazzi hanno provato, innanzitutto, dispiacere, ci sono rimasti male per la situazione, hanno provato gelosia, sono stati feriti nei sentimenti, l'hanno vissuta con un peso interiore o si sono sentiti giudicati. Nella maggior parte dei casi il rapporto è cambiato, o totalmente abbandonato o comunque diverso da prima. I ragazzi hanno reagito alla delusione allontanandosi, oppure attraverso un confronto diretto, o semplicemente si sono accontentati dell'evolversi dei fatti.

13 marzo

Opinioni opposte: il dialogo è servito? Descrivi un episodio in cui hai discusso con un'altra persona perché avevate opinioni diverse. Parlare è servito? Avete raggiunto un accordo? Se non vi siete accordati, com'è finita la discussione? La relazione è cambiata? Come ti sei sentito durante/dopo la discussione?

Per quanto riguarda il tema sulle opinioni opposte, sono emersi molti aspetti interessanti e che hanno portato a un buon dibattito tra i vari ragazzi. Quello che è emerso maggiormente è stato che per quasi tutti i ragazzi, il dialogo con una persona è sempre utile, qualsiasi cosa suc-

ceda e qualsiasi sia, poi, il risultato finale della discussione. In poche parole, il dibattito viene visto come un aspetto positivo e soprattutto utile per confrontarsi, per condividere pensieri, per far capire all'altro come la si pensa su un determinato argomento e, anche, per chiarirsi. Nelle varie situazioni ed esperienze raccontate, non si è sempre raggiunto un accordo finale tra le due parti chiamate in causa e anzi, nella maggior parte dei casi è successo, invece, che ognuno dei due rimanesse convinto e fermo sulle proprie opinioni. Questo, comunque, non è stato letto come aspetto negativo, ma semplicemente come una conseguenza accettabile e quasi ovvia.

Nella maggior parte dei casi, è emerso, come sentimento predominante durante la discussione, la rabbia, la frustrazione perché spesso ci si è sentiti non capiti o non ascoltati o, ancora, perché sembrava che l'altro non volesse il dialogo, ma solo la disputa; allo stesso tempo, successivo alla rabbia, alla fine della discussione, è subentrato, spesso, un senso di sollievo, di pace per essere riusciti a spiegare le proprie idee e a farle valere o un senso di rassegnazione e abbattimento dovuti al fatto che l'altro non avesse dato segno di comprendere o voler trovare un accordo o un punto di incontro, un compromesso.

Un altro aspetto molto importante emerso e che tutti i ragazzi hanno considerato fondamentale che si è a favore della discussione e si crede nella sua utilità solo nel caso in cui ci sia, dall'altra parte, una predisposizione ad ascoltare ciò che l'altro ha da dire. L'atteggiamento giusto per una discussione proficua sta, dunque, nel rendersi disponibili e aperti al confronto con l'altro e alle sue opinioni, sebbene discordanti dal proprio pensiero.

Il rapporto con l'altra persona, in linea di massima, non viene rovinato a causa della discussione; l'importante è riuscire ad accettare l'idea dell'altro, non per forza appoggiarla e convincersi che sia quella giusta, ma, comunque, imparare ad accettarla.

Un ultimo aspetto emerso è stata la violenza: è utile la violenza durante una discussione? Anche se tutti i ragazzi hanno concordato nel dire che in effetti la discussione spesso invogli alla violenza (chi non vorrebbe tirare uno schiaffo alla persona con cui sta discutendo??), quasi la totalità di essi ha anche ammesso la totale inefficacia di essa e quanto spesso possa essere segno di infantilità. Per alcuni, anche se un gruppo ristretto, essa, invece, è talvolta il metodo migliore per risolvere questioni che diversamente non si riuscirebbero a risolvere.



La dinamica di gruppo

Indicazioni teoriche

Prima di entrare nel merito dell'utilizzo della dinamica di gruppo ai fini educativi nelle strategie di prevenzione della violenza nelle relazioni tra adolescenti è opportuno sviluppare due riflessioni preliminari: una relativa al "gruppo" (inteso come entità organizzata, oggetto di studio e analisi specifica) e l'altra alle funzioni dei gruppi durante l'età adolescenziale.

I principali riferimenti alla dinamica di gruppo sono di prospettiva psicologica e traggono origine dagli studi e dalle azioni di Kurt Lewin, di Wilfred Bion e di Robert Bales¹.

Il concetto di "dinamica di gruppo" è introdotto in psicologia da Lewin per indicare le relazioni che interessano un gruppo e che ne influenzano lo sviluppo e la condotta. Lewin ipotizza che il sistema delle relazioni e delle comunicazioni che caratterizza un gruppo possa essere considerato come una sorta di "campo", dove le forze si distribuiscono e si concentrano non casualmente per seguire andamenti legati a equilibri e a tensioni connesse alla vita associativa. All'interno di un gruppo, o fra sottogruppi, si stabiliscono legami soggetti a un cambiamento che derivano da un'interferenza fra le condizioni individuali, caratteristiche di ciascun partecipante, e quelle gruppali, dovute alle interazioni sociali e alle percezioni interpersonali.

La dinamica di gruppo si propone, quindi, di analizzare l'andamento

¹ La bibliografia sui gruppi in psicologia è amplissima e consistente e, a tal fine, si suggeriscono solamente tre testi di base: W.R. BION, *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma, 1971 e K. LEWIN, *La teoria, la ricerca, l'intervento*, Il Mulino, Bologna 2005; R.F. BALES, *Interaction process analysis: a method for the study of small groups*, Addison-Wesley, Cambridge, Massachusetts 1950. Si rimanda alle segnalazioni bibliografiche incluse in G.P. QUAGLINO, S. CASAGRANDE, A. CASTELLANO, *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina, Milano 1992.

delle relazioni gruppali; la sua struttura e il suo fluire. In particolare la dinamica di gruppo considera con attenzione:

- a) il senso di appartenenza, cioè il sentimento connesso al sentirsi appartenente a un gruppo; condividere questo regime di appartenenza con gli altri, sentirsi bene accettato e nello stesso tempo accettare l'altro proprio in virtù di un radicamento comune che a che a fare con i processi di identificazione e con l'omogeneità a cui tende il gruppo;
- b) l'interdipendenza. L'appartenere a un gruppo determina un'interdipendenza fra elementi soggettivi ed intersoggettivi, elementi che appartengono all'intimità di ogni individuo e altri appresi, invece, a contatto con il gruppo. Le motivazioni, i comportamenti, gli atteggiamenti e le modalità relazionali assumono connotazioni tali da rendere interdipendente, in senso dinamico, il rapporto individuo-gruppo;
- c) la coesione di gruppo. Il gruppo si fonda solitamente su una certa dose di coesione. La coesione rappresenta il grado di solidarietà che è presente fra gli appartenenti al gruppo. Occorre, infatti, condividere le regole per far parte di una entità gruppale;
- d) la definizione di una leadership. Dipende dal grado di differenziazione di ruoli che ha prodotto un'organizzazione in senso gerarchico. Il leader di un gruppo deve possedere alcuni requisiti riconosciuti dagli appartenenti al gruppo: un'abilità tecnica speciale relativa agli interessi particolari dell'aggregazione; un buon livello di gradevolezza affettiva;
- e) la socializzazione. Costituisce un aspetto della realtà microsociologica, che la dinamica di gruppo concorre ad approfondire fino a coglierne gli aspetti più profondi, legati ai fini che essa si prefigge.

Il contributo teorico e metodologico offerto da Bion va nel senso di un processo in cui il gruppo è considerato come un tutto, non riconducibile alla somma dei suoi componenti. Secondo Bion il conduttore del gruppo deve relazionarsi al gruppo come ad un intero e il suo compito è essenzialmente quello di schermo di proiezione e – talora – di identificazione. Ha quindi una funzione neutrale, di ricevere su di sé, e incarnare, i modelli affettivi che ogni membro del gruppo proietta su di lui, mettendo in luce gli aspetti psicodinamici gruppali che li determinano.

Secondo Bion l'analisi di gruppo deve tenere conto dei seguenti fattori:

- mentalità di gruppo,
- cultura di gruppo,
- assunti di base.

Per “mentalità di gruppo” s’intende che il gruppo si comporta come un’unità dotata di una “mente gruppale”, anche senza che i suoi membri abbiano coscienza di questo fatto. Talora la mentalità di gruppo entra in collisione con le idee soggettive e finisce col generare situazioni di scontro e di conflitto anche aperto.

