

**L'ADOLESCENTE
IN DIFFICOLTÀ
IN CONTESTI EDUCATIVI**
Secondo Modulo

**EDUCARE ALLA LEGALITÀ
UN ITINERARIO FORMATIVO PER
ADOLESCENTI**

**Associazione Maranathà
Fondazione La Grande Casa**

Percorsi formativi

Introduzione

“E come possiamo intenderci, se nelle parole che io dico metto il senso e il valore delle cose come sono dentro di me; chi le ascolta mentalmente le assume col senso e col valore che hanno per sé, del mondo come egli l’ha dentro? Crediamo di intenderci non ci intendiamo mai”.

(da “Sei personaggi in cerca d’autore”, in Maschere dure, di L. Pirandello, p.48)

L’adolescente e la scuola si intendono? E la famiglia, il territorio, il mondo del lavoro?

A questi interrogativi l’Associazione Maranathà ha cercato di rispondere con il corso “L’adolescente in difficoltà in contesti educativi”.

Attualmente, la formazione dei genitori, insegnanti, educatori, animatori del territorio sulle competenze educative appare come una delle opzioni più promettenti per prevenire, ridurre o risolvere problemi comportamentali e relazionali che, soprattutto nei ragazzi in età adolescenziale, potrebbero aggravarsi creando situazioni difficili da gestire.

L’adolescente è inserito in una rete complessa di rapporti, per questo si impone l’esigenza di una “educazione” alla relazione attivabile nel contesto scolastico tramite dinamiche relazionali fra minori, fra docenti, fra genitori e docenti, fra docenti ed educatori.

Dal corso è emerso che anche le agenzie proposte alla formazione si sentono spesso inadeguate. Quest’ultime si conoscono poco e agiscono individualmente risultando spesso inefficaci e poco “comprendenti” del disagio minorile.

L’iniziativa dell’Associazione Maranathà può essere letta come uno stimolo ed uno strumento per facilitare il dialogo, approfondire i problemi, cominciare a coordinarsi tra diverse componenti, individuare opportunità. I temi sono stati analizzati attraverso “lezioni”, discussioni, attività in piccoli gruppi e analisi di casi, con l’obiettivo di sviluppare atteggiamenti e strategie costruttive per avere rapporti più efficaci e distensivi con i minori.

Il progetto futuro sarà quello di costruire una "coscienza pedagogica" tesa a valorizzare gli interventi specifici di genitori, insegnanti, educatori, in una prospettiva che tenga conto del processo di maturazione integrale dell'adolescente.

**"L'ADOLESCENTE IN DIFFICOLTÀ ED
IL MONDO DELLA SCUOLA"**

*Dr. Leopoldo Grosso
Gruppo Abele, Torino*

Composto di ogni scuola e di ogni comunità è proprio quello di stabilire, con i ragazzi, gli insegnanti ed i genitori, delle regole condivise di comunicazione.

Volutamente non ho considerato il caso della difficoltà e del disagio perché credo che in questi casi non vi siano difficoltà fra alunni in particolari situazioni di disagio e alunni apparentemente tranquilli. Soprattutto nella fase della preadolescenza si hanno esplosioni di ribellione da parte di alunni che hanno problemi solo di rientro nella tranquillità e nelle congruenze rispetto ad altri alunni che possono, invece, presentare rischi di divergenza.

Le regole di comunicazione che ogni scuola ed ogni comunità deve stabilire devono riguardare tutte le componenti e devono essere stabilite in un rapporto di dialettica fra docenti e ragazzi. Nulla piace di più ai ragazzi che poter stabilire da sé alcune regole e queste saranno quelle maggiormente rispettate. In molti casi si potrà osservare, durante la stesura delle regole, che i ragazzi sono più realisti di quanto ci si aspetti. Vediamo innanzitutto alcuni degli elementi che sono stati affrontati nel corso dell'anno scorso. Si è parlato dello svantaggio. Abbiamo visto però che, negli anni successivi, coloro che maggiormente cadono nell'imbuto della tossicodipendenza non sono questi ragazzi, bensì quei ragazzi che fra i 14 ed i 18 anni attraversano un periodo di inconcludenza. Quelli che sviluppano un rapporto conflittuale con la scuola superiore non vanno, solitamente, oltre il biennio e si trovano incastrati nelle strozzature ancora irrisolte fra la scuola (con la quale hanno provato senza riuscire a far "tornare i conti") e l'inserimento nel mondo del lavoro che in alcune realtà si presenta alquanto problematico.

Si era pure visto, sempre per questa fascia di ragazzi che, oltre al problema di una relativa mancanza di opportunità, c'è anche quello dell'incapacità a cogliere le occasioni che si presentano. Infine si era parlato della capacità di educazione da parte degli insegnanti, sia come facilitatori del-

l'apprendimento, ma anche e soprattutto come chiave di accesso privilegiata alle difficoltà ed alle diversità con cui ci si trova a fare i conti nella scuola.

Combinando le varie situazioni, ci sono 4 o 5 possibili condizioni dello star bene.

Ci sono ragazzi più fortunati che stanno bene a casa ed anche a scuola.

Poi ci sono le due situazioni incrociate. Ci sono ragazzi che stanno bene a casa ma non stanno bene a scuola per problemi di apprendimento e di relazione. Oppure ci sono ragazzi che non stanno molto bene a casa ed invece si trovano bene a scuola. A differenza del caso precedente, in questo secondo caso la scuola svolge un ruolo compensativo rispetto ad alcune difficoltà relazionali ed alcune frustrazioni. Avevamo accennato l'anno scorso a quelle situazioni relazionali lungamente conflittuali, che avevamo definito "microtraumi commutativi costanti".

Infine abbiamo l'ultima situazione: i ragazzi non stanno bene né a casa né a scuola, ovviamente qui le difficoltà aumentano.

La situazione più preoccupante si manifesta quando i ragazzi non solo stanno male a scuola e a casa ma anche quando sono "fuori" nel rapporto con gli altri.

Per cercare di promuovere, per quanto è possibile, anche nell'ambiente scolastico lo "star bene" continuiamo a pensare e a credere che lo strumento principale sia quello delle relazioni.

Lo strumento principale della relazione è l'insegnante. L'ultimo aspetto di cui ci dobbiamo preoccupare in sede formativa, quando un gruppo insegnanti si mette a lavoro, è che cosa pensa, quali sono le idee.

Le cose di cui bisogna occuparsi, oltre al modo di fare scuola, è il modo di essere con i ragazzi: ormai è acquisita la necessità di aggiornamento sui contenuti, sulla didattica, sui metodi dell'insegnamento; non siamo, invece, ancora a livelli accettabili per quel che riguarda la capacità di relazione e la capacità di saper essere nei e dei ragazzi.

La capacità di relazione, all'interno del contesto scolastico, deve sostenere grandi sfide sul versante della cosid-

detta normalità. I ragazzi in genere, non sono tranquilli, tendenzialmente si sentono poco sicuri, comunicano poco soprattutto con gli adulti, possono sembrarci un pianeta sconosciuto, per altri versi sono molto influenzabili e sembrano senza interessi, un po' abulici.

Questa capacità di relazione è fondamentalmente da parte dell'insegnante, il presupposto della capacità della relazione è il sapersi guardare dentro come persona.

Prima l'insegnante deve sapersi guardare dentro se vuole pensare di riuscire a passare questa capacità introspettiva e autovalutativa all'interno dei ragazzi.

Riflettiamo su certi fenomeni che si rivelano all'interno delle classi in particolari situazioni, le dinamiche del capro espiatorio che, in genere, sono le dinamiche di tipo negativo più comuni: si ha la proiezione su un ragazzo della classe delle parti più inaccettabili degli altri e quindi si tende in maniera quasi incessante a provocare nel ragazzo l'emergere di queste parti per poi punirle con serenità.

Proietti una parte spiacevole di te stesso su qualche altro, me ne libero e proprio perché ne voglio prendere le distanze farò di tutto per non attribuirlo a me ma su qualcun altro. All'interno della classe bisogna chiedersi quanto l'insegnante è parte del gioco inconsapevolmente dell'individuazione della persona da perseguitare.

Al di là di questa partecipazione più attiva, l'insegnante all'interno di questo gioco è continuamente sollecitato dagli alunni a partecipare in qualche modo come alleato: i ragazzi presi in giro sono solitamente quelli più goffi, quelli con qualche difetto fisico o relazionale. Quando il difetto è di questo tipo l'insegnante parte sulla difensiva ed ha un ruolo educativo, invece quando le caratteristiche riguardano più aspetti della personalità la posizione dell'insegnante dipende, molto spesso, da come incrocia la propria personalità con quella del ragazzo, all'interno della dinamica della classe.

E questo del capro espiatorio è solo un aspetto: indica come un insegnante debba farsi delle domande e chiedersi quanto gioca la sua presenza, anche inconsapevole, all'interno di queste dinamiche. Quindi la capacità di sapersi guardare dentro vuol dire la capacità di analizzare il vissuto

emotivo della relazione nei confronti di ciascun ragazzo della classe, e quindi cosa io provo rispetto alle situazioni più tipiche nelle quali il ragazzo mi sperimenta in relazione. Ben sapendo che il trabocchetto in cui si cade più spesso è quello di dare delle valutazioni che non riguardano il ragazzo nel suo complesso, ma di lasciarsi andare a una valutazione più di tipo notarile che ad una prospettiva propriamente pedagogica. Nel momento in cui le mie aspettative come insegnante nei confronti di quel ragazzo sono troppo rigide nel bene e nel male, quando emetto una prognosi molto favorevole ma anche molto sfavorevole, quando le mie aspettative diventano troppo rigide, diventano anche predeterminate, e in qualche modo già definiscono la relazione che avrò con lui.

Ovviamente c'è chi ne ha uno svantaggio c'è chi invece ne ha un vantaggio in questo tipo di rapporto.

Chiediamoci, per esempio, quanto tempo durano le conversazioni spontanee all'interno della classe, quanto questo sia uno spazio che non è programmabile, che non è curriculare, quindi insensibile nel piano di lavoro. E quanto però sia importante cogliere e rispondere alla domanda dei ragazzi, ci sono alcune domande a cui non si risponde immediatamente e che vengono recuperate piano piano, perché richiedono una esposizione e debbono avere uno spazio. La risposta a queste domande è una risposta di gruppo, si instaura un dialogo, una conversazione che può essere con il singolo ma può essere molto con il gruppo, ed è soprattutto in questo spazio che sconfina un po' con l'insicurezza che in qualche modo può fornire la materia: sicuramente in quest'ambito un insegnante si gioca molto e quindi è molto importante sapere cosa entra in dinamica e che cosa no. Anche se dovessimo definire la relazione nei confronti dei ragazzi, potremmo utilizzare due aggettivi, una relazione è una buona relazione se flessibile e tenace. Tradotto significa che io come insegnante mi adeguo di volta in volta, per quanto il contesto relazionale me lo consenta, alle diverse "posizioni" espresse dall'allievo nei 250 giorni di insegnamento. E, in partenza, non so precisamente quante siano queste "posizioni", ciò significa di riuscire ad avere una

relazione che si sa modulare rispetto ai singoli ragazzi e soprattutto rispetto anche ai diversi atteggiamenti. L'insegnante non molla, insiste, non si tira indietro. Quali potrebbero essere le abilità principali richieste da una relazione di tipo flessibile e tenace che tiene nel tempo e che si sa adattare? Io vi propongo quattro capacità fondamentali che dovrebbero fare da supporto a questo tipo di relazione. La prima capacità è quella di ascolto: saper ascoltare è estremamente importante; all'interno dell'aula saper ascoltare è difficile perché il gruppo classe è un gruppo folto, un gruppo dinamico e all'interno della classe bisogna svolgere anche altre funzioni. Non c'è l'ora di ascolto, non ci sono cinque minuti di ascolto, ma l'ascolto in qualche modo è una funzione trasversale a tutto quello che si fa in ogni momento in classe. L'ascolto deve essere attivo, l'ascolto è soprattutto una disposizione, è soprattutto un'attenzione ai dati emotivi che il ragazzo pone in relazione. Certo c'è anche un ascolto che deve essere relativamente attento alle abilità, ai blocchi e alle interferenze sull'apprendimento. Però l'ascolto principale è quello che ci pone sulla lunghezza d'onda emotiva. C'è un aneddoto che dice molto bene che cos'è l'ascolto, non so se vi è già stato raccontato, è quello di una mamma che sta molto male perché ha perso un figlio, il tempo del lutto era teoricamente passato, erano passati più di due anni, però questa signora non si riprende. Un giorno va via dalla sua città, prende un treno, arriva in un'altra città non molto lontana che però non conosce. Non sa neanche tanto bene dove andare, a questo punto vede una porta aperta di una chiesa: dentro c'è un prete e su questo prete riversa tutto il suo dolore, e il suo pianto. Il prete preso in contropiede non sa bene cosa fare e a questo punto la interrompe e dice: "Cara signora io non sono la persona giusta per poterla aiutare. Guardi le scrivo in questo foglietto questo indirizzo di due noti professionisti di questa città, loro sicuramente la sapranno aiutare". La mamma esce infranta e di nuovo si perde in questa città, non sa bene dove andare, vede un altro portone di chiesa aperto, dentro c'è un frate grande, rubicondo che le fa segno con una mano di sedersi. E lei comincia a riversare il suo dolore. Racconta,

passa un quarto d'ora, mezz'ora, tre quarti d'ora poi finalmente le lacrime si asciugano e chiede al frate cosa ne pensa di tutto quello che ha detto e il frate prende un taccuino e scrive: "Gentile signora se vuole sapere quello che penso deve farmi la cortesia di parlarmi con le labbra direttamente di fronte ai miei occhi perché sono sordomuto". Non aveva capito quasi nulla ma l'aveva ascoltata le aveva offerto uno spazio emotivo, una disponibilità, una pazienza, una attenzione che in quel momento, in quella situazione aveva giocato un ruolo importante: la disponibilità il fatto emotivo è davvero essenziale.

Ma tutti se lo vivono il proprio lavoro, ognuno ha fatto una scelta sul fronte educativo, a ciascuno la sua. Ed è dopo una giornata di otto ore lavorative durante le quali noi che ci occupiamo di tossicodipendenza, alle 20.00, l'ora in cui chiudiamo l'accoglienza, e ci stiamo preparando per andar via e possiamo riuscire a comprare qualcosa prima di andare a casa che squilla il telefono. Si risponde o non si risponde? In genere si risponde, anche se l'ho telefonata ha sfiorato un po'; alzi la cornetta e ti trovi improvvisamente all'altro capo del microfono un problema. Quale disponibilità emotiva hai per farti carico di questo problema? Sicuramente stai lì fisicamente, però contemporaneamente pensi che devi fare altre cose, c'è la disponibilità ma è una disponibilità relativa. Quanta disponibilità abbiamo ogni volta che ci troviamo di fronte a delle difficoltà, soprattutto di tipo emotivo che in qualche modo ci chiamano all'attesa e alla disponibilità. La base dell'ascolto, come sapete, è l'empatia. L'empatia ha radici lontane, nel senso che l'empatia, in quanto capacità di identificarsi nell'altro, di sapersi mettere nei panni dell'altro è un po' il risultato della nostra storia personale. Sicuramente la presenza di questa risorsa ha influito sulle scelte che abbiamo fatto; non saremmo qui se non ci fosse dietro questa capacità. Più avanti cercheremo anche di capire come si costruisce l'empatia, quali sono le sue origini, i suoi limiti e come può diventare una risorsa in questa capacità di ascolto. Dicevamo, però, non solo ascolto, ma anche ascolto. E quindi soprattutto la capacità di fare delle domande perché molto spesso ci troviamo di fronte a

dei racconti da parte dei ragazzi che scivolano da un piano all'altro, nei quali non si coglie tanto bene il senso, ma si coglie solo il significato emotivo. Occupandoci di tossicodipendenze abbiamo spesso notato come molti dei racconti che i ragazzi ci fanno sono costruzioni loro, in parte fantastiche. Non è che ti mentano però ti raccontano delle storie che non sono del tutto vere, sono delle costruzioni della realtà un po' a loro uso e consumo. Allora di fronte a questo tipo di comunicazione bisogna sapere fare domande, bisogna saper stimolare, bisogna in qualche modo sapere porre delle interferenze e delle perturbazioni nel sistema difensivo che loro costruiscono anche nella comunicazione verso gli adulti. E' un sistema difensivo che ha sempre due caratteristiche quello di essere chiuso e rigido. Noi dobbiamo sempre fare i conti con queste due barriere, perché la logica che sostiene questo meccanismo difensivo è una logica amico-nemico, è una logica mi fido-non mi fido.