Per “cultura di gruppo” si definisce la struttura che il gruppo si dà nel corso del suo sviluppo. Essa è caratterizzata dai ruoli che i membri si danno in ordine alla leadership e alle relazioni interpersonali.

Gli “assunti di base” rappresentano dei veri e propri “meccanismi di difesa” che il gruppo adotta nei confronti del trattamento. Bion ne identifica tre:

- 1) quello della dipendenza, cioè la convinzione del gruppo di essere tenuto insieme grazie alla funzione del conduttore, da cui si attende tutto e che può fare tutto. Egli appare al gruppo come un dio protettivo; è idealizzato ed esaltato per la bontà, il potere e la sapienza infinita;
- 2) quello dell’attacco-fuga; cioè la convinzione che esista un nemico che viene dall’esterno e rispetto al quale occorre che il gruppo si organizzi e si difenda. Questo oggetto cattivo può essere attaccato e distrutto o evitato mediante la fuga;
- 3) quello dell’accoppiamento; che consiste nella speranza che due o più persone potranno portare a soluzione i problemi attuali mediante un intervento sovranaturale di tipo divino. Si tratta di una fantasia simile alla credenza dell’arrivo di un Messia che porterà la salvezza nel gruppo.

Ogni assunto di base si fonda sulla fantasia del gruppo che tutti i problemi saranno risolti in modo magico, in modo tale da evitare il lavoro duro e lungo che l’analisi implica.

Gli studi di Bales hanno preso in esame i processi d’interazione in un gruppo, arrivando a predisporre una specifica metodologia e strumenti idonei per la loro osservazione e analisi.

Il suo punto di partenza è l’idea che ogni piccolo gruppo ha una sua ragione d’essere nell’arrivare a realizzare un determinato compito. Partendo da questo presupposto, distingue tra comportamento diretto al compito o “strumentale” e comportamento socio-emozionale, o “espressivo”. Arriva a questa distinzione dall’osservazione che possono nascere determinati problemi che minacciano la stabilità del gruppo, come, ad esempio, il disaccordo sul modo in cui il gruppo dovrebbe affrontare il compito immediato. Per superare queste fasi è opportuno che entrino in

gioco dei processi di neutralizzazione e suggerisce di sciogliere le tensioni presenti per mezzo di attività “espressive” che possono rivelarsi attraverso comportamenti dovuti alle emozioni dell’individuo o riguardanti i sentimenti degli altri. Questi comportamenti possono assumere diverse forme, dall’esplosione di collera o di risa, alle espressioni di comprensione o di rifiuto per un altro individuo del gruppo.

Da queste idee Bales arrivò a progettare il suo schema di codifica nel quale egli spezza in tanti atti microscopici l’interazione del gruppo. Per “atto” s’intende tutte quelle espressioni di codifica, come una frase in un’espressione verbale, dei comportamenti non verbali (gesti, postura del corpo, espressione facciale) che diventano significative all’occhio dell’osservatore. Ogni atto è classificato dall’osservatore in una delle dodici categorie predisposte e alla fine dell’osservazione si possono contare i comportamenti codificati in ciascuna delle categorie e dare così un profilo dell’interazione del gruppo. Le categorie di codifica nell’analisi dei processi d’interazione e le loro relazioni principali sono divise in tre aree: area socio-emozionale positiva, area del compito neutra dove l’individuo, area del compito socio-emozionale negativa dove l’individuo.

Il secondo tema, l’esperienza del gruppo in adolescenza, è particolarmente importante perché il gruppo rappresenta, in adolescenza, la prima consapevole esperienza alternativa (in quanto scelta e in quanto diversa) dalle due esperienze di socializzazione più importanti vissute sino a quel momento: la famiglia e la scuola.

Sicuramente qualche soggetto che si affaccia all’adolescenza ha già vissuto esperienze di gruppo nel mondo sportivo, culturale, educativo, ecc., ma il gruppo che in adolescenza assume rilevanza non è tanto il gruppo organizzato o interno a un’organizzazione quanto quello naturale, informale, costituito dai soggetti che l’adolescente vuole nel proprio gruppo elettivo (o nei propri gruppi).

È questa l’esperienza importante: non tanto far parte di un gruppo quanto costruirlo, determinarne la struttura, le regole, la cultura, i modi di essere, agire, relazionarsi con i componenti interni e con singoli esterni, con altri gruppi, con realtà organizzate, con realtà istituzionali e non, con la comunità territoriale in cui il gruppo definisce la propria dimora.

È un’esperienza che, ormai, da oltre venti anni è oggetto di molteplici attenzioni sia in psicologia sociale sia in sociologia ma, anche, in ambito pedagogico poiché nel corso degli anni sono andati emergendo sia elementi di criticità (già analizzati nel capitolo iniziale dedicato alla ricognizione degli studi su adolescenti e violenza) sia le notevoli potenzia-

lità, in quanto luogo/soggetto interessante per un lavoro preventivo/educativo.

Tra l'altro, diversi degli aspetti teorici accennati trovano proprio nei gruppi di adolescenti un "luogo" di particolare interesse, stante il fatto che essi rappresentano un'esperienza "naturale" con elevato carattere di normalità (quasi tutti gli adolescenti, infatti, hanno un gruppo di riferimento, esperienza che nelle età successive della vita tende a ridursi fortemente).

In questa sede, esclusa la necessità di dare conto della mole di analisi e studi sui gruppi, è possibile sintetizzare alcuni aspetti di particolare importanza, ai fini di collocare in un determinato e chiaro quadro di riferimento le riflessioni metodologiche che s'intende proporre ai lettori.

Gli adolescenti trovano nel gruppo uno status autonomo, fondato sulle proprie realizzazioni, che è loro negato nella società. L'esigenza di parità e di partecipazione, che caratterizza molti adolescenti nella nostra società, è di continuo frustrata. In reazione, gli adolescenti si creano una società diversa – il gruppo – in cui ciascuno può sentirsi alla pari con gli altri. Il gruppo è la fonte primaria di status autonomo durante l'adolescenza - uno status provvisorio, transitorio, marginale, in qualche modo solo simbolico - poiché non garantisce diritti e prerogative reali al di fuori di esso.

Il gruppo può procurare un'identità. Far parte dei "punk", dei "paninari", degli "emo" permette di definirsi e di sapere con più sicurezza come orientarsi nella vita, quali valori perseguire, come comportarsi e porsi di fronte agli altri.

Il gruppo di coetanei è in grado di fornire al giovane una stima di sé e una sicurezza per il semplice fatto di essere accettato nel gruppo. Esso procura anche un forte appoggio nel processo di emancipazione dai genitori e dagli adulti e un quadro di riferimento e un sistema di valori quando quelli dell'infanzia devono essere abbandonati; assicura così un sollievo nei confronti dell'incertezza, dell'indecisione, dell'ansietà e della colpevolezza che spesso accompagnano la ristrutturazione della personalità su una base di autonomia. Conferendo al gruppo il diritto di proporre nuove regole di condotta, l'adolescente afferma il diritto all'autodeterminazione perché non è diverso dai suoi coetanei. Il gruppo è anche un mezzo per difendersi dall'autorità e dalle interferenze degli adulti. Come strumento di pressione ("tutti lo fanno") fa guadagnare privilegi ai suoi membri. Aiuta anche l'adolescente ad affrontare con minore ansietà i cambiamenti che avvengono nella sua vita e nella sua persona, come quelli fisiologici.

Il gruppo è anche luogo di apprendimento dei modi di rapportarsi agli

altri fuori della famiglia. Permette di assimilare maggiormente i ruoli socio-sessuali, la competizione, la cooperazione, i valori, le credenze, gli atteggiamenti dominanti del suo gruppo sociale. Questo addestramento avviene in modo informale, spesso inconsapevolmente, nella vita quotidiana del gruppo, nel gioco delle interrelazioni complesse tra i suoi membri, nell'incoraggiamento di certi modi di comportarsi e lo scoraggiamento di altri. Il gruppo è quindi una preparazione alla vita adulta reale.

Il gruppo, infine, rinforza le discriminazioni tra le classi sociali. Il gruppo prepara alla vita adulta reale anche perché rinforza le discriminazioni tra le classi sociali. La cultura dei diversi gruppi, i loro valori, i loro argomenti di discussione, le loro attività sono differenti e rafforzano quindi la diversità derivante dagli ambienti familiari, sociali, scolastici e lavorativi differenziati.

La dinamica di gruppo in ambito educativo e preventivo

I modelli teorici di analisi sui gruppi appena proposti trovano una loro applicazione concreta in ogni ambito ove nasca, viva, agisca un gruppo di persone. È questo che rende particolarmente importante questa prospettiva anche per chi opera in ambito educativo e preventivo, ancora più per chi opera con adolescenti.

La riflessione sul "gruppo" e sui "gruppi" ha visto, infatti, nel corso degli ultimi venti anni uno sviluppo particolarmente importante grazie a studi psicologici e sociologici che sono stati sviluppati sia in funzione di comprendere come funzionano i gruppi naturali di adolescenti, sia di comprendere come utilizzare il "gruppo" nell'ambito delle organizzazioni di educative, formative, sportive, culturali, sociali, sanitarie, ecc.².

² Si segnalano alcuni titoli particolarmente significativi, di questo percorso più che ventennale di studi e riflessioni sui gruppi di adolescenti: F. FRABBONI, *Il tempo libero giovanile tra partecipazione ed emarginazione*, Cantelli, Bologna 1984; Cooperativa Nuova Formazione, *I gruppi di adolescenti come fattore di socializzazione*, Ministero dell'Interno, Roma 1986; R. Massa (a cura di), *Adolescenza. Immagini e trattamento*, Angeli 1988; M. POLLO, *Il gruppo come luogo di comunicazione*, LDC, Torino 1988; P. AMERIO, P. BOGGI CAVALLO, A. PALMONARI, M.L. POMBENI, *Gruppi di adolescenti e processi di socializzazione*, Mulino, Bologna 1990; R. Maurizio (a cura di), *Adolescenti: educazione e aggregazione*, Fondazione Zancan, Padova 1994; A. PALMONARI, *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 1996; G. PIETROPOLLI CHARMET, *Amici, compagni, complici*, Franco Angeli, Milano 1997.

È da questo tipo di riflessioni che traggono origine esperienze come i modelli di apprendimento cooperativo, nonché i gruppi di auto-aiuto³, e, in parte, anche le esperienze di peer-education⁴.

A chiusura di questa parte sui riferimenti teorici e scientifici che fanno da sfondo al laboratorio sulle dinamiche di gruppo è opportuno dedicare qualche riflessione, visti i notevoli intrecci, alle esperienze di peer education.

Si tratta di un metodo d'intervento particolarmente utilizzato nell'ambito della promozione della salute e, più in generale, nella prevenzione dei comportamenti a rischio. In essa, alcune persone opportunamente formate (i *peer educator*) intraprendono attività educative con altre persone loro pari, cioè simili a loro quanto a età, condizione lavorativa, genere sessuale, status, entroterra culturale o esperienze vissute. Queste attività educative mirano a potenziare nei pari le conoscenze, gli atteggiamenti, le competenze che consentono di compiere delle scelte responsabili e maggiormente consapevoli riguardo alla loro salute.

Gli interventi di peer education fanno leva sul legame tra similarità percepita e influenza sociale: sentire una qualche comunanza con un'altra persona o supporre di condividere con lei le stesse problematiche o le stesse esperienze rendono questa persona un interlocutore credibile, di cui ci si può fidare, e ciò accresce la probabilità che il nostro modo di pensare e di agire ne sia influenzato. I pari sarebbero dunque dei modelli per l'acquisizione di conoscenze e competenze di varia natura e per la modifica di comportamenti e atteggiamenti, modelli efficaci in misura equivalente se non superiore ai professionisti del settore. La peer education è, quindi, una strategia educativa volta ad attivare un processo naturale di passaggio di conoscenze, emozioni ed esperienze tra i membri di un gruppo; un in-

³ Cfr. P.R. SILVERMAN, *I gruppi di mutuo aiuto, come l'operatore sociale li può organizzare e sostenere*, Erickson, Trento 1980; D.M. STEINBERG, *L'auto/mutuo-aiuto. Guida per i facilitatori di gruppo*, Erickson, Trento 2002; M. TOGNETTI BORDOGNA (a cura di), *Promuovere i gruppi di self help*, Franco Angeli, Milano 2002; C. ALBANESI, *I gruppi di auto-aiuto*, Mulino, Bologna 2004; K. NICHOLS, J. Jenkinson, *I gruppi di sostegno*, Mulino, Bologna 2008.

⁴ Cfr. A. PELLAI, V. RINALDIN, B. TAMBORINI, *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Erickson, Trento 2002; M. CROCE, G. LAVANCO, M. VASSURA (a cura), *Prevenzione tra pari. Modelli, pratiche e processi di valutazione*, Franco Angeli, Milano 2011; G. OTTOLINI (a cura), *Verso una peer education 2.0?*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2011; G. DI CESARE, R. GIAMMETTA, *L'adolescenza come risorsa. Una guida operativa alla peer education*, Carocci, Roma 2011.

tervento che mette in moto un ampio processo di comunicazione caratterizzato da un'esperienza profonda e intensa e da un forte atteggiamento di ricerca, autenticità e sintonia tra i soggetti coinvolti. Il fatto che sovente, i destinatari della peer education siano gli adolescenti è legato al particolare e importante ruolo che il gruppo dei pari gioca in questa fase del ciclo di vita in cui i cambiamenti da gestire sono molti e profondi: è anche grazie al gruppo dei coetanei che l'adolescente afferma la sua identità, delinea spazi di autonomia dalla famiglia e costruisce relazioni affettive al di fuori di essa.

La riflessione scientifica e metodologica sulla peer education ha avuto, in questi ultimi anni, un particolare sviluppo e un esempio del prodotto di questo processo è il decalogo dei peer⁵, qui riportato per esteso.

- *La peer education è partecipazione.* Uno dei punti di forza della peer education è la riattivazione della socializzazione all'interno del gruppo classe. Il peer da solo non trasforma nulla, ma è stimolo stesso della partecipazione: la classe, durante gli interventi, è coinvolta ed esortata nell'elaborazione dei vissuti e delle esperienze.
- *Il peer educator non è un professore.* Il peer non è un professore, non è esperto di un sapere scientifico preciso, il suo ruolo è di mediazione ed è per questo che è percepito come parte del gruppo. Non è un esperto di contenuti, ma sa gestire la relazione.
- *La peer education non è delega né manipolazione.* La peer education si propone come modello che vede negli adulti una forza propositiva e fondante per il successo degli interventi tra i giovani. Senza di questi, il potenziale della peer education è dimezzato.
- *La peer education rimette in gioco i ruoli.* Il senso dell'educazione tra pari risiede proprio nel rendere i ragazzi protagonisti e responsabili, in prima persona, della propria educazione alla salute, in base alla capacità naturale dei ragazzi di comunicare tra loro in maniera efficace.
- *La peer education è sostenuta da una rete.* La scuola, l'associazionismo, il servizio sanitario e le istituzioni locali svolgono un ruolo indispensabile per l'attuazione del progetto. La pluralità di competenze necessarie diventa insostenibile se anche solo una di queste istituzioni viene meno.
- *La peer education è ricerca.* La peer education è un modello preventivo partecipato, che costituisce la possibilità per gli adolescenti di tro-

⁵ Il documento è pubblicato in "Animazione sociale", n. 5, 2004.

vare uno spazio dove parlare di sé e confrontare le proprie esperienze “alla pari”.

- *La peer education è contagiosa.* Promuove un vero e proprio “effetto contagio”, i giovani sono coinvolti in processo che li vede, *in primis*, “consumatori” e, in seguito, “fruitori” del progetto. La peer education permette ai giovani che la scelgono di essere presenti in maniera consapevole e soddisfacente all’interno del gruppo.
- *La prevenzione è esperienza condivisa.* La peer education è un modello d’elaborazione pedagogica dell’esperienza, in quanto si propone di diffondere nella cultura dei pari un atteggiamento che legittimi il pensiero e le esperienze di ognuno, riattivandone la partecipazione all’interno del gruppo.
- *La peer education fa entrare la vita nella scuola.* I ragazzi hanno la percezione di vivere un momento di vita informale all’interno del normale svolgimento della didattica scolastica. La vita entra lentamente attraverso i muri scolastici, sono i peer a trasmettere e condividere esperienze, dubbi e incertezze con i pari.
- *Il peer nel gruppo fa cultura.* I peer educator sono ragazzi comuni, con una consapevolezza maggiore dei processi comunicativi che si verificano nel gruppo dei pari, partecipano alla costruzione della cultura, attraverso cui si esprime il gruppo.