Una seconda capacità che viene richiesta in una relazione che abbiamo definito educativa è la capacità ben definita dalla parola inglese "reframe", che vuol dire cornice. Reframe vuol dire in qualche modo rifare la cornice, in italiano "risistemare", "relativizzare", nel senso che nei racconti di chi non sta' troppo bene un argomento sconfinava su un altro, il nostro è anche un lavoro di relativizzazione su un piano totalmente di tipo cognitivo. Però guardate il piano cognitivo non deve essere trascurato, il piano cognitivo è importante perché definisce una rappresentazione che una persona ha su una determinata situazione. E le rappresentazioni che uno ha di qualcosa influisce anche sui presentimenti, sulle sue emozioni. Quindi ridefinire anche il piano cognitivo in maniera meno confusa e meno bizzarra è un aiuto che in qualche modo va dato. Una terza capacità fondamentale all'interno della relazione educativa è la coerenza, la coerenza come atteggiamento personale dell'insieme, la coerenza del proprio stile di vita, la coerenza del proprio modo d'essere. Noi non possiamo pensare che i valori ideali vengano passati ai ragazzi con le parole e tanto meno con delle prediche. Passano solo se vengono presentate ai giovani perché realizzate nei propri comportamenti. In genere

faccio un esempio che riguarda l'educazione alla salute nella scuola: c'è la campagna anti-fumo però, ahimè, il maestro professore che la conduce, è un professore che fuma e che ogni tanto durante le due ore consecutive che ha di lezione deve andare sulla porta perché non ce la fa a non fumare una sigaretta. Siamo in presenza di una contraddizione vivente, però la contraddizione può essere assunta, e anche la contraddizione può diventare uno strumento educativo-pedagogico se l'insegnante sa mettersi in discussione, se l'insegnante sa mostrare la sua contraddizione, e se l'insegnante sa mettersi in gioco anche su questo. C'è stata una circolare che è diventata famosa come esempio di ciò che si riversa sulla scuola, di ciò che la scuola dovrebbe fare e che a volte è un po' trasversale, mi sembra sia del '90 ed era intitolata "Educsiale". Si parla della funzione di contenimento: i ragazzi più difficili sono ragazzi che provocano, sono ragazzi che mettono alla prova in continuazione, con essi la relazione deve essere flessibile e tenace, e con il tempo se si riesce a fare un buon compromesso, nel senso nobile del termine. Ma prima di tutto vale il fatto che voi ci siete: l'esserci sarà ciò che svolgerà la funzione fondamentale del contenimento. Non dico che non ci siano più sfide, non che non ci siano più provocazioni ma queste si inseriranno all'interno di una relazione che si sentirà poco per volta sempre più sicura. Quindi la prima funzione è quella del contenimento, noi abbiamo un contenimento alto da fare, quello sull'uso delle sostanze, sul richiamo dell'eroina. I ragazzi stanno in comunità, ma non tiriamo su ne muri ne fili spinati: quello che fa contenimento sono i due gruppi che ci sono in comunità, il gruppo dei ragazzi che sono lì per un progetto e quindi si rinforzano reciprocamente perché sono lì perché ci credono e il gruppo degli educatori che tiene alta la tensione e l'obiettivo della comunità.

La seconda funzione è quella che in comunità chiamiamo ristrutturazione dello stile di vita. Pensate allo stile di vita di una persona tossicodipendente: in qualche modo finisce nella situazione nella cui si trova infognato, nella fase più grave, scambia il giorno per la notte, altera i ritmi della propria vita, (infatti non a caso le comunità sono spesso in

campagna dove si ripropone una riconciliazione con il giorno e la notte, con i pasti regolari, il rapporto con la natura, con gli animali: in pratica con il ritmo normale della vita). Si tenta una rimodulazione dello spirito.

La terza funzione (le ultime due che dico sono praticamente le più importanti, ma senza le prime due non si attivano le altre due) è un tentativo che noi facciamo di re-individuazione di quelle che sono le caratteristiche e le potenzialità dei ragazzi. Il termine individuazione è un termine, come sapete di derivazione indiana: vuol dire che una persona deve essere in qualche modo in grado di scoprire dentro di sé quali sono le proprie potenzialità, le proprie capacità, le proprie doti, i cattolici dicono i propri doni, non persi, ma offuscato che non non si sono mai visti. Il lavoro che si fa in comunità è un lavoro lento, consiste nel guardare piano piano quali sono le capacità dei ragazzi e quando l'educatore comincia a intravedere alcuni aspetti positivi cerca di fare in modo di creare delle situazioni per fare in modo che queste potenzialità e queste capacità si esercitino, e, quindi, che non rimangano solo in potenza. E' il gruppo dei ragazzi che le nota e le rimanda alla persona che le ha manifestate. Piano, piano questa persona si accorge di averle, comincia a valutarle o a rivalutarle e comincia a investirci sopra. E questo è un pezzo importante nella costruzione di identità. Quando facciamo uscire i ragazzi dalla comunità non siano solamente degli ex tossicodipendenti, non si tratta solo di avere superato una identità negativa ma deve esserci anche l'identità positiva: io sono Paolo, Cesare, Tommaso che si definisce per queste caratteristiche Allora questo lavoro di individuazione, di comprensione di quali siano le cose nelle quali ti riconosci di più è un lavoro fondamentale.

La quarta funzione è quella che noi chiamiamo relazione affettiva-correctiva. Correctiva è un termine brutto se ne può trovare sicuramente di migliori, ma è esplicito, nel senso che cerchiamo di esplicitare il ruolo che all'interno della comunità gioca un determinato tipo di relazione. Sperimenti una relazione di reciprocità, una relazione di cui ti puoi fidare. Non so se vi ricordate il dibattito in campo

analitico, ormai sorpassato, usato negli anni 60 e anche nei primi 70, quando si diceva cosa in una relazione terapeutica era realmente terapeutico. E gli analisti si dividevano: da una parte c'era chi diceva che terapeutica era l'interpretazione e il fatto che la persona comprendesse qualcosa di se stesso, mentre qualcun altro e in particolare Alexander, neo-freudiano immigrato in America, diceva: "No guardate, che forse il fattore terapeutico non è solo questo, ma anche il fatto che nella relazione costante che si stabilisce con una persona viene reimparato un altro modo di rapportarsi e di essere importante per qualcuno, un altro modo di relazionarsi diversamente da quello che tu hai sempre fatto tuo". Allora mi chiedevo se queste quattro funzioni in qualche modo non si ripercorrono all'interno di rapporti di ordinaria normalità come per esempio nei rapporti di tipo scolastico. Sicuramente la classe, la scuola, le istituzioni fanno un lavoro di contenimento.

Ricordate che l'altra volta parlavamo della funzione strutturante fondamentale dotata dei due contenitori scuola e il lavoro e dicevamo che in mancanza di questi i ragazzi si trovano di fronte ad un enorme tempo vuoto da riempire, e che molto spesso si disperdono e si perdono in questo tempo vuoto allora.

La scuola, con le sue regole giuste e/o sbagliate, riformabili e/o non riformabili, in questo lavoro di contenimento obbliga il ragazzo a cimentarsi con l'impegno, obbliga il ragazzo ad assumersi delle responsabilità: è una sfida che il mondo adulto pone al ragazzo. Ristruttura in qualche modo lo stile di vita. Pensate che un problema dei ragazzi quando passano dalla media alla superiore, soprattutto nella città, è quello di compiere lo spostamento verso il nuovo edificio scolastico che di solito non si trova sotto casa e che per essere raggiunto obbliga all'utilizzo dei mezzi di trasporto (autobus, treno...) che portano il ragazzo a svegliarsi prima, gli impongono un orario più pesante rispetto alla scuola dell'obbligo. C'è una ristrutturazione dello stile di vita che ha le sue ripercussioni nel campo educativo.

Il lavoro di individuazione è il lavoro tipico che dovrebbe fare la scuola: non è solo travaso di sapere ma soprattutto

quello di valorizzazione delle potenzialità che un ragazzo ha. La relazione affettiva-correctiva è sicuramente la stessa importante se l'insegnante si sa mettere in gioco sul piano relazionale educativo.

Sappiamo che la scuola ha le sue rigidità. Abbiamo accennato precedentemente alla rigidità della strutturazione per aule e per classi: si parla della riforma della scuola (anche se adesso non voglio assolutamente affrontare questo tema), si cita come modello di riferimento quello delle inglesi nel quale il concetto di classe è un po' più dinamico: non è sempre la stessa classe che ti accompagna dalla prima alla quinta ma in qualche modo sono le classi che si formano a seconda della attività. Quello, però, che ci interessa non è tanto lo schema organizzativo ma le conseguenze di maggiore o minore rigidità che ne discendono da questo tipo di organizzazione, sia nel corpo insegnante che negli alunni. Quando mi è stato chiesto di scrivere la prefazione al corso dell'altra volta, riportavo una domanda tipica che molti ragazzi fanno quando un professore entra in aula. Chiedono professore: "Oggi interroga o spiega?". Come se non ci fossero altre soluzioni possibili o la spiegazione o l'interrogazione. Sono queste le rigidità che in qualche modo si dovrebbero superare a scuola: la chiusura rispetto all'esterno, il rapporto con il territorio, l'usufruire da parte della città di questi spazi, creare un collegamento tra scuola e città. E' necessario superare un'altra rigidità: quella dell'ingessatura del rapporto con i parenti e con i famigliari: è probabilmente superata l'idea vecchia dell'ora di ricevimento. Parenti e genitori vengono ai consigli di classe, ma non basta ancora. I genitori che si agganciano in questo modo sono una minoranza e una minoranza che ne ha meno bisogno. Anche su questo il cammino da fare è abbastanza lungo.

Infine la rigidità più sottovalutata ma che conta di più all'interno di una scuola media e, soprattutto, di una scuola superiore è quella del consiglio di classe. Non so che possa fare in futuro e non so, soprattutto, se i componenti del consiglio di classe pensino di far parte di una équipe. Non so mai se all'interno di un consiglio di classe ciascun

componente si pensa come una équipe di lavoro, come una équipe educativa che agisce in una comunità e che cerca di fare dei progetti. Il rischio è invece che il lavoro del consiglio di classe si riduca unicamente a un triste lavoro di tipo notarile, durante il quale si trascrive una serie di giudizi, forse questa rischia di essere la rigidità che più pesantemente incombe sullo stile di lavoro. E' importante in qualche caso, per cercare di rompere questo tipo di rigidità, accettare il rischio. Diciamo sempre anche nelle nostre comunità che quando i ragazzi se ne vogliono andare via non c'è esercizio di responsabilità se non nella libertà. Dobbiamo avere questa coscienza di essere liberi, anche della libertà di proseguire nonostante certe regole, certe nostre non puntualità, certe abitudini, certe tradizioni, certe modalità che ci portiamo dentro. Accettare il rischio fa parte della sfida.

C'è ancora una cosa che mi preme dire, poi chiudo, ed è precisamente una domanda a cui rispondo. In questo lavoro relazionale, se riusciamo a guadagnare questo accesso, qual è il tipo di lavoro psicopedagogico che dobbiamo fare con questi ragazzi chiusi e indifesi che portano dentro di sé anche se non lo ammettono delle immagini di se stessi molto scolorte? Quando si dice che la maggior parte di questi ragazzi hanno una bassa autostima diciamo il vero, e diciamo il vero anche quando affermiamo che per non fare questa ammissione e per continuare la loro negazione, attivano la costruzione di un falso. E si sperimenta un grande divario tra quello che loro vorrebbero essere, si immaginano di poter essere o poter diventare e quello che in realtà sono. Tra quello che è il loro ideale dell'io, il loro sogno ad occhi aperti e quello che loro sono nella realtà sembra esserci una distanza quasi incolmabile. Il nostro lavoro nel momento in cui abbiamo ottenuto l'accesso relazionale è quello di lavorare perché questa distanza diminuisca. Il nostro lavoro è quello di lavorare perché ci sia una conciliazione fra l'ideale dell'io del ragazzo e quello che è il se reale. Dobbiamo lavorare sull'immagine realistica di sé.

L'altra parte di lavoro invece va collocata sul terreno delle capacità effettive o potenziali del ragazzo per farle cre-

scere un poco abbassando il dato ideale e irrobustendo la capacità di ridurre questa distanza. Che vi sia una certa distanza è positivo perché crea la tensione fondamentale, ma se questa distanza è troppo grande il ragazzo la percepisce come non colmabile e la tramuta in depressione e in poca stima di se stesso.

Nel cercare di ridurre questo divario questo gap è fondamentale lavorare sull' "importo" delle capacità e per lavorare sull' "importo" delle capacità dobbiamo lavorare in qualche modo sulla frustrazione. L'anno scorso dicevamo che la tolleranza alla frustrazione è uno dei loro punti deboli, è il tallone d'Achille fondamentalmente, ma dicevamo anche che nella dinamica sforzo-frustrazione noi riusciamo a tirar fuori la capacità o perlomeno a fare percepire a fare intravedere che esistono delle capacità che potrebbero diventare risorse. E qui il punto è di riuscire a lavorare sul livello ottimale di frustrazione e sulle soddisfazioni prima estrinseche e poi intrinseche. In conclusione il rischio che noi vediamo è che nel momento in cui non si vive bene la scuola e a scuola si sta male è perché non si apprende e non si apprende a sufficienza, ma soprattutto perché le relazioni sono relazioni che esprimono sofferenza. Il rischio è che la scuola diventi o che possa essere percepita come irrilevante, che possa essere percepita come perdita di tempo, che possa essere percepita come investimento sbagliato di energie.

E perché? Perché questa scuola non è più direttamente finalizzata allo scopo, alla fine dei cinque anni della scuola superiore non c'è più una collocazione remunerativa. Questo è sempre stato in qualche modo il grande premio dell'istituzione della scuola in Italia, e oggi non è più così. Allora se non c'è più il premio finale, la soddisfazione estrinseca, capite che lo sforzo richiesto dalla scuola diventa uno sforzo enorme. Il rischio oggi è che non vi sia più finalizzazione allo scopo e che non crei più delle abilità. Tutti i discorsi che si fanno che la scuola deve creare delle capacità generali che si devono saper adattare alla capacità richieste successivamente dal contesto lavorativo sono discorsi teorici ancora tutti da verificare. Anche perché le

capacità generali non le costruisce per tutti i ragazzi con un metodo unicamente di tipo deduttivo o logico deduttivo.

Infine terzo aspetto di crisi sta in una scuola che non ti fa star bene dal punto di vista relazionale. Questi sono i tre grandi rischi, queste sono le sfide che la scuola ci impone. Siete qui per cercare di rispondere a questo.

Ora la proposta adesso è di lavorare per gruppi.

Io ne proporrei tre, uno più facile, gli altri due un po' più difficili.

Il primo con questo compito: a partire dai nostri ricordi e dai nostri vissuti cerchiate di ricordare le situazioni del vostro star bene e del vostro star male a scuola come alunni, per riuscire a dirci la situazione di sofferenza che la scuola ha creato su di noi, ma anche le situazioni di benessere. E riuscire a capire quanto queste situazioni nel bene e nel male sono generalizzabili e riproducibili.

Un altro gruppo dovrebbe lavorare invece sulla flessibilità della scuola come istituzione, la possiamo chiamare la flessibilità desiderabile all'interno della classe nella scuola, nel rapporto scuola-famiglia e nel rapporto con il territorio, e quindi fare delle proposte.

Infine un terzo gruppo si interroghi sul consiglio di classe e sul lavoro di équipe: quali possono essere le tappe di passaggio, quali potrebbero essere i presupposti organizzativi che facilitano un tale passaggio. Quindi anche qui si dovrebbe riuscire a lavorare per ipotesi.

SINTESI DEI LAVORI DI GRUPPO

1° GRUPPO

Abbiamo lavorato sui nostri ricordi come alunni dividendo in ricordi negativi e ricordi positivi. In quelli negativi abbiamo messo la mancanza di rispetto degli insegnanti nei confronti degli alunni, e questo lo abbiamo visto soprattutto alle elementari. La maggior parte dei ricordi negativi risalgono alle elementari: minacce di punizioni anche un po' stra-

ne, violenze fisiche o verbali, mancanza di ascolto. Poi una professionalità a volte non sufficiente: non saper spiegare la materia, non conoscere la materia e quindi il rischio di fare pagare agli alunni l'impreparazione. Poi il fatto di avere poca capacità di calarsi nella realtà del bambino, di capire cioè chi è il bambino che si ha davanti. Un altro ricordo negativo la violenza a scuola negli anni settanta: picchetti, polizia, pestaggi a scuola. Il positivo: professori come maestri di vita, al limite anche se non hanno insegnato niente della loro materia, però sono stati capaci di parlare della vita, di ascoltare gli studenti, parlare con loro. Esperienze di classe come gruppo: creare dei giornali di classe, gite, campionati sportivi ecc. Insegnanti che hanno saputo valorizzare le persone, quindi studenti che si sono attaccati affettivamente agli insegnanti. Insegnanti che sono stati molto rigidi o severi e hanno richiesto molto dal punto di vista didattico agli studenti, magari odiati in quel periodo scolastico, però apprezzati dopo alcuni anni per quello che hanno saputo insegnare anche della loro materia. E ancora il rapporto di collaborazione che c'è e che c'è stato fra genitori e insegnanti. Infine la capacità degli insegnanti di tener conto delle difficoltà dei ragazzi anche al di fuori della vita scolastica, quindi anche saperli seguire nelle cose extra-scolastiche.

2° GRUPPO

Abbiamo cercato di fare una sintesi degli interventi perché abbiamo lavorato in modo che ogni membro del gruppo riferisse la propria esperienza personale.

Un buon inizio è stato un buon punto di partenza per un buon rapporto con la scuola, un cattivo inizio poi ha determinato tutta una serie di difficoltà. Quasi tutti gli interventi si sono concentrati sulla scuola elementare e sulla scuola superiore. Mentre nella scuola elementare si è notato in genere questo approccio positivo, le esperienze della scuola superiore sono state abbastanza frammentarie e variegate, nel senso che non c'è un'unità riguardo alla propria impressione. Qualcuno ha trovato degli insegnanti rigidi, altri han-

detto che erano severi ma giusti. Abbiamo parlato spesso dei condizionamenti sociali da parte degli insegnanti, c'è chi non lo aveva notato per niente, nel senso che aveva vissuto la scuola bene, c'è chi invece aveva dovuto rilevare questi atteggiamenti di classismo da parte dei propri insegnanti. Poi è uscito fuori anche il discorso religioso, nel senso chi ha frequentato scuole religiose, ambienti religiosi non ha avuto in genere, con qualche eccezione, una esperienza positiva.

3° GRUPPO

Ci siamo subito chiesti per definire il tema, cos'era la flessibilità e ci siamo dati subito una risposta: la capacità di sapersi adattare alle esigenze delle classi dell'istituto, portando quindi l'attenzione sul singolo. Si è rilevato che è più facile essere flessibili nelle scuole elementari e medie più che nelle superiori. Abbiamo ribadito che dipende molto dalle capacità del singolo individuo: come si pone se è disponibile. Però spesso l'istituzione non aiuta, è rigida nelle regole, nei tempi e nei modi. L'unica soluzione è saper utilizzare le 260 ore, sapere utilizzare bene anche con l'aiuto dell'istituzione, una organizzazione diversa sia come orari che come tempi. Nel rapporto con la famiglia dipende dalle disponibilità individuali. Ci sono varie difficoltà: per esempio insegnanti che non comunicano, oppure differenza di potere tra la famiglia e gli insegnanti. Alcune ipotesi: puntare sul ragazzo concentrandosi su di lui, questo aiuta a superare le difficoltà; la disponibilità perchè porta sempre al dialogo; un incontro triangolare fra famiglia-scuola-ragazzo, che però è attivata solo su alcuni aspetti come, ad esempio, l'orientamento.

Brevi considerazioni sui gruppi (Dr. Grosso)

Nel primo gruppo emerge come nei vissuti si è stati molto sensibili alle esperienze di poco rispetto, questo è fondamentale. Avete colto un punto secondo me fondamentale anche in tutte le difficoltà che ci possono essere rispetto all'apprendimento, rispetto ai rapporti con le istituzioni,

rispetto al carico di problemi che ha il ragazzo e quindi al carico di provocazione che porta a scuola. La variabile essenziale su cui si riesce a mantenere un filo di relazione è quella del rispetto, se viene meno il rispetto difficilmente si recupera la relazione. Voi lo sottolineate nei vostri vissuti degli aloni presumo non caratteriali, e quindi questo da ulteriore forza a questo aspetto. Un'altra questione che mi colpisce ed è il primo gruppo e che in genere viene sottovalutata è quello che ha significato probabilmente per molti ragazzi la violenza a scuola negli anni settanta. Che ha voluto dire probabilmente per qualcuno una parziale diminuzione dell'esperienza scolastica, per altri probabilmente un senso di precarietà anche delle relazioni e probabilmente un venir meno del senso di protezione che la scuola poteva dare. Probabilmente questo è un elemento che è stato ancora oggi storicamente sottovalutato. Sui lati positivi mettete in luce tutte le cose su cui si sta spingendo adesso e quindi il discorso anche se la frase può apparire forse un po' retorica ma il senso rimane attuale: professori come maestri di vita, la classe come gruppo, gli insegnanti che sanno valorizzare le persone, che tengono conto delle difficoltà dei ragazzi anche quando emergono nell'extra scuola e poi un altro elemento che in genere viene valutato sempre a posteriori è che un buon insegnante anche se ti fa patire che però ottiene pur nei suoi codici nel rispetto, su ciò che ti insegna e su una relazione chiara su ciò che diceva il preside in apertura su regole di comunicazione chiare e certe, questo è l'insegnante che lascia il segno più in senso positivo che negativo nonostante certe modalità diciamo austere, tradizionali.

E quindi ci aiuta nel discorso che abbiamo fatto all'inizio sulla coerenza e sullo stile, sulla verità della persona. In compenso nel secondo gruppo il fatto che come esperienze di scuola più positiva è stata ricordata la scuola elementare, a parte il fatto che la scuola elementare e la scuola superiore sono i due cicli più lunghi quindi la scuola media rimane un po' schiacciata in mezzo tenendo conto anche dell'età siamo sui 12-13 anni e quindi una età in cui comincia tutto, di quelli che seguiamo noi, il disagio pre-buco.

E poi invece in contrasto il periodo delle superiori che è

un altro periodo lungo dove di contrasto c'è una grossa varietà di insegnanti non una o le due maestre di adesso e però dopo diventano significativi non tanto per i rapporti forse anche con qualche professore ma soprattutto il diverso rapporto con i compagni. Se i condizionamenti sociali da parte degli insegnanti possono lasciare un segno negativo, l'insegnante che sa liberarsi dei propri condizionamenti sociali non fa una comunicazione costante nei confronti dei propri allievi è un insegnante più libero. Infine sulla flessibilità quello che mi viene da cogliere è che se si parla di flessibilità chi si flette è sempre il singolo insegnante più difficilmente l'istituzioni di per se, questo provoca poi una contraddizione tra l'insegnante e l'istituzione perché avete detto nella classe chi è più flessibile è chi cerca la mediazione, in genere è sempre l'insegnante che flette il dato istituzionale fin dove può fletterlo e quindi è l'insegnante che media fondamentalmente. Quindi questo vuol dire che la flessibilità è ancora un dato al singolare non è ancora un dato di gruppo non è ancora un dato istituzionale e che quindi manca il salto del discorso fondamentalmente e così l'avete detto anche nei rapporti con le famiglie. Questo dei rapporti triangolari con le famiglie dove l'insegnante finisce per svolgere molto spesso una funzione un po' di mediatore di conflitti da una parte no quando si fanno gli incontri a tre fa un po' da cuscinetto rispetto ad alcune reazioni della famiglia improprie. Oppure fa da "apri gli occhi" ai famigliari fondamentalmente su alcune realtà, e quindi a volte fa da stimolatore per alcune consapevolezza di realtà famigliari che invece vanno sulla negazione. Poi abbiamo visto che c'è un'alta correlazione tra il negare da parte della famiglia dei problemi del figlio a scuola e poi il negare l'inizio alla tossicodipendenza. Sulle famiglie che negano l'inizio alla tossicodipendenza del figlio, che proprio non la vedono anche quando riassetando il giubbotto trovano la siringa in tasca, allora il figlio dice che non è sua ma del suo amico e allora ci credono, negano si accontentano delle mezze verità che dice il figlio. Sono famiglie che tendenzialmente hanno non visto, o molto sottovalutato i problemi scolastici che il ragazzo aveva soprattutto dal punto di vista relazionale. (Relazione non rivista dal relatore).

"L'ADOLESCENTE E IL MONDO DEL LAVORO"

*Dr. Lucio Babolin
Associazione Maranathà*

L'introduzione che propongo al lavoro di gruppo è divisa in due parti la prima che tenta di evidenziare quali potrebbero essere le caratteristiche più importanti del preadolescente e dell'adolescente che potrebbero creare problemi rispetto all'inserimento lavorativo. (Lo farò attraverso l'esplicitazione di alcuni dati di una ricerca effettuata in questi anni, una delle poche ricerche esistenti in tema di adolescenza e di preadolescenza), e la seconda rappresenta un tentativo di enucleare quali sono le principali caratteristiche di trasformazione del valore lavoro che si è determinato in questo ultimo periodo, tentando di mettere in relazione contesto adolescenziale situazione dell'adolescente con il contesto del mondo del lavoro e i problemi che si potrebbero determinare. In riferimento alla Condizione dell'adolescenza il dato che mi sembra più importante evidenziare è quello relativo alla cosiddetta crisi di identità che l'adolescente ha nei confronti degli adulti. Si tratta di caratteristiche note a tutti voi, avendole apprese da testi universitari o da lettura dei brani sulla pedagogia dell'adolescenza. Affermazione che vorrei cercare di confermarla utilizzando un passaggio di un libro di Petter che conferma appunto questa affermazione cioè che l'adolescente si trova normalmente in una crisi di indipendenza nei confronti degli adulti. Petter dice: "può così svilupparsi in lui il bisogno di elaborare delle convinzioni personali oltre che sulla base dei risultati di esperienze che egli ha già direttamente vissute anche attraverso l'attiva ricerca di nuove esperienze ma a questo bisogno non corrisponde ancora in lui o perlomeno non subito la capacità di compiere interamente da solo una tale elaborazione.

Un giovane può dunque facilmente venirsi a trovare per quanto riguarda i suoi rapporti con quell'insieme di abitudini di convinzioni e di atteggiamenti che formano il suo ambiente familiare in una situazione psicologica di marginalità, in una situazione che cioè per un certo tempo è carat-

terizzata da un periodico alternarsi di volontà di uscite da tale ambiente e di rientri pure volontari". E' il tema della crisi di indipendenza dell'adolescente nei confronti degli adulti. L'intensità di questa crisi varia di solito e dipende dal contesto sociale e culturale in cui l'adolescente è inserito da una parte e dall'altra dalle caratteristiche di personalità dell'adolescente. Queste sono le due variabili che incidono in aumento o diminuzione di questa crisi. E l'adolescente in questo periodo della sua vita che coincide con la fine del ciclo scolastico delle medie e l'inizio delle scuole superiori è però anche pressato da scelte inevitabili e urgenti che è obbligato a operare; scelte che attengono al futuro mentre lui è praticamente abituato a viverci nel presente, e quindi poco proiettato nella dimensione delle prospettive future. Le scelte che è costretto a fare di fatto lo obbligano a mischiare presente e futuro. Quindi le azioni che lui attiva metteranno in rapporto il suo essere nel presente e le conseguenze che queste azioni avranno per il futuro prossimo ma anche per il futuro remoto. Cioè viene in lui inserita una complessità che non conosce sia dal punto di vista della vita mentale sia dal punto di vista dei conflitti che questa complessità gli determina. E quindi sempre più le scelte presenti saranno scelte che sono condizionate dalle grandi scelte che attengono al proprio futuro. Rispetto a questo situazione (che io semplifico dando per scontato che voi la conoscete più di me) di solito ci troviamo di fronte nelle reazioni degli adolescenti ad adattamenti che possono caratterizzarsi in base a tre tipi di personalità: un adattamento di breve portata a; un adattamento di larga portata e quindi a lungo termine; un adattamento di larga portata che però dialettizza le possibilità di scelta perché valuta più opzioni mettendole in relazione tra di loro.

Oggi le osservazioni che io tenterò di fare saranno prevalentemente centrate su adattamenti dell'adolescente di breve portata. Concentrerò l'attenzione su alcune osservazioni di modalità di adattamento a breve portata perché la ricerca che vi citavo tende a dire sostanzialmente che la tipologia prevalente di adolescente e preadolescente che abbiamo di fronte oggi è di un adolescente che ha caratteri-

stiche tali da indurlo ad adattare i propri comportamenti a scelte di breve portata in termini temporali. Quindi evito di affrontare gli altri due, non perché non ci siano queste modalità di approccio di personalità, ma perché la tipologia di tipo "A" è quella che sembra essere prevalente nelle modalità di reazione degli adolescenti e dei preadolescenti. La ricerca a cui faccio riferimento è stata effettuata dal Centro di Orientamento Scolastico Professionale e Sociale (associazione nazionale) dei Padri Salesiani, nell'82 e reiterata nell'87/88. Si tratta probabilmente dell'unica ricerca abbastanza organica sulla adolescenza e preadolescenza, che ha affrontato vari ambiti di vita e di relazione dell'adolescente quindi non prevalentemente o esclusivamente riferita all'inserimento lavorativo. Ha coinvolto 5200 giovani a campione scelti sull'intero territorio nazionale e una serie di associazioni e gruppi organizzati che operano tendenzialmente con circa 350000 preadolescenti e adolescenti. Nel questionario utilizzato ci sono delle domande che riguardano espressamente il tema dell'orientamento nell'adolescenza. La domanda a cui cercavano di rispondere gli intervistatori era questa: "La progettualità cioè la dimensione del futuro come elemento essenziale della creazione della propria identità è presente nell'adolescenza, cioè gli adolescenti si pensano nel futuro? Cosa Pensano rispetto al proprio futuro? Quali sono i desideri e su cosa si stanno preparando di più per consentire loro di avere prospettive che li proiettino verso la dimensione della crescita del futuro?" Tendenzialmente sono due le domande che sono state utilizzate dagli intervistatori: "Come stai preparando il tuo avvenire". Voi vedete dal lucido i dati riferiti dalla domanda e noterete che la stragrande maggioranza dice "io penso solo a terminare la scuola, mi impegno seriamente sullo studio, mi informo sui mestieri e sulle professioni, chiedo consiglio sulla scuola da seguire, sto già imparando un mestiere, lascio che siano i genitori". Cioè la stragrande maggioranza delle risposte, sono risposte che tendono a concentrare l'attenzione più sul presente che sul futuro. La seconda domanda formulata al campione degli adolescenti era questa: "Cosa vorresti per il tuo avvenire?". E anche qui vede-