Indicazioni metodologiche per l’azione

L’idea principale del laboratorio sulle dinamiche di gruppo è che sia possibile intervenire sui processi di vita di un gruppo (una classe, una squadra, un gruppo di teatro, un gruppo di oratorio, ecc.), attraverso specifici percorsi, metodologie e tecniche, per sostenere i processi di crescita degli individui. In altri termini, il gruppo, attraverso le sue dinamiche, può essere una risorsa positiva nel processo di crescita degli individui che lo compongono.

Ovviamente, in ragione dello specifico oggetto di attenzione di questa pubblicazione (la prevenzione e il trattamento dei comportamenti violenti nelle relazioni tra gli adolescenti) occorre approcciare questo tema con grande attenzione e cautela poiché l’utilizzo delle tecniche di dinamica di gruppo è sempre complesso e delicato per le ricadute emotive che può generare nei singoli e nelle relazioni tra i componenti di un gruppo.

Esse rappresentano, però, un'opportunità particolarmente preziosa e ricca che animatori e educatori da anni utilizzano per la formazione degli adolescenti e dei gruppi di adolescenti.

In questa sede, saranno trattati alcuni aspetti delle dinamiche di gruppo, quelli più connessi al tema delle relazioni tra le persone in gruppo e, quindi, connessi, da un lato, agli stili relazionali e comunicativi e, dall'altro, ai processi di coesione, interazione, conformismo e devianza in gruppo e ai processi di gestione dei conflitti.

Molti degli orientamenti metodologici e tecnici proposti, con riferimento all'approccio life-skills e all'autobiografia, hanno grande valore anche nell'attivazione di un laboratorio di dinamiche di gruppo.

Ad esempio, grazie all'analisi svolta con gli strumenti dell'approccio life-skills, l'educatore di un gruppo potrebbe aver valutato opportuno agire su alcuni aspetti delle competenze personali e del gruppo e per operare una delle opzioni possibili è anche quella delle dinamiche di gruppo. Allo stesso modo, all'interno di un laboratorio di autobiografia potrebbero essere emersi dei problemi nella vita del gruppo e l'educatore potrebbe ritenere utile sospendere il lavoro sull'autobiografia, offrire al gruppo una possibilità di riflessione e riprendere, successivamente, il laboratorio.

Ciò che per gli educatori deve essere essenziale, nell'attivazione di un laboratorio di dinamiche di gruppo, è che attraverso di esso è possibile stimolare gli adolescenti su alcuni aspetti e non su tutto. Questo è essenziale onde evitare di assegnare ad un laboratorio di questo tipo funzioni e attese irrealistiche, anche per rispetto agli stessi adolescenti.

Essendo un laboratorio centrato sul gruppo, è bene che alla base del laboratorio vi sia un'analisi di contesto riferita sia ai singoli adolescenti sia al gruppo. Il gruppo non può essere confuso né con un semplice palcoscenico delle vicende dei singoli adolescenti né con la somma degli adolescenti che lo compongono. Questa cautela iniziale è fondamentale poiché permette di analizzare in modo adeguato il campo di intervento, grazie alle informazioni sul gruppo, sulla sua storia, la sua struttura, i soggetti che lo compongono, il livello di agio e disagio del gruppo e dei singoli, le dinamiche relazionali che lo caratterizzano, ecc.

Raccogliendo queste informazioni (qualora non siano già in possesso degli educatori) o sistematizzando le informazioni (qualora siano già in possesso degli educatori) gli educatori possono pervenire a una prima valutazione, inerente il tipo di situazione in cui si trovano ad agire.

Schematizzando, pare possibile che gli educatori si trovino in una delle seguenti situazioni:

1. gruppo in fase di costruzione: composto da ragazzi e ragazze che non presentano particolari difficoltà nel proprio percorso di crescita e che conoscono l'oratorio (l'associazione, ecc.) che promuove il laboratorio, ma non sono un gruppo, in quanto non hanno una storia comune;
2. gruppo da poco formato: composto da ragazzi e ragazze che non presentano particolari difficoltà nel proprio percorso di crescita e che, nell'ambito dell'organizzazione (ad esempio un gruppo sportivo o di teatro o di danza) che promuove il laboratorio, sono già un gruppo che ha una storia comune, seppur non troppo consistente;
3. gruppo formato da molto tempo: composto da ragazzi e ragazze che non presentano particolari difficoltà nel proprio percorso di crescita e che, nell'ambito dell'organizzazione (ad esempio un gruppo sportivo o di teatro o di danza) che promuove il laboratorio, sono già un gruppo che ha una storia comune consistente;
4. gruppo formato da tempo con problematiche individuali: composto da ragazzi e ragazze che presentano delle difficoltà personali (legate alla famiglia, piuttosto che alla scuola, o legate a comportamenti a rischio) che, pur frequentando l'associazione per le attività del gruppo condividono le proprie difficoltà creando una situazione difficile per gli altri componenti;
5. gruppo formato da tempo con problematiche individuali: composto da ragazzi e ragazze che hanno già sperimentato al loro interno situazioni in cui sono stati agiti comportamenti violenti e che, pur frequentando l'associazione per le attività del gruppo, non riescono a superare le difficoltà.

Come si può vedere, nel passaggio da una tipologia di gruppo all'altra, i cambiamenti non riguardano solo l'anzianità del gruppo ma, anche, il livello e la tipologia delle difficoltà che il gruppo vive, arrivando all'ultima tipologia che presenta problematiche proprio riferite all'area dei comportamenti violenti, tra i suoi componenti o con altri soggetti esterni al gruppo.

Le differenze proposte sono esemplificative della diversità che ogni gruppo offre agli educatori e di quanto/cosa ad essi chiede, e altre tipologie potrebbero essere proposte. Tutte quelle proposte hanno la caratteristica di essere riferite a gruppi di adolescenti che – a vario modo – vivono nell'organizzazione che ha intenzione di promuovere un laboratorio di dinamica di gruppo. Ciò configura, quindi, una situazione in cui il gruppo conosce – probabilmente da qualche tempo – l'educatore o gli educatori. Altra storia sarebbe se, invece, il gruppo con cui s'intende promuovere il laboratorio esistesse, ma con una "vita" all'esterno dell'associazione. Nulla

di strano, in quanto una situazione di questo tipo è quella con cui si misurano abitualmente gli educatori di strada, che contattano gruppi esistenti (che non frequentano l'oratorio o l'associazione) e che si trovano in strada, nei giardini, in una piazza, fuori di un supermercato, ecc.

Questa prima disamina permette all'educatore non solo di costruire una rappresentazione precisa del gruppo con cui agirà, ma anche della (o delle) "situazione problema" e dei bisogni che si troverà a fronteggiare: le diverse tipologie di gruppo, infatti, propongono all'educatore diversi problemi da gestire e bisogni da soddisfare. Si va dalla necessità di sostenere un insieme di adolescenti nella costruzione di un'esperienza gruppale all'esigenza stimolare il gruppo a uscire dalla fase della coesione per diventare un gruppo capace di integrazione al proprio interno; oppure si va dalla necessità di sostenere il gruppo nella valutazione della propria storia e nell'accompagnamento ad una ristrutturazione del suo essere; oppure si deve operare in riferimento al rapporto tra dinamiche individuali e dinamiche di gruppo.

In modi diversi, e in momenti diversi del ciclo di vita di un gruppo, gli adolescenti che fanno parte di questi gruppi si stanno misurando con gli aspetti che caratterizzano e rendono importante l'esperienza del gruppo per gli adolescenti:

- l'esigenza della parità e della partecipazione, in cui ciascuno può sentirsi alla pari con gli altri;
- l'esigenza di costruire la propria identità, e di trovare alcune sicurezze (punti di riferimento) per orientarsi nella vita, avere valori da perseguire, ricevere informazioni su come comportarsi e come porsi con gli altri;
- l'esigenza di ricevere continui messaggi di stima, in modo che crescere l'autostima di sé;
- l'esigenza di emanciparsi dai genitori e dagli adulti, riducendo il senso di incertezza e di indecisione su chi si è;
- l'esigenza di sperimentarsi come produttore di norme sociali, affermando così il diritto all'autodeterminazione;
- l'esigenza di ridurre l'ansia che sperimenta mentre si misura con i cambiamenti che avvengono nella sua vita e nella sua persona, come quelli fisiologici;
- l'esigenza di sperimentarsi, conoscere i propri limiti, provare a superarli, verificare le proprie forze e le proprie debolezze, conoscere i punti di forza e i punti di criticità;
- l'esigenza di misurarsi nelle relazioni con gli altri rispetto a dimensione di competizione, cooperazione, sottomissione, conformismo, divergenza, conflitto;

- l'esigenza di costruire una rappresentazione adeguata della vita adulta, di quali aspetti la caratterizzano e in cosa si differenzia dalla vita attuale.