te che la stragrande maggioranza delle risposte si concentra su alcune tipologie che sono a giudizio non solo mio ma anche dei commentatori della ricerca su ambiti di vita personale che sono scarsamente proiettati a una dimensione professionale del proprio futuro. Essere una persona onesta e responsabile, diventare famoso e importante, essere vero cristiano, formarsi una bella famiglia: vedete che queste risposte prendono il 43% dei maschi e il 46% delle femmine. Avere un lavoro sicuro, però è ancora un atteggiamento relativamente alla proiezione del proprio futuro molto di carattere generale. Il commento dei ricercatori su queste risposte dagli adolescenti intervistati sul tema dell'orientamento è che, con alcune variabili riferite all'età e al sesso ma che sono poco incidenti rispetto alla totalità dei ragazzi intervistati, la modalità di preparare il proprio futuro è molto concentrata sull'immediato e a breve scadenza. Quindi nell'adolescente e nel preadolescente c'è tendenzialmente, oggi, il primato dell'immediato. Quasi come ricerca di sicurezza o paura del futuro che potrebbe essere collegata alle affermazioni di Petter. Quindi sembra emergere in modo prevalente un modello di personalità che è centrata su adattamenti di breve portata. Per cui, ad esempio, i problemi relativi alla storia del mondo sono problemi che attengono all'insegnamento della storia nella scuola, ma che non mi coinvolgono sul piano personale, rispetto a me stesso e al mio futuro. Gli avvenimenti di carattere generale che avvengono nel mondo: politica, fatti di carattere internazionale non suscitano un grande interesse, ma soprattutto non sollecitano decisioni di tipo personale e sono percepite come poco attinenti con quello che riguarda direttamente l'adolescente. E la risposta in genere dei ragazzi è: "Tanto rimane tutto uguale non cambia niente. Sono cose che hanno poca attinenza, poco influenza rispetto la mia vita personale e relazionale". E, ripeto, siamo nell'età nella quale la scelta professionale diventa di fatto quasi obbligata. Perché appunto essendo tendenzialmente alla fine della scuola dell'obbligo il ragazzo se decide di continuare gli studi o anche se decide di non continuarli, decide di conseguenza il suo status sociale rispetto al futuro; quindi opera una scelta che

non è secondaria rispetto a quello che lui sarà da adulto o non sarà da adulto. La scelta di alcune professioni rispetto ad altre comporterà per lui mantenere lo status sociale suo e della sua famiglia. Se invece opera altre scelte può darsi che lui cresca o diminuisca il suo status sociale rispetto al futuro. La scelta del corso di studi o il non proseguimento degli studi determina e incide sulla sua capacità reale di autonomia o non autonomia. Ma questo tipo di scelta condizionerà anche il luogo fisico in cui eserciterà il suo status sociale, quindi inciderà anche sulla collocazione fisica del suo abitare. Questa contraddizione tra tendenza a scelte di breve portata molto proiettate ancora sul presente e obbligo di fatto ad attivare delle scelte che hanno invece implicanza significativa e sostanziale rispetto il futuro, spesso determinano negli adolescenti una "tensione lunga" che tende a protrarsi nel tempo. E che provoca quell'effetto di inadeguatezza, di marginalizzazione e di accentuazione del conflitto personale con il contesto che è tipica di questa fase dell'età e che conosciamo bene nel rapporto con gli adolescenti. E' una crisi dovuta alla difficoltà di rispondere ad alcune domande che lui normalmente si fa: "devo rinunciare ad altre scelte nel fare questa a cui sono obbligato? Di fatto io rinuncio ad altre scelte che potrebbero essere delle opzioni magari positive o più positive di quelle che sto facendo?"

Sulle quali io non ho elementi sufficienti di valutazione, e lo scarto, ma non sono certo che il mio scartarle sia una scelta positiva o negativa; però devo farlo". Oppure: "mi sento così fortemente implicato dal punto di vista emotivo nell'operare queste scelte per cui la razionalità che dovrebbe entrare pesantemente in gioco per attivare scelte che abbiano forte attinenza con la professionalità futura sono sopraffatte dalla carica emotiva con tutti i rischi che questo può comportare". Il rischio che l'adolescente corre in questi casi probabilmente forse anche a volte condizionato dal contesto degli adulti, è che tende a semplificare la scelta. Di abbassare il livello delle variabili sulle quali scegliere e quindi diminuire, togliere, escludere, non valutare una serie di opzioni che potrebbero essere determinanti per una scelta importante, significativa. O assumere degli orientamenti

che sono di fatto un adeguamento a un comportamento diffuso e generalizzato. Questo magari gli serve per dargli sicurezza o per garantirgli una certa identità sociale o avere la percezione di con una scelta che tende ad uniformarlo al comportamento comune di riuscire con questo a darsi una identità sociale riconosciuta dal contesto.

Se questa è la situazione del vissuto di fatto del preadolescente e dell'adolescente con incidenza anche sulla scelta professionale, e quindi sul lavoro futuro, quali trasformazioni ci sono state in questo periodo che possono influenzare l'adolescente che si avvia al lavoro? Articolero alcune riflessioni utilizzando tre affermazioni. La prima affermazione è che "il valore lavoro si è in qualche modo trasformato", la seconda afferma che, "la cultura del lavoro in area veneta è particolare", la terza che "nell'ambito lavorativo esiste il prevalere degli interessi sulla solidarietà". Rispetto alla trasformazione del valore lavoro si confrontano di solito tre tesi: la prima di queste tesi dice che il valore del lavoro è in crisi o il lavoro vissuto come valore è in crisi, in quanto non è più un valore condiviso, c'è chi pensa che il lavoro non sia un valore in sé, c'è chi invece pensa che lo sia, ma con una articolazione molto divaricante da una persona all'altra sul significato dato al proprio lavorare. Il lavoro non è più fonte di identità individuale e collettiva. Per cui l'identità la persona se la crea in contesti che non sono quelli lavorativi, il riconoscimento di identità non è dato dall'ambiente di lavoro (impostazione che cozzerebbe con quanto affermato prima, che cioè l'adolescente sceglie il tipo di scuola e il tipo di professione pensando che scegliendo quello che fanno un po' tutti, questo gli possa dare identità). Quindi chi condivide questa tesi dice che il valore lavoro è in crisi e che in questi anni siamo andati verso la fine della sua centralità. Per un po' di tempo in Italia il lavoro era centrale rispetto alla vita delle persone, oggi il lavoro è strumentale rispetto al dare identità, alla sostanza degli interessi della gente. Una seconda tesi dice che il valore del lavoro cambia significato, quindi non è di per sé in crisi ma semplicemente cambia il significato del lavoro. Cambia perché, essendo cadute le ideologie del lavoro e soprattutto

essendo in crisi le agenzie che avevano costruito queste ideologie, c'è una differenziazione nella società che si articola su diversi livelli interpretativi del lavoro in sé. Per cui il lavoro in quanto valore cambia di significato e si articola. E si va verso tendenzialmente una assegnazione di significati più di tipo individuale che di tipo collettivo, cioè ognuno assegna tendenzialmente al fatto che lavora una propria interpretazione di valore che varia e che può essere diversa dal collega di lavoro o dal vicino di casa o dallo stesso familiare. Pensiamo alle organizzazioni sindacali, ma anche ad alcuni partiti che facevano del lavoro un dato fortemente ideologico. La caduta di queste agenzie che tendevano anche a orientare la cultura del lavoro e il valore lavoro ha determinato di fatto la necessità di variare di modificarne il significato. Una terza tesi dice che la crisi del valore lavoro è imputabile invece alla complessità della società attuale rispetto alla società di alcuni anni fa molto meno complessa e più semplificata. Oggi siamo in una società molto più articolata, non esiste più di fatto un potere centrale, vi è una articolazione dei poteri in sottosistemi non più centralizzati, ma in relazione tra di loro, capaci di mediazioni tra di loro anche in base a degli interessi contingenti. E quindi la complessità della società presa nel suo insieme determina di fatto la crisi del lavoro in quanto valore condiviso collettivamente e, globalmente dall'insieme della società.

In area veneta lo sviluppo economico soprattutto nel dopo guerra si era determinato in un quadro di forte stabilità culturale. Il rapporto tra la Chiesa cattolica e il sistema di potere centrato sulla Democrazia Cristiana in relazione tra di loro, ha reso stabile la cornice culturale entro la quale si è sviluppata l'economia del Veneto. Le modificazioni che ci sono state hanno interessato la perdita di centralità della Chiesa e, la frantumazione del quadro politico: questo asse di garanzia di stabilità culturale è venuto meno, per cui sembra prevalere ancora anche nel lavoro la cultura cattolica però depurata dal suo solidarismo e quindi più incline ad accettare logiche di mercato di tipo utilitaristico, di tipo competitivo. Questo ha determinato uno sviluppo con con-

notazioni culturali completamente diverse da quelle che hanno prevalso dal dopoguerra fino agli anni settanta. Vi cito un pezzettino di un libro di un giornalista del Corriere della Sera che però ha origini venete e che sta andando per la maggiore, del quale non è casuale nemmeno il titolo "Schei". Questo libro tenta di interpretare il modello di sviluppo dell'economia veneta. Il volume cita Ivo Diamanti e l'Istituto Poster di Vicenza e una loro ricerca nella quale chiedono a un campione di veneti appositamente selezionato: "Quali sono le caratteristiche di un buon lavoro?". Risposta preferita: "Che sia ben pagato" che corrisponde al 44% degli intervistati. Che sia creativo interessa solo ad un veneto su tre, che si svolga su un ambiente sano corrisponde a uno su quattro, che lasci del tempo libero a uno su quattordici. Strabilianti le risposte umilianti agli ultimi posti in classifica: che garantisca grande autonomia è importante solo per un veneto su diciassette, che sia poco faticoso per uno su quarantatré, che non sia manuale per uno su centosessantasei. Tutto perfettamente in linea con la domanda centrale: "Quali sono le cose importanti della vita". Al primissimo posto con molta moltissima importanza appaiati al 95% stanno la famiglia e appena di qualche virgola più avanti il lavoro, il quale conta molto di più non solo degli amici ma anche della religione, quarta al 74%. del tempo libero e dell'impegno sociale. Da sottolineare come maglie nere, in coda: lo studio e gli interessi culturali che hanno poca o nessuna importanza per quasi un veneto su tre (il 32%), e la politica per tre su quattro (il 72%). Quelli che ci credono molto sono il 25%, moltissimo uno sparuto 3,1%. Se questo è il quadro culturale, a me sembra si possa affermare che oggi il mondo del lavoro è caratterizzato per una prevalenza di interessi sulla solidarietà. Per cui oggi nel contesto lavorativo parlare di centralità della persona significa parlare tendenzialmente di individualismo o di risultati di tipo individuale. Parlare di relazione interpersonale normalmente significa scambiare, sulla base degli interessi, qualcosa del proprio tempo, della propria compagnia ma, normalmente, non significa scambiare gratuitamente. Attenzione e concentrazione sul "particolare" caratterizzato come "par-

zialità". Se nel contesto lavorativo, domina l'interesse sulla solidarietà, probabilmente è inevitabile che questo provochi abbandono o violenza perlomeno verso alcune fasce sociali: normalmente verso quelle dotate di strumenti di tipo personale più fragili. Allora, probabilmente, nel lavoro il problema della tutela dei non tutelati diventa prioritario, i marginali tendono a essere normalmente più esclusi degli altri. Difficilmente si individuano luoghi di mediazione che tendano a ricondurre all'interno le persone che fanno più fatica, la mediazione in genere avviene tra soggetti forti. Con tutte le conseguenze che questo comporta rispetto a quell'adolescente di cui parlavamo prima, che è un adolescente fortemente in crisi dal punto di vista della sua identità personale, pressato comunque dalla necessità di operare scelte condizionanti fortemente il proprio futuro, in un contesto nel quale non gli arrivano nemmeno informazioni corrette rispetto a ciò che lo attende nell'inserimento lavorativo. In genere i ragazzi arrivano al lavoro in modo molto casuale, soprattutto quelli che abbandonano la scuola alla terza media e approcciano il mondo del lavoro scegliendo il primo che trovano purché sia abbastanza retribuito. "L'importante è che si prenda oltre il milione di paga perché altrimenti non riesco ad avere soldini in tasca". Mi dà identità il fatto di percepire salario, non il fatto di esercitare un lavoro che professionalmente abbia certe caratteristiche piuttosto che altre. E la cosa sorprendente è che questi ragazzi arrivano al lavoro e non sanno assolutamente niente rispetto diritti e doveri del contesto lavorativo. Sono nell'assoluta ignoranza delle norme contrattuali, dell'orario di lavoro, del come sia fatta una busta paga, quale sia la professionalità che gli sarà richiesta. E' a mio giudizio, la conferma della divaricazione tra la tipologia di lavori offerta, e le aspettative che i preadolescenti e gli adolescenti si portano appresso. Quanto questa dipenda dalla famiglia, dalla scuola o dalle divaricazione della società non è oggi motivo di approfondimento.

DIVISIONE IN GRUPPI

GRUPPO 1

In certe zone (Cittadella e in certe zone di montagna) c'è, difficoltà a scegliere perché alcune scuole ci sono e altre no, e quindi se una persona vuole fare un certo tipo di scuola deve spostarsi oppure deve rinunciare a un certo tipo di scuola e farne un'altra, e quindi anche in questo la scelta non è libera. Sarebbe importante che ci fossero ampie possibilità di scelta eventualmente con cicli scolastici più brevi che orientino già al lavoro. Una linea operativa guida per l'insegnamento ci è sembrata quella di essere molto espliciti nelle domande che si fanno ai ragazzi dopo la terza media o dopo le superiori, cercando di creare degli itinerari che siano adeguati ai singoli ragazzi, non creando l'illusione che è facile studiare o che è facile trovare lavoro, ma neanche smontando le aspirazioni che una persona può avere.

GRUPPO 2

Siam partiti dicendo che i ragazzi si chiudono tante strade e opportunità.

Inoltre si riscontra la perdita del valore del lavoro. Cioè un diciottenne che va al lavoro spesso va soltanto per i soldi, pensa molto al fine settimana, manca questa idea del lavoro e di realizzarsi. Dopo si diceva appunto di avere maggiore flessibilità, adattamento e aggiornamento nel lavoro perché non esiste più il lavoro per una vita. Per l'attività di l'orientamento della scuola è difficile perché il ragazzo è influenzato dalla famiglia nella scelta stessa della scuola che deve essere poi pensata per il lavoro futuro. Quindi si guarda poco alle risorse e alle potenzialità dei ragazzi. Una proposta potrebbe essere quella di fare orientamento più ai genitori che ai ragazzi per fare cambiare la mentalità. Qualsiasi cosa il ragazzo sceglie bisogna vedere le sue risorse, le sue capacità perché nel lavoro c'è anche bisogno di intrapren-

denza, cioè di mettersi in gioco. Un'altra proposta è quella di sollecitare altri attori, di fare più un lavoro di rete, per aiutare i ragazzi a scegliere o a vedere le proposte nel territorio. Poi far fare esperienza diretta dei luoghi di lavoro e della scuola per un orientamento più ampio. Un'altra idea è quella di dare ai ragazzi una "cassetta degli attrezzi". Dopo gli adulti devono porre le domande giuste: non più "cosa farai da grande?", ma: "Cosa vorrei essere da grande? Quale identità voglio assumere?", rispettando così la persona.

GRUPPO 3

Noi come gruppo ci siamo un po' ritrovati sui dati che sono emersi dalla ricerca nel senso che abbiamo visto dal giro di risposte che è stato dato dal gruppo che i giovani che finiscono le medie si trovano in difficoltà e c'è una immediata ricerca di un lavoro e di una scuola non finalizzate ad una scelta consapevole che porti direttamente a delle soddisfazioni personali. I giovani cercano un lavoro immediato che porti più che altro a una soddisfazione a livello di soldi, a livello economico. Per quanto riguarda la scelta abbiamo pensato anche noi che si tratta di una scelta difficile nel senso che finite le medie i ragazzi si trovano in difficoltà sia per quanto riguarda l'età (sono uscite diverse opinioni a riguardo della nuova riforma. In particolare ci siamo chiesti se l'avanzamento dell'obbligatorietà scolastica a 16 anni riduca questa difficoltà nella scelta. Poi si è cercato di porre in risalto la necessità di dare importanza alle attitudini del ragazzo, in questo molte volte certe attitudini sono poco sviluppate o sono poco considerate anche a livello della famiglia, attitudini per l'arte o per la musica non vengono considerate, o vengono considerate quando il ragazzo finisce le superiori quando ormai è già troppo tardi per cambiare indirizzo scolastico. Poi abbiamo esaminato le aspettative dei genitori che molte volte condizionano i ragazzi e li portano appunto a delle scelte diverse dalle loro. Abbiamo fatto riferimento a quella che è la capacità di identificazione del ragazzo, non c'è una costituzione certa di una sua identità

che lo porti a fare delle scelte giuste e concrete rispetto al suo futuro. Per quanto riguarda poi l'orientamento abbiamo visto come la scuola riscontri delle difficoltà nell'orientamento perché la famiglia stessa non dà la giusta importanza all'orientamento. Nel senso che non lo considera importante quando in alcune scuole viene affrontato fin dalla prima media, poi rivisto in seconda e meglio approfondito in terza. La famiglia lo vede come problema soprattutto nel terzo anno, quello conclusivo. Non c'è nemmeno conoscenza dell'orientamento, non viene considerato come materia che poi possa essere approfondita, non c'è la giusta collaborazione tra scuola e famiglia in proposito. Per quanto riguarda i suggerimenti si era pensato di far fare ai ragazzi delle medie delle esperienze di contatto diretto con il lavoro. Abbiamo visto come nella scuola dell'obbligo ci sia la predominanza delle materie teoriche invece di quelle pratiche e quindi le materie come disegno, ed. artistica, ed. tecnica, ed. musicale sono materie considerate secondarie.

BREVI CONSIDERAZIONI SUL LAVORO DEI GRUPPI

Mentre pensavo all'incontro di oggi, mi frullava nella mente una domanda: "cos'ha ognuno di noi nella mente quando pensa all'orientamento?" perché penso che nell'esperienza ormai consolidata e abbastanza diffusa, che quando si pensa a orientamento tendenzialmente ci si riferisce alle informazioni che si trasmettono al ragazzo per sapere che tipologie di scuole ci sono nel territorio, quali caratteristiche abbiano queste scuole, quali siano le offerte del mercato del lavoro nel territorio, cosa il mercato del lavoro richiede più o meno in quel periodo, quali sarebbero le scuole più o meno adatte consentire che il diploma acquisito offra subito prospettive di occupazione. Cioè l'orientamento è prevalentemente centrato su informazioni date al ragazzo perché possa orientarsi su una scelta. La domanda che tendo a fare è se questa modalità di affrontare il tema dell'orientamento sia una modalità corretta. La seconda domanda che mi verrebbe da fare: "C'è realmente nella

scuola, nelle agenzie di socializzazione, nel mondo associativo, ecc., la volontà reale di fare orientamento?". L'altro interrogativo ancora è: "Quando pensiamo all'orientamento, lo pensiamo come un'attività marginale dentro il contesto associativo, dentro il contesto scolastico, dentro il contesto familiare o lo ipotizziamo come una delle attività che richiederebbero di essere inserite curricularmente dentro il percorso d'apprendimento del ragazzo, all'interno dei programmi scolastici e dentro la programmazione delle agenzie educative e dei gruppi associativi?". Cioè il ragionamento che io tendo fare è che per fare orientamento bisogna volerlo fare. E che l'attività di orientamento è una attività che richiede una formazione professionale adeguata tanto quanto quella richiesta per gli insegnamenti tradizionali e che nell'attività di orientamento sono richieste professionalità specifiche, come pure che l'orientamento non è competenza esclusiva del contesto scolastico ma è competenza della rete delle agenzie con cui il ragazzo è in relazione. E infine che l'orientamento richiede un percorso cadenzato in un periodo lungo che non può essere limitato al momento della scelta definitiva. I presupposti da cui partire sono: che l'orientamento lo si vuole fare, che non si tratta solo di informazioni ma anche di una metodologia complessiva di approccio al problema dell'orientamento. Terzo che per fare orientamento bisogna avere conoscenze professionali adeguate. Quarto che l'orientamento è un problema della rete che è in relazione con il ragazzo non solo della scuola o della famiglia. Date per scontate queste opzioni, torno ad utilizzare la riflessione fatta dal Cospes nella ricerca sull'adolescenza, che dedica un ultimo capitolo espressamente all'orientamento. In questo capitolo fa una proposta operativa che io velocemente vi sottopongo. Ovviamente la proposta include alcune riflessioni: l'orientamento è un orientamento educativo centrato sulla persona non sul problema del lavoro e non sul problema della scuola. Il metodo proposto viene definito "metodo dell'attivazione della vocazione personale": è un metodo che è stato, tanto per cambiare, testato in America all'Università di Laval da un gruppo di ricercatori. Questo tipo di metodologia parte da alcune finalità assegnate

all'azione orientativa e ne indica cinque di principali: la prima è quella di una conoscenza del ragazzo, una conoscenza approfondita del ragazzo da parte dell'adulto, ma anche conoscenza che il ragazzo deve avere di sé. Seconda finalità dell'azione orientativa: offrire la massima opportunità di confrontarsi prima di scegliere e quindi una articolazione di opzioni sulle quali poter attivare il confronto. Terzo: mettere la persona nelle condizioni di saper prendere delle decisioni e che siano decisioni prese autonomamente dall'interessato. Quarto: consapevolezza della transizione esistente tra scuola e lavoro e reciprocità del rapporto scuola-lavoro, in termini non "di si chiude il ciclo di apprendimento e si apre quello di lavoro" ma di "reciprocità scuola-lavoro lavoro-scuola che continua nel tempo". Tanto è vero che la quinta finalità è la necessità DELL'ORIENTAMENTO continuo.

Queste sono le cinque finalità che questa metodologia assegna all'azione dell'orientamento centrata sulla persona e finalizzata all'attivazione della vocazione personale.

OBIETTIVO DELL'ORIENTAMENTO

Come processo di educazione alla scelta professionale

1 GUIDA ALL'AUTOCONOSCENZA PERSONALE

(Capacità, attitudini, motivazioni, bisogni-interessi-valori, tipo di personalità).

2 INFORMAZIONE GENERALE E PERSONALE

Sui percorsi formativi e sul mondo del lavoro e delle professioni moderne.

3 PROMOZIONE DELLA MATURAZIONE PROFESSIONALE

Attraverso l'educazione a costituirsi realistici progetti professionali come eventuali possibili alternative di scelta.

4 EDUCAZIONE ALLA DECISIONE

E alla presa di coscienza delle conseguenze pratiche.

5 PREPARAZIONE ALLE PROSPETTIVE DEL CAMBIAMENTO E DELLE INNOVAZIONI TECNOLOGICHE E OCCUPAZIONALI

Guida alla transizione scuola - lavoro ed educazione alla polyvalenza flessibilità professionale

Questi ricercatori dicono che si tratta di un orientamento a una scelta vocazionale e non solo professionale perché l'accentuazione è sulla scelta di vita più che sull'aspetto della professione in quanto tale. Insistono sul fatto che l'orientamento è un fatto da risolvere nel rapporto individuo-scuola-società. Poi individuano alcuni presupposti che dovrebbero stare alla base di una soddisfacente attuazione di questa metodologia e li articolano in tre fasce, dicendo che in primo luogo l'équipe scolastica dovrebbe vivere l'orientamento come proprio compito professionale ed educativo, dovrebbe porsi in un atteggiamento di accettazione e di collaborazione d'équipe anche con l'ausilio di esperti e che l'obiettivo primario è quello di rendere il ragazzo libero nella scelta. Secondo presupposto è che l'orientamento sia oggetto di programmazione e quindi gli obiettivi da raggiungere siano cadenzati nei vari anni, che vi siano interventi di sensibilizzazione delle rete, che ci sia la verifica del lavoro svolto con una modalità tipica dell'insegnamento. Un suggerimento proposto è che anche la formazione delle classi o dei gruppi associativi sia pensato in modo tale da consentire lo svilupparsi dell'attività di orientamento e di programmazione e individuano una metodologia per la composizione dei gruppi e delle classi. Il metodo si propone di mettere in risalto le abilità articolandole su quattro livelli: Primo il pensiero creativo cioè il tentativo della ricerca del nuovo; il pensiero categoriale cioè la capacità di classificare le conoscenze acquisite secondo parametri di classificazione, terzo il pensiero valutativo cioè la ricerca nell'ambito delle classificazioni fatte di ciò che conviene, quarto il pensiero implicativo: questa metodologia propone quattro tappe verso la maturazione personale alla scelta, prevedendo compiti vocazionali successivi.

LA MATURAZIONE DELLE SCELTE

	TAPPE	COMPITI	ABILITÀ
MATURAZIONE DELLA SCELTA	scoperta	→ esplorazione	→ pensiero creativo
	classificazione	→ cristallizzazione	→ pensiero categoriale
	valutazione	→ specificazione	→ pensiero valutativo
	sperimentazione	→ realizzazione	→ pensiero implicativo

I tre grandi principi che loro indicano come ispiratori degli esercizi per arrivare alla scelta vocazionale sono :

PRINCIPIO ESPERIENZIALE: imparare facendo

PRINCIPIO EURISTICO: ricerca delle soluzioni

PRINCIPIO UTILITARISTICO: vedere i vantaggi

Una sintesi complessiva del percorso può essere data da queste tabelle:

L'INTERVENTO ORIENTATIVO promuove lo sviluppo vocazionale personale favorendo l'assolvimento di

FARE	COMPITI
	di: ESPLORAZIONE-CRISTALLIZZAZIONE SPECIFICAZIONE-REALIZZAZIONE
	per scoprire-comprendere definire-pianificare

PENSARE	ATTIVANTI
	le abilità MENTALI del pensiero CREATIVO-CATEGORIALE-VALUTATIVO IMPLICATIVO
	che guidano alla Scoperta-Classificazione-Valutazione e Realizzazione di quanto è necessario per

VIVERE	DECIDERE sulla miglior soluzione del problema della SCELTA PROFESSIONALE
---------------	--

OCCORRE "FAR PENSARE COME SCEGLIERE PER VIVERE BENE
LA PROPRIA VITA"

Altra tabella :

LE TAPPE DEL METODO A. D. V. P.

Far ESPERIENZA (dall'astratto..... al concreto-vissuto)	
Principio esperienziale	→ PROVARE
Coinvolgere nella RICERCA (Creare un problema)	
Principio euristico	→ RISOLVERE
Dare senso dell'UTILITÀ (Sapere dove si arriva e perché)	
Principio integratore	→ MOTIVARE

**“IL RAPPORTO TRA L'ADOLESCENTE IN
DIFFICOLTÀ E IL GRUPPO DEI PARI”**

*Dr. Raffaele Casamenti
Psicologo, AEPER-Bergamo*

Le cose che dirò adesso vengono dalle esperienze che abbiamo fatto e che stiamo facendo in particolare con gruppi cosiddetti "informali" di adolescenti nell'ambito della provincia di Bergamo. Esperienze che consistono sostanzialmente in almeno tre grosse fasi: una fase di conoscenza e quindi di avvicinamento, di impostazione della relazione con gli adolescenti, ed in particolare quelli che stanno sulla strada quindi quelli che sono iscritti in gruppi spontanei; ma anche in gruppi formali, e per formali intendo gruppi dell'oratorio piuttosto che della scuola delle polisportive o altri. Avvicinarli per capire, cogliere insieme quali sono i problemi che vivono. Una seconda fase è quella di strutturare un intervento vero e proprio di accompagnamento e di vicinanza a questi gruppi, attraverso la presenza di quello che ormai comunemente si chiama animatore o educatore di strada a seconda dei contesti. Una terza fase, infine, che è quella legata allo sviluppo di progettualità e iniziative con questi gruppi di ragazzi in modo tale che vengano attivate anche le loro capacità, le loro potenzialità. Per cui io cercherò di dire quello che abbiamo capito da queste esperienze e da questi contatti. E' naturalmente un punto di vista parziale; noi non abbiamo (né penso sia possibile avere) la "quadratura del cerchio" nel capire gli adolescenti oggi, chi sono e in quali difficoltà si muovono. Io vi offro quello che abbiamo potuto tematizzare di queste esperienze. Mi sembra importante fare un paio di premesse per capire di quale adolescente in difficoltà stiamo parlando e di quale gruppo dei pari stiamo parlando, perché appunto il titolo del lavoro di oggi è "Il gruppo dei pari e l'adolescente in difficoltà".

Quello che a noi sembra è che l'adolescente in difficoltà, secondo un concetto un po' classico stia tramontando. Per "classico" intendo dire il ragazzo che presenta chiari segnali, chiari meccanismi di devianza e quindi che è portato a esteriorizzare il proprio conflitto, la difficoltà che sente, la lancia verso gli altri, ma anche colui che si pone in una posi-

zione (se non per scelta magari per necessità) di marginalità. Quindi la figura del "marginale", più che quella del deviante, in cui il conflitto che sente verso gli altri è rivolto più che altro verso se stesso. Ci pare che queste categorie che spesso ricorrono o sono ricorse finora si stiano un po' diversificando. Quello che noi vediamo è l'emergere, innanzi tutto, di una serie di ragazzi adolescenti che sanno tante cose, e magari dal punto di vista della conoscenza razionale (prendiamo anche solo l'aspetto tecnologico) "hagnano il naso" agli animatori dei loro gruppi; hanno però una serie di difficoltà a adattarsi alle richieste sociali, alle richieste dei sociali. Quindi ragazzi che appaiono in qualche modo disarmati rispetto a quello che dovrebbero poi "produrre" per entrare a pieno titolo nel sistema sociale.

Cercheremo di definire come "adolescente in difficoltà" colui che presenta una serie di comportamenti a rischio. A rischio di disagio, a rischio di ulteriori difficoltà, anche se oggi questo rischio di disagio presenta certamente forme molto diverse rispetto al passato. Scegliamo l'adolescente cosiddetto a rischio perché oggi come oggi ci sembra che segua percorsi individuali, molto differenziati l'uno dall'altro, ma con sempre meno strumenti per decodificare il sociale in cui si immette. Questo secondo noi è l'adolescente in difficoltà, quello che incontriamo maggiormente; nei gruppi con cui lavoriamo sono certamente presenti situazioni di disagio conclamato, una fra le tante la tossicodipendenza, che tra parentesi non è l'unica perché sta emergendo in modo evidente una serie di problematiche correlate al disagio psichico. Però non sono tanto queste persone cui io farò riferimento quanto alla maggioranza di quelle che noi incontriamo, che sono ragazzi che ognuno di noi potrebbe chiamare tranquillamente "normalissimi" ma che presentano una serie di comportamenti a rischio. Nello stesso modo andrebbe anche messo a fuoco il concetto di "gruppo dei pari". Possiamo definire come "gruppo formale" quello presente nelle strutture aggregative tradizionali, che sono appunto quei riferimenti che dicevo prima, per alcuni la parrocchia, per qualcuno la società sportiva, per qualcun altro altri gruppi, oltre che la scuola. In questi gruppi sono pre-

senti delle caratteristiche abbastanza definite, come ad esempio in merito agli obiettivi che spesso sono predefiniti, e quindi non sono negoziabili dall'adolescente nuovo che arriva. La formazione del gruppo è casuale, nel senso che i ragazzi non si scelgono tra loro. C'è una presenza educativa degli adulti continua e comunque piuttosto significativa, ed i vari processi che si effettuano dentro il gruppo sono verificabili, cioè sono soggetti alla possibilità di essere sottoposti ad una valutazione. Il gruppo informale è, secondo la terminologia che usiamo, quello spontaneo, cioè un gruppo di ragazzi in cui anzitutto c'è scelta tra i membri, nel senso che i ragazzi si scelgono almeno in parte reciprocamente. Questo consente una intensità di rapporti indubbiamente maggiore anche se li vediamo probabilmente non molto approfonditi. Gruppi che però sono più temporanei, nel senso che possono nascere e morire nel giro di pochissimo tempo, e quindi il legame creato può essere intenso ma è provvisorio. Sono dei gruppi che presentano degli orientamenti collettivi, cioè stili uniformi in cui emergono delle figure forti (leader) ma in cui si riconosce tutto il gruppo, ed in cui non sono presenti adulti ed esiste una totale autogestione del percorso. In queste premesse qualcuno potrebbe chiedere: "ma quelli che non fanno parte di nessun gruppo, nemmeno di quelli informali, cosa ne facciamo?" Questo è uno dei problemi più forti, perché nel momento in cui riusciamo ad agganciare il gruppo informale comunque un qualcosa si crea, non è detto che si risolvano i problemi però un qualcosa si crea. Nei momenti in cui i ragazzi mantengono una invisibilità, stanno in casa, non aderiscono a forme aggregative occorre inventare qualcosa (Lucio parlava in precedenza dell'animazione, anche di strada...), anche perché si tratta di una consistente fascia della popolazione giovanile, adolescenziale in modo particolare, di cui non sappiamo praticamente nulla.