L'educatore ha la responsabilità di chiarire, prima di tutto a sé stesso e, poi, agli stessi adolescenti, la natura della proposta di laboratorio. Per delineare i tratti essenziali, è opportuno rifarsi a tentativi di classificazione dei gruppi in relazione agli scopi e all'impiego del gruppo. Sinteticamente nelle pubblicazioni specializzate quando ci si riferisce ai gruppi di distingue tra⁶:

- gruppi di discussione: lo scopo dei partecipanti è identico, spesso sono differenti le motivazioni e le opinioni, talora contrastanti. I partecipanti discutono lo stesso argomento pur partendo da punti di vista e da convinzioni differenti;
- gruppi di attività: vivere insieme un'esperienza, un'attività facilita la maturazione sociale, il senso di appartenenza, e la coesione di un gruppo. Impegnarsi congiuntamente consente il costituirsi di una mentalità di gruppo;
- gruppi di lavoro: sono finalizzati e operano concretamente per il raggiungimento di un obiettivo produttivo, condiviso e verso cui tutto il gruppo tende. Sviluppano in modo spiccato il senso di appartenenza e lo spirito di gruppo;
- gruppi di auto-aiuto e/o di apprendimento: hanno lo scopo di progredire nell'apprendimento, utilizzando le competenze e le risorse di tutti a favore dei singoli membri del gruppo;
- gruppi di orientamento: hanno lo scopo di indirizzare le scelte dei partecipanti, i quali prendono coscienza delle proprie capacità, acquisiscono informazioni a fondamento delle chiarificazioni personali e delle decisioni conseguenti;
- gruppi di counseling: hanno lo scopo di aiutare (facilitare, accompagnare, consigliare) nella soluzione di problemi individuali e di gruppo e si fondano sulla chiarificazione dei problemi personali, sull'informazione e lasciano libero il soggetto di fare le proprie scelte;
- gruppi terapeutici: hanno la finalità di restituire al soggetto che vi partecipa l'equilibrio psicologico, attraverso una modificazione anche profonda e/o estesa della struttura della personalità.

⁶ Classificazione tratta da F. TESSARO, *La valutazione dei processi formativi*, Armando, Roma 1997.

Il laboratorio di dinamica di gruppo che in questa sede si propone, e che è stato oggetto di sperimentazione nel progetto “*Non esistono ragazzi cattivi*”, si colloca trasversalmente tra tre delle tipologie prima indicate: di attività, di lavoro e di auto-aiuto e apprendimento, in quanto il laboratorio, di fatto, agisce su tutte queste dimensioni anche se una direzione maggiormente precisa, verso l’una o l’altra direzione, è determinata proprio dalla tipologia del gruppo e dei soggetti con cui si opera.

Nello specifico, le prime tre situazioni di gruppo di adolescenti, cui si è accennato in precedenza, sembrano portare a una proposta di laboratorio più centrata sulla dimensione dell’attività e del lavoro, mentre le altre due situazioni di gruppo sembrano dirigere l’intervento maggiormente verso il gruppo di auto-aiuto e/o di apprendimento. Si tratta, come detto, di distinzioni che, sovente, nelle situazioni concrete non reggono: i gruppi sono entità viventi e determinano situazioni, problemi e esigenze non totalmente prevedibili e conoscibili solo nel momento in cui si entra in relazione con essi. In altri termini, solo attivando un processo relazionale e di intervento con uno specifico gruppo di adolescenti si potrà avere elementi più precisi e chiari di analisi del gruppo.

Dal punto di vista dell’impostazione metodologica quanto sinora descritto può tradursi in due opzioni decisamente differenti: da un lato, un modello di processo di lavoro di tipo “didattico” e, dall’altro, un modello di lavoro di tipo “situazionale”.

Il modello “didattico” si caratterizza per un percorso di lavoro scandito per fasi, ciascuna ancorata a un tema o a una questione, con il gruppo nel suo cammino secondo quanto pensato dagli educatori, grazie agli stimoli e al “lavoro” che essi propongono. Il modello “situazionale”, invece, si caratterizza per un percorso di lavoro non scandito da fasi o temi ma legato alle questioni che gli educatori traggono dalla vita reale del gruppo, con una grande attenzione agli eventi naturali del gruppo, stimolando i componenti del gruppo a pensarsi e accettarsi come risorsa per il cambiamento. Si tratta di modelli che presentano, entrambi, punti di forza e punti di criticità, che vanno conosciuti e gestiti adeguatamente dagli educatori, per valorizzare i primi e contenere i secondi.

La prima opzione può portare a laboratori impostati secondo una struttura molto precisa e definita sin dall’inizio. In questi casi l’attenzione degli educatori si sofferma sulle dinamiche di gruppo connesse:

- alla coesione del gruppo, la dimensione che favorisce la costruzione di un gruppo (aiutando gli adolescenti a far emergere gli elementi di comunanza e somiglianza);

- all'integrazione nel gruppo, la dimensione che favorisce nel gruppo la possibilità di raggiungere gli obiettivi per cui è nato (aiutando gli adolescenti a far emergere gli elementi di differenziazione);
- alla consapevolezza del gruppo, la dimensione che favorisce la possibilità di rileggere la storia del gruppo e il suo futuro.

Sotto il profilo tecnico il lavoro può svilupparsi attraverso esercitazioni che mettono il gruppo e i suoi componenti di fronte a situazioni, via via più complesse, per sostenere l'emersione di difficoltà e di competenze, nonché per far emergere e rendere il gruppo consapevole di quanto sta vivendo.

A questo scopo possono essere utilizzate molte delle proposte di lavoro contenute nei volumi di Vopel (1991, 1996), di Loos (2001), di Borgato (2004), di Cassanmagnago (2001), di Casula (1998, 2004), Jelfs (1986), Liss (1992), manes (1997), Polito (2000), Santoro (2009). Sono testi che propongono esercitazioni di ogni tipo e livello di complessità e difficoltà intorno ad aspetti come la coesione, la comunicazione, l'apprendimento di gruppo, la negoziazione, la cooperazione.

L'educatore può, utilizzando questi testi come stimolo per la progettazione, costruire un proprio percorso, personalizzandolo e definendo per ogni tappa non solo il contenuto e il tipo di lavoro da proporre ma, soprattutto, l'obiettivo specifico di ogni unità e le condizioni da attivare per raggiungerlo. In altri termini, la complessità di questo lavoro non sta nel trovare l'idea per l'esercitazione da proporre quanto nel saper governare le dinamiche individuali e di gruppo che ogni esercitazione sollecita e attiva.

Due esemplificazioni concrete di questa opzione metodologica sono tratte da quanto realizzato nelle sedi di Lecce e di Este.

- a) Laboratorio di Este con un gruppo di ragazzi che si è formato per l'occasione.

Primo incontro

Obiettivo: la conoscenza reciproca

Momento di apertura con la tecnica della metafora con musica di sottofondo (The Sound of Silence di Simon Garfunkel). Se fossi... un auto-un elettrodomestico-una città-un indumento-un animale-uno sport-personaggio fumetti-un dolce-una pianta-un ortaggio.

Momento di riflessione per aiutare a comprendere quante cose si fanno in più di ognuno degli altri

Momento di riflessione sulla musica di sottofondo? Passaggio alla comprensione dell'esigenza di fare silenzio per ascoltare chi sta parlando.

Condivisione dell'esperienza del fare silenzio e dell'ascoltarsi, nonché della fra sentire e ascoltare.

Momento di brain storming libera, che ha permesso agli adolescenti di parlare di amicizia, chiavi della propria vita (e di quanto sia facile o difficile darle a qualcuno), di essere rispettato e rispettare, della difficoltà di farsi ascoltare e di ascoltare, di essere se stessi.

Momento di chiusura con la proposta di un'immagine che sollecita negli adolescenti l'idea della forza e degli strumenti per superare le difficoltà.