Dopo queste premesse passerei a trattare delle problematiche che noi abbiamo riscontrato nell'adolescente in difficoltà. Queste difficoltà probabilmente ci aiuteranno a tratteggiare un sorta di identità del ragazzo, sia pure a grandissime linee, per poi concludere lavorando sulle diversità più

evidenti che cogliamo oggi nell'adolescente. Anzitutto, seguendo una definizione classica, parlando di difficoltà intendo riferirmi a problematiche che emergono nell'assolvimento dei propri compiti di sviluppo, che voi conoscete certamente meglio di me: dall'accettare e interiorizzare i cambiamenti corporei che avvengono in questa età allo stabilire delle relazioni significative con i coetanei; dal saper attivare livelli differenziati di socializzazione al saper stabilire dei rapporti con le istituzioni ed i gruppi degli adulti: fino allo sviluppare una propria morale autonoma, e quindi svincolata da quella offerta dai genitori o dal gruppo dei pari. Registriamo quindi difficoltà ad assolvere a questi compiti che, come tradizionalmente ci viene detto, sono quelli che dovrebbero aiutare l'adolescente a uscire dalla sua fase e collocarsi su una fase adulta. Dentro questa situazione posso dire le difficoltà che riscontriamo e anche, a fianco, quali tendenze educative rischiose vediamo e questo non per consigliarvi di non metterle in atto ma perché, secondo noi, possono avere delle controindicazioni.

Vi offro una sorta di "inventario" di queste difficoltà: non sono in ordine di priorità, ma in ordine assolutamente casuale. Una difficoltà che ci sembra emerge è quella che gli adolescenti tendono sempre più ad adeguarsi alla realtà esterna, parallelamente sviluppando un senso di inadeguatezza personale. Il pensiero che viene fatto è "mi va bene quello che c'è, acriticamente, perché non sono capace di cambiarlo e/o di volerlo". Forse in concreto non è vero ma questa è la sensazione che l'adolescente ha. Un adeguamento con una scarsa capacità di sapersi progettare, di sapersi vedere diverso nel futuro. Si determina quindi una sorta di appiattimento rispetto alla realtà che esiste. Questi adolescenti non vivono in pace, ma il conflitto che hanno dentro non diventa come quello dell'adolescente che spegneva la sua rabbia, fino a qualche tempo fa, mandando in cenere la panchina del parco; la sua espressione diventa occasionale. Può darsi che l'adolescente sviluppi un conflitto con un gruppo vicino a lui ma senza sapere perché, così come può darsi che non lo sviluppi per niente anche se questo gruppo ha dei comportamenti che gli danno fastidio. Si nota quindi

una rarefazione dei desideri dei ragazzi e per recuperare la loro importanza si dà una maggiore centratura, all'interno dei gruppi, alle relazioni interpersonali, ai rapporti. Nei gruppi informali specialmente la relazione identifica il "tutto" del gruppo. Il rapporto è tutto, e dentro questo rapporto si gioca la crescita dell'adolescente per quanto possa essere difficile da accettare. In questa situazione di difficoltà ci sembra di vedere che da un punto di vista educativo l'adolescente sia continuamente sollecitato al cambiamento, infatti tante volte si sente dire "questi ragazzi non fanno niente, sono amorfi". Cosa vuol dire questo? Che noi ci aspetteremo un cambiamento, ma un cambiamento non si produce, l'eventuale tentativo di modificare le situazioni va a vuoto ed allora scatta la delusione degli educatori. Un'altra situazione che si può presentare è che i ragazzi hanno delle difficoltà a fare delle scelte e ad attribuire valore alle cose che fanno. Quindi riprendo una cosa detta prima, una mancanza di strumenti critici rispetto alla propria presenza ed alla propria vita, e questo comporta anche una certa difficoltà ad esprimersi (sono noti, ad esempio, gli studi rispetto al restringimento lessicale nella comunicazione).

Dentro la difficoltà a scegliere i ragazzi spesso pongono la negazione delle differenze. E' meglio fare questo? O è meglio fare quest'altro? E' uguale, spesso li sentirete dire questo, sia nei gruppi informali sia in quelli formali. I due tipi di gruppo non sono infatti così diversi tra loro: i ragazzi non sono di serie A o di serie B a seconda del gruppo che frequentano. Il rischio educativo è che ci sia una super-proposta, cioè una proposta molto sostenuta di valori da parte dell'educatore, che cade nel rischio della trasmissione passiva: "visto che non te li sai dare te, te li do io".

Una terza difficoltà è l'insoddisfazione, il non riuscire a soddisfare dei bisogni essenziali che si riferiscono ai compiti di sviluppo citati in precedenza e quindi all'ingresso del ragazzo nella società. Non è che l'adolescente sia fuori dalla società, ma è ancora in una posizione in via di definizione. Questa insoddisfazione sembra condurre all'attesa di un qualcosa che venga dall'esterno, e che se non viene fa rinunciare alla ricerca della soddisfazione stessa. Per questo

motivo può anche condurre a delle manifestazioni di disagio che possono prodursi proprio per l'insoddisfazione di bisogni essenziali. Il rischio educativo è, invece, che ci si aspetti che siano gli adolescenti stessi ad attivarsi, perché in fondo spetta a loro, e che quindi non ci sia una sorta di incontro delle rispettive difficoltà.

Un quarto elemento di difficoltà è costituito dal continuo modificare la propria appartenenza alle esperienze che si trovano, determinando così delle pluri-appartenenze che sono legate all'occasionalità. Si va in un gruppo però poi ci si stanca, non ci si sta molto, oppure contemporaneamente si sta in più gruppi. Questo non è certamente un male in sé, però lo si fa con una certa superficialità e con una presenza non approfondita, e a volte con scelte non motivate. Noi, quando facciamo delle ricerche, ad esempio negli oratori, andiamo a chiedere ai ragazzi perché frequentano quelle attività. A parte che molti non lo sanno dire, si riscontra una nettissima diversità dalle motivazioni. Si va dallo stare con gli amici, giocare a pallone a quello che comporta la proposta oratoriana (ad esempio approfondimenti di carattere religioso), ma producendo una separazione netta. Questa è una forma di appartenenza che però non è andata oltre un livello superficiale. Il rischio educativo è quello che le strutture (in particolare formali) cerchino di restringere l'accesso, di chiudere la porta a quelli che non sono effettivamente motivati, quindi si diano una definizione molto netta, sollecitando delle scelte di motivazione che però l'adolescente non è in grado di dare.

Un'altra difficoltà che si può creare è la collocazione dell'adolescente in reti marginali, e per reti intendo dire a livello relazionale ma non solo, a volte anche a livello abitativo e lavorativo. Ho visto che avete su questo ciclo di incontri anche un tema centrato sul lavoro, e credo che emergerà la situazione degli adolescenti che, nel momento in cui riescono a inserirsi in un circuito lavorativo, comunque occupano posizioni marginali e molto precarie. Si tratta quindi di collocazioni in reti marginali non per scelta ma per necessità. Il rischio è di crearsi e di vivere in realtà parallele e di marginalizzare i propri percorsi di vita. Il

rischio educativo è invece quello di un eccesso nel tentare di far venire allo scoperto i ragazzi e nell'includerli all'interno di processi più vicini a quella che è normalmente la vita di tutti, senza però una adeguata mediazione.

Un ulteriore elemento è la mancanza di radici socioculturali, che è una cosa che indirizza di più agli operatori di territorio, agli educatori dei centri di aggregazione, o dei progetti di territorio che curano la prevenzione del disagio. I ragazzi, con questa insussistenza delle radici sociali e culturali del posto dove vivono hanno sviluppato una sostanziale indifferenza rispetto ai luoghi dove si aggregano. Quindi se io sono a Cittadella o se sono a Bergamo sostanzialmente è uguale. Questo significa polverizzare il valore dell'essere comunità. Però ci può essere un aspetto che non necessariamente è negativo, e cioè che l'adolescente si rifugi in più "microcomunità", comunità molto più piccole che non coincidono con i confini territoriali classici ma con pochissimi riferimenti di gruppo e di tipo amicale ed anche con dei riferimenti adulti. Quindi il rischio educativo, per gli educatori che lavorano in questo ambito, è di "spingere" su una proposta di territorio e di ancorarsi a un sistema che i ragazzi non riconoscono assolutamente.

Infine un'altra difficoltà che ci pare esista è la concezione del tempo, che viene percepito come contenitore sostanzialmente indifferente. Cosa fare dentro a questo tempo che c'è a disposizione è "uguale", non fa differenza; quindi rintracciamo anche qui una insignificanza del cosa fare, che comporta delle ulteriori difficoltà per l'educatore che si trova a fare delle proposte nell'ambito dell'agire. La necessità è dare senso al tempo da parte dell'educatore, ma su quali presupposti? Certamente un presupposto è quello di andare incontro alle esigenze dei ragazzi, ad esempio il centrarsi nel gruppo, lo stare insieme come elemento privilegiato.

Ora vi propongo tre diversità che ci sembravano più stridenti. Una riguarda l'identità, cioè il contrasto tra l'identità personale e la collocazione sociale. Noi vediamo che nell'adolescente c'è l'affermazione di voler essere autonomo, ma, in realtà, anche quando si avvicina l'animatore c'è una sottile richiesta di indipendenza che fa riferimento alla

necessità, bene o male, di un riferimento adulto. I ragazzi hanno bisogno di riferimenti adulti. Per contrasto, a parole gli adulti affermano la dipendenza dell'adolescente, che "non può fare quello che vuole" o "deve fare quello che dice l'adulto", o deve stare dentro un contesto dove le regole sono ben definite, ma in realtà c'è una richiesta di autonomia, di un processo che li porti a slegarsi dal rapporto. Quindi vedete che c'è un intreccio dove la dinamica è esattamente contraria, e non solo: ci sembra che gli adulti abbiano in qualche modo sviluppato una sorta di sfiducia nel fatto di poter essere dei riferimenti validi per i ragazzi.

Per gli adolescenti, immagine personale da un lato e immagine sociale dall'altro entrano sovente in conflitto. Si nota spesso in gruppi informali, una immagine di spavalderia marcata da espressioni quali "non ho bisogno di te", "so cavarmela da solo", "cosa vuoi tu". In realtà, poi, esiste un vissuto di difficoltà e di paura rispetto all'integrazione sociale delle cui difficoltà l'adolescente, almeno per quel che è la nostra esperienza, si rende conto perfettamente. E sorge un contrasto in quello che vivono gli adulti, perché la paura assume caratteristiche diverse. E' paura per gli adolescenti nel momento in cui sono i nostri figli, ed è paura degli adolescenti nel momento in cui sono altri, sono diversi. Quindi queste paure che si intrecciano, ma non corrispondono, rischiano di creare un grosso contrasto, una grossa diversità. Infine, un contrasto rispetto alla conoscenza che i ragazzi hanno del sociale e le esperienze che hanno fatto. Diversamente da quello che si potrebbe pensare, perché l'immagine che l'adulto ha dei ragazzi è che l'adolescente è un uomo vissuto, un "esperto" (e questo lo vediamo anche nella pubblicità: l'adolescente supera l'adulto in conoscenza ed esperienza, gli insegna sempre qualcosa...); se questa è l'immagine, per contrasto vediamo che le esperienze normalmente fatte dall'adolescente sono poche, e quelle poche soprattutto non sono elaborate, cioè c'è poca gente che li aiuta a comprendere il significato insito dentro l'esperienza che hanno fatto. Quindi le esperienze fatte sono bene o male incasellate, accostate: una l'ho fatta adesso, poi ne metto vicino un'altra e poi un'altra poi un'altra ma non riesco a

farne sintesi e ad intrecciarle. E spesso l'adolescente si incanala in comportamenti di fatto predeterminati, dove il percorso è forse più rischioso appunto perché c'è meno consapevolezza.

Il terzo punto dell'incontro di oggi era l'adolescente in difficoltà all'interno del gruppo dei pari. L'adolescente può trovare dei problemi, delle risorse, dei vincoli, degli obblighi all'interno dei gruppi dei pari. Anche qui può giovare una esposizione a mo' di un elenco. Una cosa che l'adolescente trova sia all'interno dei gruppi formali che di quelli informali, e che io ritengo sia una risorsa, è l'appartenenza, cioè il sapere di essere parte di qualcosa. Questo è uno dei problemi che non hanno soltanto gli adolescenti, ma evidentemente anche noi, tutti lo hanno. In particolare però, per l'adolescente è importante sapere "di chi si è". Appartenenza che è una risorsa ma anche un vincolo, cioè nel momento in cui come adolescente appartengo ad un gruppo mi vincolo anche ad appartenermi, e questo vale sia nei gruppi formali sia in quelli informali. Un'altra cosa che può trovare è l'identificazione nel gruppo con l'immagine collettiva che il gruppo si dà. Il gruppo, normalmente (su questo mi riferisco in particolare ai gruppi informali), ha un certo grado di coesione interna, ed il ragazzo tende ad identificarsi con l'immagine che il gruppo nel suo complesso si dà. Questa è una risorsa perché dà una sorta di "copertura" alle difficoltà di identità del ragazzo, ma nello stesso tempo può essere anche un problema perché identificarsi con una immagine collettiva vuol dire anche correre il rischio di soffocare quella che è la propria identità che piano piano viene fuori. Un'altra cosa che può trovare è la figura di riferimento, e questa sarebbe una grossa risorsa. In un panorama territoriale in cui le figure di riferimento si contano sulle dita di una mano, tante volte, l'adolescente ne ha bisogno, e questo lo dicono tutte le ricerche, tutte le inchieste fatte in qualsiasi modo. Si tratta di figure di riferimento adulte, ma all'interno del gruppo informale può trovare delle figure di riferimento importanti in giovani di età maggiore. Questo, naturalmente, può essere anche un problema nel momento in cui il riferimento assume dei comportamenti rischiosi o si

invischia in situazioni di disagio, tuttavia è anche una grossa risorsa su cui noi educatori possiamo far leva. Un'altra cosa che può trovare, anzi che sicuramente trova, è una serie di relazioni, di rapporti con gli altri membri del gruppo. Lo riscontriamo maggiormente nei gruppi spontanei, ed è una risorsa questo perché sono spesso relazioni faccia a faccia, relazioni immediate, relazioni intense. C'è anche un risvolto problematico, e cioè che spesso queste relazioni sono abbastanza superficiali. Un altro elemento che può trovare è quello dell'accettazione all'interno del gruppo che può essere da un lato sicuramente un vincolo, perché il gruppo accetta l'adolescente, ma nello stesso tempo egli deve garantire che accetta gli altri membri qualsiasi sia il comportamento degli altri. E' un vincolo, ma può essere anche un problema, perché spesso manca lo stimolo a migliorarsi, perché quando l'adolescente viene accettato può anche adagiarsi in questa situazione. Un'altra cosa che l'adolescente può trovare nel gruppo dei pari è la risposta ai bisogni primari, però ci può essere una scarsa capacità di differenziare i livelli di socializzazione. Un altro elemento che l'adolescente può trovare è una funzione di mediazione con la realtà, il gruppo come mediatore, che si frappona tra l'adolescente e la realtà sociale. Questo può essere una risorsa ma anche un problema, perché il gruppo che fa da mediatore può essere che si separi eccessivamente da altri luoghi sociali, parlo in particolare dei gruppi informali. Può trovare figure di leadership temporanea; temporanea perché, questo accade nei gruppi informali, spesso queste figure cambiano, si alternano. Può essere una risorsa nel momento in cui è una stimolazione, rispetto al fatto che pone l'adolescente nelle condizioni di interrogarsi sul fatto se è o meno in grado di assumersi questo ruolo, un vincolo perché comporta l'accettazione del leader del momento e può essere anche un problema perché può determinare, per converso, una sorta di atteggiamento passivo. Infine può trovare all'interno del gruppo un luogo in cui si confronta con l'alterità, con l'altro, anzi con le alterità. Per esempio noi abbiamo fatto delle rilevazioni nel rapporto maschio-femmina all'interno dei gruppi informali ed abbiamo visto in opera il rischio di ripercor-

rere alcuni stereotipi che sembravano retaggi degli anni passati, una cultura presente prima ancora che nascessero, ed invece ci sono. Il gruppo può essere, a certe condizioni, un laboratorio, chiamiamolo così, di confronto con l'altro. L'ultimo punto è l'atteggiamento dell'operatore educativo nei confronti dell'adolescente singolo, ma anche nei confronti del gruppo; io qui non ho pensato di fare una distinzione tra l'insegnante, l'educatore, l'animatore, ma in generale parlerò dell'operatore educativo genericamente inteso. Passeremo velocemente in rassegna quali atteggiamenti, secondo noi, l'educatore può tenere per un approccio positivo all'adolescente in difficoltà. Sono sette punti. Primo punto: il riconoscimento che l'adolescente è un soggetto, cosa tutt'altro che facile, nei fatti. Spesso lo diciamo, ma altrettanto spesso poi noi lo dimentichiamo, noi per primi. E' un soggetto, e come tale non è oggetto dell'azione educativa. Ed è un soggetto talmente importante che senza di lui l'azione educativa non esiste, anzi, è un soggetto che è libero di accettare l'azione educativa e quindi anche libero di rifiutarla, nonostante la giovane età. Se noi non gli riconosciamo questo potere non gli riconosciamo, direi, l'essere soggetto. Secondo atteggiamento che ci sembra importante, è che l'azione dell'educatore dovrebbe essere legata, più che al dire cosa fare o cosa non fare, alla messa in grado, cioè al poter creare delle condizioni in cui l'adolescente possa appunto essere messo in grado di fare, di scegliere, di valutare, ecc. Quindi determinare le condizioni di quadro: invece che dipingere il suo quadro, dovremmo dargli la cornice, dovremmo dargli gli strumenti per definirlo. L'adolescente è poi in grado di dipingerlo da solo. Può essere che dipinga una bruttissima immagine, però l'importante è che l'educatore gli dia gli strumenti, così come è necessario che gli definisca anche i vincoli e le possibilità all'interno del contesto reale. Il terzo atteggiamento si collega molto a quello precedente: tentare di essere supporto, in particolare al gruppo, e non una guida globale, cioè l'educatore senza il quale il gruppo non va avanti. Quest'ultima è una figura molto rischiosa, il gruppo deve essere libero ed in grado di andare avanti, anche sbagliando, senza l'educatore, però è

importante essere supporto, riferimento, esserci quando c'è una richiesta magari anche implicita, perché tantissime volte la richiesta dell'adolescente di un riferimento adulto non è esplicita. Un quarto punto consiste nel tentare di arricchire il quadro delle opportunità che l'adolescente ha a sua disposizione, a livello di comunicazione, di espressione, di invenzione. Come già abbiamo detto, l'adolescente corre il rischio di ripercorrere strade già fatte senza riuscire a scegliere. Inventare, ecco: probabilmente anche questo oggi è un campo educativo, forse ieri non ce ne era bisogno, oggi ce n'è bisogno, l'essere quindi provocazione rispetto all'adolescente. Quante volte gli animatori di strada si sentono mandati a quel paese e tuttavia hanno svolto, ottenendo questa risposta, uno dei loro compiti, quello di essere provocazione. Il quinto atteggiamento educativo che si può tenere è quello di non lavorare solo con gli adolescenti o con il gruppo di adolescenti, ma di lavorare anche con la comunità degli adulti e quindi contribuire a creare delle reti di supporto dei gruppi dei pari degli adolescenti. Un sesto atteggiamento che ci sembra importante è cercare di essere una sorta di "decodificatore", cioè di permettere agli adolescenti di riconoscere il valore delle esperienze fatte, il valore che hanno in positivo ed in negativo. Un problema è infatti riuscire a capire qualcosa dentro le esperienze fatte, ed allora serve una sorta di indicatore, per facilitare l'adolescente non tanto a non rifare più le esperienze "negative" (questo sta nell'ambito della sua scelta), ma quanto a capire cosa vi è avvenuto, cosa tutt'altro che scontata. Infine: non so se è ancora di moda, perché negli ultimi tempi mi sembra si parli molto meno di approccio maieutico nei fatti, cioè nella pratica del rapporto educativo, e non solo a parole. Questo significa fiducia nell'adolescente, che è una moneta abbastanza rara oggi come oggi, nel senso che la fiducia che abbiamo nei confronti degli adolescenti, a meno che non siano i nostri figli, è generalmente molto bassa. E' importante come educatori credere nelle sue potenzialità, visto che già non ci crede lui o lei, e questo vuol dire accettare i rischi che derivano da una mancata predeterminazione delle sue azioni. Il lavoro di strada, se fatto bene, è un lavoro di

continua messa in grado, però questo vuol dire che l'adolescente può prendere delle strade completamente diverse, una volta messo in grado, da quelle che vorrei io. Questo è un rischio, ma se non lo accetto incorro in un altro rischio che è quello di predeterminare i suoi comportamenti, quindi di non credere in lui, di non dargli fiducia e di non riuscire a fargli tirare fuori quello che è. Vuol dire anche privilegiare la promozione dell'adolescente, quindi uscire dall'idea che l'adolescente sia una persona da recuperare a qualcosa.

L'ipotesi che loro fanno è di articolare all'orientamento 3/4 ore al mese, individuando 3-4 insegnanti che svolgono normalmente la loro materia ma che hanno una parte delle loro ore finalizzate all'orientamento con mediamente un'ora mensile ciascuno. Avremmo un totale di 36 ore all'anno di orientamento. Quindi un percorso multidisciplinare finalizzato all'orientamento con un tot di ore a ciò destinate nel corso delle quali l'insegnante utilizza la propria materia in chiave orientativa. Si potrebbe fare una trasposizione sui gruppi e le associazioni e le due cose potrebbero essere messe in relazione perché se la stessa attività orientativa fosse svolta contemporaneamente dal contesto scolastico, ma anche nei gruppi associativi o sportivi, e le agenzie fossero in relazione, non solo si avrebbe una moltiplicazione delle ore di orientamento, ma verrebbe attivata la rete, e la stessa cosa potrebbe essere richiesta, se vi fosse un'attività di sensibilizzazione e di formazione, anche alle famiglie. Nel senso che il vissuto e le esperienze fatte nella scuola e nel mondo associativo potrebbe essere ripreso nel rapporto con la famiglia. Ovviamente l'esperienza è stata sfruttata a Laval nel Québec, non nel contesto scolastico o associativo italiano. Non credo nemmeno che sia semplice pensare di togliere dall'insegnamento scolastico tradizionale le 3-4 ore al mese proposte. Però in una situazione di riforma della scuola, si prende consapevolezza che c'è una stretta correlazione tra scuola e orientamento, si aprono dei margini e delle possibilità anche di sperimentazione, e probabilmente una riflessione su questo argomento e da parte della scuola ma anche della altre agenzie di socializzazione con una

logica di programmazione e non di casualità andrebbe fatta. Probabilmente è arrivato il momento di cominciare a muoversi con un approccio al problema dell'orientamento come se si trattasse di una materia trasversale all'insegnamento delle altre materie. Il suggerimento o la velocissima presentazione di questa modalità di approccio che poi sarà meglio articolata nel materiale che vi daremo è solo una stimolazione, per dire che non è più sufficiente solo parlare ma è giunto il momento di sperimentare, bisogna cominciare a pensare anche a qualcosa di innovativo. Cioè sostanzialmente significa che le visite guidate alle scuole superiori, la presenza dei sindacati nelle scuole o delle associazioni imprenditoriali o le agenzie specializzate che danno questionari da fare compilare ai ragazzi in relazione ai quali danno una indicazione all'insegnante sulle attitudini del ragazzo sono poco centrati sulla persona e molto legati al modello utilitarismo di approccio al mondo del lavoro. Penso a queste agenzie specializzate che ti fanno i test e poi ti dicono "questo ragazzo sembra orientato a questo piuttosto che a quest'altro", un approccio subalterno alla cultura dominante che non tiene conto delle aspettative, dei desideri e delle potenzialità del ragazzo e gli offre tra l'altro anche poco spazio per una scelta di tipo individuale.

"LA FAMIGLIA E L'ADOLESCENTE IN DIFFICOLTA', UN DIALOGO FRA SORDI"

*Dr. Salvatore La Mendola
Dipartimento di sociologia, Università di Padova.*

L'Adolescente in difficoltà è, nello specifico mio, la famiglia e l'adolescente in difficoltà, un dialogo fra sordi. Messo così il tema ci dice questo, per lo meno io lo leggo così, non c'è dialogo in quanto famiglia e Adolescente sono sordi. Se noi ci presentiamo la questione in questo modo, che cosa otteniamo? Otteniamo che famiglia e Adolescente sono due attori diversi, cioè l'Adolescente non fa parte della famiglia. E qui io ho qualche problema, allora cos'è la famiglia? Comincio a volare non sento più gli odori, non sento più la carne, non sento più le ossa, non vedo più gli occhi. Sordi, ma i sordi non comunicano; c'è ancora qualcuno che crede che i sordi non comunichino? Dietro a questa idea di sordi come non comunicatori c'è qualcosa di grosso, di forte, di rilevante, un grosso tranello in cui la nostra importantissima civiltà è caduta, la nostra civiltà ha avuto un enorme, rilevante importantissimo sviluppo. Però si fonda su alcuni principi che hanno permesso questo sviluppo che ha fatto ottenere questi grandi risultati che abbiamo sotto gli occhi, però come ogni mezzo ha un effetto non previsto, ha dei limiti, per definizione, e forse ragionare intorno a questi limiti ci può aiutare a capire il tema di cui verremo ad occuparci oggi.

Il secondo aspetto nel titolo: "Adolescente in difficoltà". Io ho un dubbio, un grave dubbio, che sul serio noi dobbiamo occuparci di chi è in difficoltà, o è una provocazione, naturalmente, non sto dicendo che dobbiamo smettere di prenderci carico di, sto dicendo che dovremo ragionare di più, tutti quanti, sulla normalità, cioè su chi non è in difficoltà.

Fondamentalmente scopriremmo probabilmente che tutti noi abbiamo delle difficoltà. Nel momento in cui diciamo "qualcuno è in difficoltà", lo rendiamo altro da noi, e forse iniziamo a creare dei confini, delle separazioni che non ci fanno più nuovamente sentire gli odori, non ci fanno sentire quella dimensione emotiva, quella elettricità che sentiamo quando siamo, per esempio, insieme ad una persona che ci è cara.

Forse questo è veramente un compito delle istituzioni. È un compito di noi formatori, di tutti noi formatori, ripensare le parole che utilizziamo. Per esempio, le istituzioni pubbliche, le istituzioni formative, gli enti di ricerca, propongono attività ed iniziative su chi è in difficoltà, su chi è in situazioni di disagio; in questa maniera si taglia la possibilità di capire la complessità delle dinamiche in gioco, abbiamo creato un diverso nel bene o nel male. Forse bisogna girarci un po' attorno a questo aspetto, il che non vuol dire che non bisogna lavorare anche su chi è in situazioni di disagio conclamato, ma lavorare sul disagio conclamato ci impedisce di cogliere i percorsi. Come si arriva a quella situazione ci impedisce di ragionare in termini effettivamente preventivi, ci impedisce di cogliere una situazione strategica, cioè di pensare come si è arrivati lì, e quindi a pensare a come si può uscire da lì. Questo ci porta, per esempio, a non identificare delle iniziative pensate per dei singoli, una delle grandi scoperte degli ultimi dieci anni, utilizzando una tecnica, una prospettiva che normalmente non si utilizza mai, quella della riflessività, quella della valutazione della propria azione, si scopre per esempio che i servizi sociali provocano dipendenza.

In questo modo chi è in stato di difficoltà, non solo vive lo stato di difficoltà, non solo deve fronteggiare dei problemi, degli scacchi, dei pericoli, ma si trova a dover fare i conti con dei soggetti che gli creano degli ulteriori ambienti che per quanto costruiti sull'idea dell'aiuto finiscono per diventare dei nuovi ghetti.

Attenti, non sto dicendo che allora qui dietro c'è una colpa, sto dicendo che tutti noi responsabili di azioni di aiuto, dobbiamo continuare a guardarci, nel nostro aiutare, a quali tranelli andiamo ad aprire, alla persona che andiamo ad aiutare: quali nuovi vincoli creiamo, quali effetti perversi, per dirlo con un concetto che ha una sua tradizione teorica, quali effetti controintuitivi noi andiamo ad immettere con la nostra azione? Se volete il paragone, si passa dalla dipendenza dalla cocaina alla dipendenza dal metadone. Non sto dicendo che questa strategia non sia utile, non voglio entrare nel merito, sto dicendo che occorre guardarsi

mentre si usa questo tipo di strategia, osservare, continuare a mantenere un terzo occhio che guarda dall'esterno, che ci guarda dall'esterno.

Io dovrei parlare di famiglia, parto da una banalità che racconto agli studenti di sociologia del I° e del III° anno: cos'è la famiglia dal punto di vista sociologico? Dal punto di vista sociologico la famiglia è una agenzia di socializzazione, ossia una istituzione che ha il compito di comunicare alle nuove generazioni quali sono le istituzioni sociali che valgono in quella determinata società. Cosa sono le istituzioni sociali? Non pensate solo allo stato, come istituzione sociale, pensate anche ai modi adeguati dello stare in situazione: non ci si mette le dita nel naso, si dice buon giorno; queste sono delle istituzioni sociali, delle convenzioni di cosa sono le buone maniere, cos'è essere educati. Ossia non solo si trasmettono le risorse materiali, le identità delle persone, quella identità che quella determinata società considera adeguata ai contesti, e ogni società considera adeguate ai vari contesti cose fra di loro assolutamente differenti. Se volete vi faccio un parallelo religioso, pensate a come un alimento può essere in una società al centro del rito religioso, e come in un'altra società quello stesso alimento è assolutamente deprecabile: sto parlando del vino nello specifico! Nella tradizione cristiana il vino è il sangue di Cristo, per l'Islam qualsiasi sostanza alcolica è tabù. Sto dicendo allora che ogni tipo di famiglia, famiglia di tipo musulmana, famiglia cristiana trasmettono concetti diversi di ciò che è adeguato in questo caso. Nell'esempio fatto in un momento cruciale della costruzione dell'identità collettiva, nel riconoscersi come facenti parte di una comunità, di essere entrambi figli di Dio (in due religioni differenti).

Cos'è la costruzione di una identità adeguata? Fondamentalmente è il modo di controllare il proprio "sé" nelle diverse situazioni. Per cui quando si va a sostenere un esame, quando ci si sposa, ci si veste in un modo, quando si va a giocare a calcio ci si veste in un altro, quando si sta a casa ci si può mettere le pantofole! Ogni situazione richiede una costruzione dell'identità che è adeguato per lo specifico, e l'abbigliamento è un classico indicatore, è un insieme

di simboli che segnalano a se stessi ed agli altri qual'è l'identità adeguata per quella situazione.

Ossia nella famiglia si elaborano i codici fondamentali attraverso i quali i soggetti controllano la propria identità e la adeguano alle diverse situazioni. Il problema nasce qui: quali sono i luoghi di osservazione, di riflessione, sulle proprie identità nelle situazioni? Il modello tradizionale di formazione, di socializzazione diciamo "tradizioni" - dice: "Gli adulti trasferiscono informazioni e conoscenze ai più giovani". Questo modello non è più reale, non c'è più, forse non c'è mai stato. Anche nella rappresentazione che abbiamo della socializzazione, nessuno tende più a riprodurre questa idea che sono gli adulti i depositari della conoscenza e i giovani semplicemente assorbono. Sempre di più assieme a questa prospettiva principale, che persiste, badate, e, se guardate, persiste qua dentro: io sono un tot di centimetri più alto di voi... le scuole sono strutturalmente organizzate in termini di collettività che guarda il soggetto che è al centro, e che dà il verbo, che dice cos'è il giusto, e gli altri guardano a chi detiene la conoscenza. Non siamo di fronte alla famosa tavola rotonda in cui c'è una messa in comune di esperienze e di comunicazione, c'è una direzionalità della comunicazione che è fisicamente rappresentata e che qua dentro è esemplare, allora però, nella rappresentazione che abbiamo e che tendiamo ad avere sempre meno, c'è questa rappresentazione che gli adulti siano i depositari della conoscenza. Sempre più emergono parole, enfasi, tendenze a dire che occorre valorizzare le capacità degli individui, le capacità dei singoli. Oh! guardate che questi sono temi, parole, nozioni, parole d'ordine che sono stati sempre presenti nella cultura, in maniera un po' "carsica", sotterranea, però è sempre di più diventato un aspetto rilevante nelle ultime generazioni. Pensate alla parabola dei talenti, pensate al concetto di carisma, pensate al concetto di manna, sono tutti concetti che si perdono nella notte dei tempi, se volete, che hanno a che fare con dei poteri delle capacità, delle potenzialità che ogni cultura ha riconosciuto agli esseri umani.