Secondo incontro

Momento di ripresa del percorso e ricordi dell'incontro precedente con i ragazzi che, a turno, spiegano l'esperienza.

Momento di avvio del lavoro con la visione di una seconda immagine che propone dei simboli. Richiesta di riconoscere e tentare di spiegare i vari simboli: il lampo che distrugge le nostre certezze e sicurezze, che ci fa uscire allo scoperto; le persone che cadono giù dalla torre e che adesso devono ricominciare tutto dall'inizio; la notte che porta consiglio;

Momento di approfondimento con la richiesta di descrivere un momento della loro vita in cui si sono sentiti completamente a terra, o giù di morale e come hanno reagito a questo. I ragazzi tornano sempre sull'argomento scuola e professori ed esprimono il disagio di non essere ascoltati e capiti. Cominciano ad apprezzare il fatto di essere lì e di poter parlare liberamente senza essere giudicati!

Terzo incontro

Momento di ripresa del percorso e ricordi dell'incontro precedente con i ragazzi che, a turno, spiegano l'esperienza.

Momento di avvio del lavoro con la visione del film "Invictus" e la lettura di una poesia.

Momento di approfondimento con la richiesta di condividere il passaggio della poesia che maggiormente ha colpito ciascuno e con l'emersione di aspetti del modo come ciascuno affronta le situazioni che si trova a vivere.

Momento di approfondimento con la proposta di una storia tratta dai testi di Gandhi e invito al gruppo a ragionare sulla dimensione dell'ascolto e della comunicazione reciproca.

Momento di approfondimento con la proposta di una fotografia che riguarda una situazione sportiva (arbitro, allenatore, bambino) e la richiesta di provare a guardare la situazione dai tre punti di vista.

Quarto incontro

Momento di ripresa del percorso e ricordi dell'incontro precedente con i ragazzi che, a turno, spiegano l'esperienza.

Momento di avvio del lavoro con la ripresa del compito lasciato ai ragazzi al termine dell'incontro precedente: pensare a un proprio pregio

e a un difetto e con la visione di un video sulla caccia e dell'ascolto di una canzone di Fabrizio Moro (Pensa).

Momento di approfondimento con un gioco basato sulle candele, la luce, il buio e la possibilità di chiedere aiuto e sostegno agli altri. Confronto su cosa determina e permette a ciascuno di chiedere aiuto a qualcuno e su come far emergere il positivo in sé stessi.

Momento di chiusura con la visione del brano finale del film "Into the wild".

Sesto incontro

Momento di ripresa del percorso.

Momento di avvio con la condivisione e lettura di una lettera scritta da un adolescente a un professore e scambio confronto su quanto emerge connesso alle esperienze personali degli adolescenti.

Momento di approfondimento con la richiesta di scrivere, ciascuno, una lettera a una persona non sopportata. Tutti hanno scritto, chi al loro professore, la maggioranza al padre. Condivisione del senso della lettera e di quali emozioni ciascuno ha vissuto. Riflessione intorno all'esperienza del dare nome e gestire le proprie emozioni.

Momento di chiusura del laboratorio e del beneficio ricavato in questo percorso: rispetto, amicizia, sfogo, importanza della vita, forza, coraggio, perdono. Abbraccio di gruppo.

- b) Laboratorio di Lecce con un gruppo di ragazzi che esisteva e frequentava le attività da tempo.

Temi trattati

Momento di conoscenza dei ragazzi coinvolti nel progetto

Momento di festa iniziale

Giro di nomi

Rapporti di amicizia, limiti e qualità di ognuno

Incontro sulle potenzialità e discussione sulla "fortuna" a vivere in un ambiente che ti permette di svilupparle.

I nostri hobby preferiti

Le scelte

L'importanza della famiglia nel percorso di crescita di ognuno

I luoghi che i ragazzi frequentano. Lente di ingrandimento per capirne un po' di più dei loro vissuti.

Organizzazione della caccia al tesoro per tutti i gruppi dell'oratorio

Organizzazione e partecipazione alle attività sportive invernali dell'oratorio

Momento di riflessione sull'esperienza di gruppo svolta

Come i ragazzi percepiscono il loro immediato futuro

La "violenza"

Sviluppo dell'incontro dedicato al tema della violenza.

Il tema è stato introdotto proponendo ai ragazzi la visione del film "Il ragazzo con la bicicletta", storia di un adolescente, in cui la rabbia prima e il riscatto prenderanno il sopravvento. A partire dalla visione del film, in un incontro successivo, si è discusso insieme ai ragazzi sulla loro esperienza di "violenza", se delle volte ne sono stati protagonisti, di quali atti ed i motivi e se altre volte ne sono stati spettatori passivi. Alcuni di loro si sono resi protagonisti di piccoli atti di bullismo nei confronti dei loro coetanei, altri di atteggiamenti altamente conflittuali nei confronti delle loro famiglie di appartenenza. Ci è sembrato di cogliere quasi come una giustificazione riportata dai ragazzi, la mancata presenza nella loro vita di figure adulte di riferimento e il far parte di un contesto sociale ed organizzativo che li priva anche dal punto di vista culturale. Alcuni ragazzi si sentono rifiutati dagli adulti e dalla società che impone di essere come a volte non sei.

Abbiamo realizzato insieme un cartellone in cui ognuno dei ragazzi ha disegnato l'hobby che amano svolgere e da lì si è partiti per parlare delle loro capacità e potenzialità.

Incontro con gli allenatori della squadra di calcio S.Domenico Savio, quindi del nostro Oratorio. Molti hanno dato l'adesione per far parte della squadra. I ragazzi per tutta la durata del progetto hanno partecipato ai "laboratori sportivi" allenandosi i martedì e i giovedì.

Brainstorming sul significato della parola "scelta"; ogni ragazzo ha scritto sul cartellone la frase o la parola che collegava alla parola scelta e alla fine abbiamo discusso insieme su quanto hanno scritto.

Gioco di ruolo, in cui si doveva rappresentare una famiglia e ognuno di loro ha liberamente scelto di rappresentare un ruolo, cui è seguita una discussione e spiegazione condivisa insieme ai ragazzi. Abbiamo chiesto a ognuno come si è sentito a interpretare il ruolo scelto.

Brainstorming sulle aspettative sul futuro. A turno è stato chiesto ai ragazzi di immaginarsi il loro futuro immediato ed è stato importante per noi operatori vedere come sono incapaci di immaginarsi anche in un futuro prossimo. Sembra che vogliano vivere il presente per come viene.

Abbiamo pensato per loro un momento destrutturato e chiesto loro di condurci nei luoghi che frequentano con i loro amici. Un pomeriggio interessante, una passeggiata che ci ha permesso di scoprire alcune cose dei loro vissuti ma che soprattutto ha fatto sì che i ragazzi si sentissero liberi di agire nei loro contesti abituali.

La seconda opzione, invece, può portare a laboratori in cui gli educatori, sulla base delle conoscenze pregresse o di quelle che acquisiscono in situazione, e dei problemi che osservano costruiscono delle situazioni in

progress, con una progettazione basata su macro-riferimenti e modificabile a seconda del feedback degli adolescenti.

In questi casi l'attenzione degli educatori si sofferma sulle dinamiche di gruppo connesse alla gestione dei conflitti interindividuali e di gruppo, alle disfunzioni nei processi comunicativi, alle norme e ai processi di conformismo e di devianza nei gruppi, alle regole e ai valori.

Sotto il profilo tecnico il lavoro può svilupparsi attraverso situazioni proposte che mettono il gruppo e i suoi componenti di fronte a situazioni, via via più complesse, per rendere gli adolescenti individualmente e collettivamente consapevoli delle difficoltà che stanno vivendo. Questo è il passaggio determinante. Solo se i componenti del gruppo (e il gruppo nel suo complesso) riconosce di vivere delle difficoltà e arriva a dare loro un nome è possibile immaginare di costruire con il gruppo un percorso di aiuto. L'esperienza insegna che, a volte, la quantità di tempo da dedicare a questa fase è di molto superiore a quella impiegata successivamente per trattare le difficoltà e trovare delle soluzioni. Il riconoscimento della propria situazione, per molti adolescenti e gruppi, è il compito più difficile da vivere, non tanto cognitivamente, ma emotivamente, in quanto significa accettare la propria situazione di debolezza e la necessità di valutare se provare a uscirne o meno, a quali condizioni, come e con quali costi da sopportare, con quali risorse da investire.

Per la costruzione delle esercitazioni, ma più in generale per pensare a come agire con gruppi di questo tipo, oltre ai testi giù citati, si suggeriscono altre pubblicazioni centrate maggiormente sui temi del conflitto nei gruppi: Lombardo (2008), Scaglione (2000), Pietroni (2000).

Ancor più con questo tipo di gruppi l'educatore è chiamato a lavorare in modo creativo, pensando e costruendo a partire da sé, dalla propria storia, dalle proprie esperienze, dalle proprie emozioni, soprattutto quelle che genera l'incontro e la relazione con il gruppo. Si conferma che la complessità di questo lavoro non sta nel trovare l'esercitazione giusta (che non esiste, ovviamente) quanto nel pensarsi in relazione con il gruppo, poiché gran parte del lavoro da proporre agli adolescenti ha a che fare con questa dimensione: l'educatore deve poter far vivere davanti a sé e con sé le dinamiche critiche che il gruppo deve superare, per poterle vedere in modo nuovo e provare a pensare soluzioni (nuovi atteggiamenti, alternative di comportamenti, ecc.) da provare e verificarne l'esito.

Se nella prima opzione metodologica, gli incontri avevano principalmente un carattere discorsivo con al centro la figura dell'educatore, o un carattere cooperativo, nel quale si punta all'interazione tra educatore e

gruppo, in questa seconda opzione la centratura è sul gruppo e i suoi problemi, e la funzione dell'educatore non è di dare o trovare la soluzione ma aiutare il gruppo a guardare il problema da diverse angolature. In questo caso, non è né il processo in sé, né il modo di svolgere l'incontro, ma è il contenuto che conta. Ciò che non tocca il problema non ha ragione di essere.

L'esperienza della sede di Cagliari, qui sinteticamente ripresa, va in questa prospettiva:

Le dinamiche di gruppo proposte hanno rafforzato il senso di appartenenza e di partecipazione. La situazione problematica dal punto di vista relazionale che si è creata sin dall'inizio dell'anno tra il gruppo dei nove ragazzi ha avuto uno sviluppo positivo.

In definitiva si è lavorato, attraverso diverse tecniche di animazione (brainstorming, forum su blog, tecniche scout, imprese, drammatizzazioni, giochi di ruolo) soprattutto per facilitare l'integrazione di un adolescente nel gruppo che fin dall'inizio è stato oggetto di frecciate da parte di tutto il gruppo.

Da parte del ragazzo bersagliato, c'è stato un impegno maggiore a staccarsi da un atteggiamento narcisista e, da parte degli altri, c'è stata una crescita di consapevolezza del fatto che il ragazzo andava coinvolto maggiormente.

Un'attività in particolare ha funzionato molto: il forum su blog, cui ha partecipato questo ragazzo e che lo ha sbloccato ed ha contribuito a ricollocarlo in una relazione dialogica e non contestatrice, rafforzandolo nella stima di sé e di nell'amicizia con gli altri.

Un laboratorio sulle dinamiche di gruppo è per l'educatore, e non solo per il gruppo e gli adolescenti, un'avventura di cui non si ha coscienza dell'esito. È uno dei più preziosi e importanti doni che gli educatori possono offrire, educativamente parlando, ai loro adolescenti. Ciò che è essenziale è che gli educatori non solo siano in possesso delle competenze necessarie ma siano in grado di gestire il processo dall'inizio alla fine. La fine di un laboratorio di questo tipo ha la stessa importanza dell'inizio e richiede la stessa, se non addirittura ancora di più, attenzione e competenza. La fine vuole dire aiutare il gruppo ad accettare non solo la separazione da un setting con l'educatore ma, soprattutto i cambiamenti che sono intervenuti nel gruppo e nei singoli individui. Alcuni erano attesi, sperati, voluti, desiderati. Altri sono inattesi, imprevisi o, anche, non desiderati e non voluti. Il gruppo va aiutato a comprendere il proprio percorso, così come i singoli vanno aiutati a rivedere il proprio percorso in

funzione proprio del cogliere i cambiamenti ma anche le resistenze messe in atto, che – magari – hanno concorso al non svilupparsi di alcuni cambiamenti attesi. Anche questo aspetto è importante nel percorso individuale e di gruppo: capire cosa ci aiuta nella direzione dei cambiamenti ma, anche, cosa ci blocca e impedisce di raggiungerli.



Bibliografia

- BANDURA A., *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento 2000.
- BANDURA A., *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*, Erickson, Trento 2005.
- BARESI V., FORNASINI F., *Oratori possibili. Un percorso progettuale per gestire con competenza e passione oratori e centri giovanili*, Elledici, Torino 2008.
- BARUS-MICHEL J., ENRIQUEZ E., LÉVI A., *Dizionario di psicopsicologia*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005.
- BEAUCHAMP A., GRAVELINE R., QUIVIGER C., *Come animare un gruppo*, Elledici, Torino 1988.
- BECCIÙ M., COLASANTI A.R., *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, Franco Angeli, Milano 2004.
- BECCIÙ M., COLASANTI A.R., *In viaggio per crescere... manuale di autoaiuto per gli adolescenti*, Franco Angeli, Milano 2010.
- BERTINI M., BRAIBANTI P., GAGLIARDI M.P., *Il modello "Skills for Life" 11-14 anni. La promozione dello sviluppo personale e sociale nella scuola*, Franco Angeli, Milano 2004.
- BIFFI E., *Educatori di storie. L'intervento educativo tra narrazione, storie di vita e autobiografia*, Franco Angeli, Milano 2010.
- BIONDO D., *Fare gruppo con gli adolescenti. Fronteggiare le "patologie" civili negli ambienti educativi*, Franco Angeli, Milano 2008.
- BODA G., *Life skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia, Roma 2001.
- BODA G., LANDI S., *Life skills: il problem solving*, Carocci, Roma 2005.
- BODA G., MOSIELLO F., *Lifeskills: il pensiero critico*, Carocci, Roma 2005.
- BODA G., *Life Skills: la comunicazione efficace*, Carocci, Roma 2005.
- BONINO S., *Dizionario di psicologia dello sviluppo*, Einaudi, Torino 1994.
- BORGATO R., CASULA C., *Un'arancia per due. Giochi d'aula ed esercitazioni per formare alla negoziazione*, Franco Angeli, Milano 2004.
- BRAIBANTI P., *Percorsi di Life Skills Education nella formazione professionale. Una frontiera per la promozione della salute*, Franco Angeli, Milano 2008.
- CAGGIO F., CORTESI O., SANTINELLI C., *Stare giorno dopo giorno con gli adolescenti*, Edizioni Junior, Bergamo 2009.
- CAMBI F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- CAPRARA G.V., *La valutazione dell'autoefficacia*, Erickson, Trento 2001.
- CASSANMAGNAGO M., RAVOT F., *Il metodo Albicocca. Manuale del bravo animatore. Tutte le tecniche, i metodi, i trucchi per imparare un lavoro difficile e richiesto*, Edizioni La Meridiana, Molfetta (Ba) 2001.

- CASULA C., *I porcospini di Schopenhauer. Come progettare e condurre un gruppo di formazione di adulti*, Franco Angeli, Milano 1998.
- CASULA C., *Giardinieri, principesse, porcospini. Metafore per l'evoluzione personale e professionale*, Franco Angeli, Milano 2004.
- CORTESE C., SPAGNOLO R., *Gruppi che funzionano. Conoscere e gestire le dinamiche di gruppo*, Araba fenice, Cuneo 2009.
- CROFT T., CROLLA V., MIDA-BRIOT B., *Inclusione sociale*, Quaderno n. 8 serie T-Kit, Commissione Europea DG Istruzione e Cultura - Politiche e Programmi Giovanili, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2003.
- DEMETRIO D., FORMENTI L., *La ricerca autobiografica in educazione: dalla teoria alla didattica*, in *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Franco Angeli, Milano 1995.
- DEMETRIO D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.
- DEMETRIO D., *Il gioco della vita. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*, Guerini e associati, Milano 1997.
- DEMETRIO D. (a cura di), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Unicopli, Milano 1999.
- DE ROSSI M., *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*, Carocci, Roma 2008.
- DOEL M., SAWDON C., *Lavorare con i gruppi. Manuale per gli operatori sociali*, Erickson, Trento 2001.
- FARELLO P., BIANCHI F., *Laboratorio di autobiografia*, Erickson, 2007.
- FRABONI F., MONTANARI F., *LARA: nuove abilità relazionali nell'avventura scolastica*, Franco Angeli, Milano 2002.
- FUCCI S., *Il conflitto fra adolescenti. Il gruppo, le solidarietà, il potere*, Donzelli Editore, Rimini 2008.
- GALIMBERTI U., *Dizionario di psicologia*, Utet, Torino 1992.
- GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996.
- GRAZZANI GAVAZZI I., RIVA CRUGNOLA C., *Lo sviluppo della competenza emotiva dall'infanzia all'adolescenza. Percorsi tipici e atipici e strumenti di valutazione*, Edizioni Unicopli, Milano 2011.
- IANNACCONE N., *Stop al bullismo*, La Meridiana, Molfetta (Ba) 2005.
- IORI V., *Animare l'educazione. Gioco, pittura, musica, danza, teatro, cinema, parole*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- JELFS M., *Tecniche di animazione per la coesione nel gruppo*, Elledici, Torino 1986.
- KANEKLIN C., *Il gruppo in teoria e in pratica. L'intersoggettività come forza produttiva*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010.
- KANZSA S., in AA.VV., *Appunti per una ricerca sugli stili educativi*, Milano, CUEM, 2000
- LISS J., *La comunicazione ecologica*, La Meridiana, Molfetta (Ba) 1992.
- LOMBARDO P., PICCO A., *La gestione creativa del conflitto. Imparare a gestirlo. Come trasformare il conflitto in risorsa*, Centro Studi Evolution, Verona 2008.
- LOOS S., VITTORI R., *99 giochi cooperativi*, Notes Edizioni, Torino 2001.
- LUFT J., *Dinamiche di gruppo. Teoria e metodo del lavoro con piccoli gruppi*, Città Studi, Torino 1997.

- MAIDA S., MOLteni L., NUZZO A., *Educazione e osservazione. Teorie, metodologie e tecniche*, Erickson, Trento 2009.
- MANES S., *83 giochi psicologici per la conduzione dei gruppi*, Franco Angeli, Milano 1997.
- MARMOCCHI P., DALL'AGLIO C., ZANNINI M., *Educare le life skills: come promuovere le abilità psicosociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento 2004.
- MASSA R., DEMETRIO D., *Le vite normali, una ricerca sulle storie di formazione degli adolescenti*, Unicopli, Milano 1991.
- MAURIZIO R., PIACENZA V., *Stanze di vita. Crescere in comunità*, Guerini e associati, Milano 2011.
- MAURIZIO R. (a cura di), *Giovani straordinari. Nove città per il protagonismo giovanile*, Federazione SCS/CNOS, Roma 2011.
- MONTANARI F., MONTANARI S., *Dal branco al gruppo. Manuale di giochi per la formazione di gruppi*, Meridiana, Molfetta (Ba) 2008.
- MORENO J.L., *Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e sociodramma*, Etas Libri, Milano, 1964.
- MUCCHIELLI R., *Come condurre le riunioni*, LDC, Leumann, Torino 1989.
- MUCCHIELLI R., *Dinamica di gruppo*, Elle Di Ci, Torino 1990.
- NOVARA D., *La grammatica dei conflitti. L'arte maieutica di trasformare le contrarietà in risorse*, Sonda, Casale Monferrato 2011.
- OLWEUS D., *Bullismo a scuola*, Giunti, Firenze 1996.
- PIETRONI D., RUMIATI R., *Risolvere conflitti: il valore della negoziazione integrativa*, Ispes Torino, 2000.
- POLITO M., *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Erickson, Trento 2000.
- QUAGLINO G.P., CASAGRANDE S., CASTELLANO A., *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina, Milano 1992.
- RIPAMONTI E. (a cura di), *La trasgressione in adolescenza fra crescita e disagio. Percorsi di prevenzione all'uso delle sostanze psicoattive*, Federazione SCS/CNOS, Roma 2010.
- ROSSI R., *L'arte di ascoltare*, EDB, Bologna 2002.
- SANTORO M., *So-stare in classe. Teorie e tecniche per le dinamiche di gruppo a scuola*, Aracne, Torino 2009.
- SARCHIELLI G., ZANI B. (a cura di), *Persone, gruppi e comunità. Scritti di psicologia sociale in onore di Augusto Palmonari*, Il Mulino, Bologna 2005.
- SARRACINO V., STROLLO M., *Ripensare la formazione*, Editrice Liguori, Napoli 2002.
- SCAGLIONE D., VERGNANI P., *Manuale di sopravvivenza al conflitto. Full Vision*, Bologna 2000.
- SCLAVI M., *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Mondadori, Milano 2003.
- Skills. Several Keys in Learning to Learn Skills. Manuale per l'Educatore*, Faea, 2010.
- SMORTI A., *Narrazioni. Cultura, memorie e formazione del sé*, Giunti, Firenze 2007.
- SPALTRO E., *Conduttori. Manuale per l'uso dei piccoli gruppi*, Franco Angeli, Milano 2005.
- SPELTINI G., *Stare in gruppo*, Il Mulino, Bologna 2002.
- SPELTINI G., *Minori, disagio e aiuto psicosociale*, Il Mulino, Bologna 2005.

- STEINBERG D., *L'auto/mutuo-aiuto. Guida per i facilitatori di gruppo*, Erickson, Trento 2002.
- STUDIO PEGASO, *Adolescenti. La crescita armonica non si chiama destino. Rischi e competenze di vita. Una ricerca esplorativa per disegni educativi*, Pegaso, Rapporto di ricerca, Mantova 2008.
- SUCHMAN E.A., *Evaluative Research*, Sage, New York 1967.
- STEINBERG D., *L'auto/mutuo aiuto. Guida per i facilitatori di gruppo*, Erickson, 2002.
- TOMBA R., *Ci facciamo una storia? Adolescenti si raccontano: un percorso didattico sull'espressione di sé*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.
- TRIANI P., *Sulle tracce del metodo. Educatore professionale e cultura pedagogica*, ISU Università Cattolica, Milano 2002.
- TRIANI P., *Disagi dei ragazzi, scuola e territorio. Per una didattica integrata*, Editrice La Scuola, Brescia 2011.
- VENZA G., *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo*, Franco Angeli, Milano 2007.
- VOPEL K., *Manuale per animatori di gruppo. Teoria e prassi dei giochi di interazione*, Eledici, Torino 1991.
- VOPEL K., *Giochi interattivi, vol. I-VI*, LDC, Leumann, Torino 1996.



Nota sugli autori

Giovanni D'Andrea

Presidente nazionale della Federazione SCS/CNOS - Salesiani per il Sociale e Coordinatore Nazionale ambito disagio ed emarginazione Opere Salesiane.

Andrea Sebastiani

Direttore Generale Federazione SCS/CNOS - Salesiani per il Sociale direzione@salesianiperilsociale.it

Roberto Maurizio

Educatore e psicologo; collaboratore della Fondazione Zancan di Padova, dell'Istituto Innocenti di Firenze e di molteplici enti locali. È stato giudice onorario presso il Tribunale per i Minorenni di Torino. Collabora con la Federazione SCS/CNOS per progetti rivolti ad adolescenti e giovani. È autore o curatore di numerose pubblicazioni, tra cui: *Giovani straordinari. Nove città per il protagonismo giovanile*, Federazione SCS/CNOS, 2011; *Stanze di vita. Crescere in comunità* (con V. Piacenza), Guerini e associati, 2011; *Giovani e informazione. Bisogni, strumenti, prospettive* (con R. Gallini, R. Melgiovanni, A. Pascale), Edizioni Gruppo Abele, 2007; *Dare una famiglia a una famiglia. Verso una nuova forma di affido*, Edizioni Gruppo Abele, 2007.

Elena Buccoliero

Sociologa e counsellor, dal 2008 è giudice onorario presso. Ha lavorato per molti anni a Promeco (Comune e ASL Ferrara) nella prevenzione del disagio giovanile, in seguito ha collaborato con il Difensore civico dell'Emilia Romagna e attualmente cura un progetto sperimentale di dialogo tra giustizia minorile e territorio. È autrice o curatrice di numerose pubblicazioni, tra cui il manuale *Bullismo Bullismi* (con M. Maggi, Angeli 2005), e i racconti *Tutto normale. Bulli, vittime e spettatori* (la meridiana 2006) e *Con voce bambina* (meridiana 2010).