La traduzione che oggi tendiamo ad avere, è di far emergere qui e là questo discorso dello sviluppo del potenziale,

come dicono gli psicologi del lavoro. Il problema è se i modelli pedagogici, il tipo di socializzazione, come organizziamo il nostro educare, come si giocano queste prospettive, ossia che i genitori siano detentori della conoscenza, e che la comunicazione è da adulti a giovane, da adulti a minori. Questa idea invece di far emergere le potenziali capacità del soggetto, se effettivamente i nostri sistemi educativi scolastici, in primo luogo la famiglia, riflettono ed hanno occasione per riflettere su come riuscire a rendere compatibili queste prospettive. C'è l'idea che ci siano delle generazioni adulte che possiedono la conoscenza e la possono trasmettere; e l'idea che occorre fare in modo che ciascun soggetto dia spazio e sviluppi le proprie potenzialità. Potenzialmente queste due prospettive sono assolutamente in conflitto. Paradossalmente chi ha dato una prospettiva e chi ha proclamato l'altra si sono dati battaglia, producendosi vicendevolmente dei morti, senza procedere di un sol passo in avanti, giocando su ruoli triti, del tipo "conservazione-rivoluzione, voi siete "oppressori", noi siamo "liberatori", impedendo alla fine di riflettere su quali siano i significati in gioco. Allora il problema è chi siano gli attori che presiedono al processo di socializzazione, cioè chi controlla le risorse per la realizzazione dei compiti di sviluppo. Ogni processo ha dei controllori di processo, impliciti o espliciti che siano, dei soggetti che decidono cosa si fa e quando si fa nonché come si fa. Stiamo parlando di potere, di controllo delle risorse, che sono banalmente soldi, tempi spazi, ma sono anche modi; una dimensione sulla quale credo che varrebbe la pena di ragionare un po'. E', ed emergeva nel discorso iniziale dei sordi, la dimensione del corpo, quali sono i luoghi nel nostro sistema sociale in cui ci occupiamo dei corpi. Abbiamo gli ospedali, e poi, siamo in una scuola, e c'è un momento nella scuola in cui ci si occupa del corpo le lezioni di educazione fisica; l'insegnante di educazione fisica è per definizione colui che voto di consiglio, fare ed. fisica è un momento in cui i ragazzi possono sfogarsi e l'idea è che comunque il corso di educazione fisica è un corso dove comunque si danno dei voti, non un momento in cui i soggetti si confrontano con le loro dimensioni

corporea, non un momento in cui rifletto su chi sono. Pensate, se vi è capitato, alla prima volta in cui avete sentito la vostra voce registrata, o la prima volta che vi siete visti in un video, non so se c'è qualcuno di voi che non ha provato questa esperienza: "Ma io ho quella voce lì? Ma ho quelle punte?" oppure "ma faccio quelle smorfie lì? Ma non mi hai mai detto che ho quei tic lì."

E che cosa significano quelle cose lì? Significano che nessuno di noi sa chi è agli occhi degli altri, e se allora prima abbiamo detto che socializzazione è la costruzione di una identità adeguata alle diverse situazioni, cioè elaborare delle forme di controllo su chi io sono nelle diverse situazioni, e non c'è nessun momento della nostra vita formativa per la quale spendiamo soldi, energie organizzazioni, piani di studio quant'altro, dico, non c'è nessun momento in cui ci si prende la briga di dire "ciascuno si trovi delle occasioni in cui ci si osservi, in cui finalmente riusciamo a intravederci agli occhi degli altri; e forse da qui dovremmo cominciare a partire, e da questo cominceremo a capire quali sono, per ciascuno di noi, le potenzialità, cosa dice ciascuno di noi al proprio interlocutore. Ci sono dei piccolissimi momenti in cui tutta la nostra civiltà ha avuto come luogo fondamentale il controllo del corpo, controllo in termini di riduzione del suo spazio, non in termini di elaborazione di elaborazione di tecniche di gestione e di adeguatezza del modo di fare, rispetto gli obbiettivi, ma semplicemente in termini di limitazione. Sicuramente ciascuno di noi, pensate all'emozione che si prova davanti all'esecuzione di un compito, tutte le volte che mi tocca fare gli esami del I° anno di un corso di laurea, le persone vanno in apnea, non respirano più, ossia non riescono più a gestire il controllo della propria emotività nella situazione specifica; a quel punto i contenuti della comunicazione verbale diventano secondari rispetto al contesto comunicativo in cui io mi vengo a trovare ed io finisco per valutare la persona non per il fatto che mi dice esattamente un determinato concetto di cui non ve ne frega niente, non è "quello", è il contesto comunicativo in cui avviene l'esame, se questa persona riesce a darmi indicazioni di spavalderia o meno, di reggere il

ruolo. Guardate che i selezionatori di personale, quando cercano una persona per assumere un ruolo non cercano una persona che sappia fare i conti, lavorare significa eseguire dei compiti ossia saper analizzare una certa situazione, cercare un percorso per affrontare un certo problema e saper gestire le proprie incertezze che derivano dall'interagire con gli altri, saper comunicare, saper lavorare in gruppo, saper far passare delle comunicazioni.

Ma queste sono le competenze che servono per vivere, non solo per lavorare: c'è qualche momento del nostro mondo formativo delle nostre famiglie in cui si riflette sul come comunichiamo, sul come stiamo insieme, dove, per "comunichiamo", intendo molto poco la parola, ma questo mio gesticolare, cioè l'esserci con i corpi. L'educazione passa progressivamente abbandonando la dimensione del contatto corporeo, e sempre di più diventa parola ma, siamo sicuri, che non stiamo buttando via una parte importante, siamo sicuri che non stiamo buttando via la comunicazione affettiva; guardate che su questo poi, ci sono aspetti cruciali; un esempio banale: il successo delle discoteche a che cosa è dovuto? Classica censura-affermazione del mondo adulto nei confronti delle discoteche. "In discoteca non si comunica", è proprio vero, in discoteca sicuramente ci si rovina i timpani, non c'è dubbio, in discoteca non si comunica verbalmente, ma in discoteca non si va per comunicare verbalmente. In discoteca si va per comunicare in modo non verbale; è un rito dei corpi, e ora perché serve questa musica così assordante e distruggente dei timpani? Perché la nostra civiltà è costruita sulla parola e sulla dimensione cognitiva, e nessuno di noi ha facilità a passare da una comunicazione di tipo verbale ad una comunicazione di tipo non verbale, e allora una dei modi, meno brutto, sporco, cattivo, per chiudere la comunicazione verbale, è saturarla di musica e costringere le persone a buttare fuori altre dimensioni, a costringere a scegliersi altri codici. Allora è adeguata l'affermazione del mondo adulto che dice che in discoteca non si comunica; in discoteca non si comunica verbalmente certo, ma non è quello il luogo. E' assurdo, se vogliamo ridurre il danno da rumore, come qualcuno dice, il

danno della musica e dei decibel. Creiamo delle palestre in cui la comunicazione non verbale, in cui la comunicazione dei corpi il sentire gli altri presenti, che gli altri ci sono, creiamo delle altre palestre in cui questa espressione abbia cittadinanza. Anche le famiglie, il vivere familiare sono sempre meno il vivere dei corpi, sono luoghi di oggetti, sono luoghi di parole, di raccomandazioni, di contrattazioni in cui i genitori non riescono più a controllare in termini di parole, di messa di divieti e allora cercano di contrattare lasciando: "Vai, ma almeno torna, a l'una"; "Ma come a l'una? Non posso! Gli altri tornano...". Un gioco di contrattazioni verbale.

Tutta una contrattazione verbale dove il sentire altro non è solo di orecchio, ma è di pancia, non c'è più una frase del tipo "non è la fine?" Volevo solo buttare delle provocazioni, forse anche un po' caotiche. Su di una parola mi piace lavorare; questa parola è rischio. Noi in questo mondo educativo e di prevenzione siamo abituati a parlare di situazioni a rischio, di persone a rischio; scusatemi, ma situazione a rischio è solamente una situazione dove vi sono conseguenze negative? Un imprenditore legittima il proprio ruolo sociale in quanto regge il proprio rischio economico, ossia si sta assumendo le responsabilità di una strategia di azione; si assume la responsabilità. Essere in una situazione a rischio vuol dire assumersi una responsabilità. Chi non si mette in situazioni di rischio non cresce, non si pone delle sfide, non acquisisce alcunché, procede su delle routines; le routines producono noia. Ma le routines ci sono indispensabili perché ci tolgono l'angoscia: c'è la ripetizione, le care pantofole sfondate sono importantissime: ci dà calore, quando torniamo da un viaggio, ritrovare le proprie abitudini; la propria poltrona sfondata è un momento di riacquisizione della nostra identità, che controlliamo che conosciamo, che ci dà calore; tuttavia abbiamo al contempo bisogno di rotture, di mettersi in gioco. Qualsiasi processo pedagogico è un'assunzione di rischio; se saprò o non saprò fare 3x3, se non affronto questo rischio dello sbagliare che 3x3 non fa 12 ma 9, forse non crescerò non apprenderò quella cosa. Usciamo dall'idea che il rischio è una cosa negativa;

un rischio ha sia un esito non desiderato, l'esito negativo, una perdita, una sconfitta, sia un guadagno, una vittoria, e quindi una crescita. Questo vuol dire, allora, che il nostro sistema sociale, che è un sistema che ha fortemente elaborato sistemi di protezione (e ben mi guardo dal criticare i sistemi di protezione, il welfare, il sistema dei servizi, la sempre maggiore capacità delle famiglie di accogliere e soddisfare alcuni bisogni primari, sono importantissimi. Attenzione a chi butta via con troppa facilità i sistemi di protezione sociale. Come dicevo all'inizio, insieme a queste strategie di risposta che come comunità abbiamo elaborato e che ci servono e che dobbiamo continuare a utilizzare, dobbiamo anche, contemporaneamente, avere riflessività rispetto la nostra stessa azione; guardare gli effetti perversi che questa nostra azione produce.

Allora, questi sistemi di protezione che aiutano a risolvere situazioni di disagio conclamato, che aiutano in una situazione in cui abbiamo bisogno di poter trovare chi ci risponde. Da questo punto di vista, che nella condizione anziana si possa trovare di che vivere, contrariamente a quanto avviene nei sistemi sociali precedenti. Quindi questi sistemi di protezione vanno in qualche modo tutelati e garantiti; però dobbiamo anche guardare che questi sistemi di protezione hanno anche prodotto un eccesso di controllo.

E allora forse interpretare che alcune azioni di messa in pericolo estremo che sempre di più nel nostro sistema sociale emergono forse hanno a che fare in realtà con una sempre minore possibilità, da parte degli individui di mettersi realmente in gioco. Il nostro sistema sociale rende sempre più difficile il mettersi in gioco. L'ultima cosa: questo cosa vuol dire dal punto di vista del nostro fare quotidiano? Certamente è tutto da costruire: se io avessi le ricette credo non sarebbe necessario questo nostro incontro; perché le ricette non le ha mai una persona sola, e forse perché le ricette sono quanto di peggio abbiamo inventato. Le ricette introducono quello stesso identico meccanismo del "sono gli adulti che danno il come si fa ai giovani", che abbiamo visto essere fallimentare. Il problema è come riuscire a costruire dei percorsi di sperimentazione in cui ciascuno tiri

fuori le proprie potenzialità. I meccanismi di aiuto di sperimentazione, di socializzazione, chiamateli come volete, vanno elaborati, vanno pensati e studiati sempre meno con l'idea di trasferire qualcosa; ciò vuol dire, nella scuola per esempio, trasferire nozioni, l'esame che sono costretto a fare ogni volta, i compiti in classe o le interrogazioni, che cosa sono se non la verifica dell'acquisizione di una informazione.... ma che cosa importa a noi dell'informazione? Siamo immersi, oberati dall'informazione.... ci serve che le persone siano capaci di gestire delle cose. Bisogna fare in modo di riuscire ad inventare delle situazioni di sperimentazioni, dopo tutto chi di noi ha imparato ad andare in bicicletta, che di noi ha imparato a nuotare, non ci si è messi con qualcuno che spiegava "la bicicletta è fatta di due ruote di due pedale" eccetera. Dentro la situazione sperimenti il concetto di equilibrio, o meglio non sperimenti nemmeno il concetto di equilibrio....ho detto una bestialità "sperimenti l'equilibrio" (poi possiamo farci una riflessione sul concetto di equilibrio), ma sperimentiamo l'equilibrio. Non è che tutti noi, famiglia in primo luogo, dobbiamo inventarci dei luoghi dove sperimentiamo l'equilibrio, ossia comunichiamo e partecipiamo delle emotività dei soggetti, che è dato sempre meno sapere come si fa, di cosa è giusto e di cosa è sbagliato, ma è sempre più di prove e di errori, dove ciascuno poi si assume le proprie responsabilità, si assume il rischio da un lato di essere genitore, da un lato di essere figlio ci si assume le responsabilità. Essendoci molti più rischi ci siamo spaventati del rischio e quindi abbiamo deciso di abbandonare la responsabilità, ci siamo illusi che semplicemente risolvendo alcuni problemi esistenziali, essenziali come freddo fame e poco più si fosse risolto sul serio il problema dello stare nel mondo. Non dobbiamo mai dimenticarci che fuori al nostro mondo occidentale le situazioni sono altre, le sfide sono altre, sia chiaro. Ma è forse nel momento in cui noi possiamo assumerci le nostre sfide che possiamo interloquire con le altre sfide.

Ora ci dividiamo in tre gruppi. Volevo portarvi delle mie interviste a giovani per l'appunto che vanno in discoteca o che praticano sport ad elevato pericolo, però alla fine ho

deciso di proporvi due articoli. uno di Fulvio Colombo giornalista, che forse qualcuno di voi conosce, e uno di Umberto Galimberti che è un filosofo che insegna al Ca' Foscari ed è un psicoanalista. Il primo articolo riguarda il concetto dei ragazzi "L'Italia è il paese dei ragazzi a vita". Il secondo ragiona i fatti di Troiano.

Vi suggerisco di non ragionare molto sui fatti di Tortona, non è quello che ci interessa, ma di utilizzare quelle cose come buco della serratura attraverso cui guardare a questo problema dei giovani: che ci stanno a fare nelle famiglie? Che problemi comportano?

ARTICOLI PROPOSTI DAL RELATORE PER I LAVORI DI GRUPPO

Articolo tratto da "La Repubblica" di Domenica 5 Gennaio 1997: "L'Italia, il paese dei ragazzi a vita", di Furio Colombo.

"Sono un ragazzo di 32 anni", dice al telefono l'interlocutore di una delle tante trasmissioni radiofoniche che intrattengono rapporti col pubblico. Noto la parola che riemerge martellante, con frequenza. "Sono un ragazzo" anche quando chi parla ha superato da un pezzo la maggiore età ed è persino oltre la soglia del servizio militare e della laurea.

Ma è la prima volta che sento la autodefinizione di un "ragazzo" per qualcuno di più di trent'anni. Eppure ascoltando la telefonata ho dovuto rendermi conto del realismo della frase. Non era una descrizione di vita. Abitazione: presso i genitori. Vita sentimentale: senza impegni. Lavoro: precario, svolto comunque senza passione e senza attenzione, come il proseguimento della scuola. Punti di attenzione e di fuoco sulla vita: la musica, ovvero le canzoni.

L'ospite di turno del programma di cui sto parlando era un cantautore. Di quel cantautore il nostro ragazzo di 32 anni sapeva tutto, parole, musica, concerti, cambiamenti di stile, affinità con cantautori stranieri, eventi del mixaggio o studi di registrazione. Il trentaduenne ha definito, in questo

modo, una nuova categoria sociale, quella del ragazzo a vita. O almeno per una lunga parte della vita. Quella categoria esiste.

E' più di una categoria, è uno stato della vita che si può definire così: il treno della vita sociale è fermo. Se posso colorire un po' la metafora, dirò che è fermo fuori stazione, in un territorio senza segni particolari, sconosciuto e irriconoscibile. Nei vagoni di testa, più comodi e arredati ma altrettanto immobili, sono accomodati gli anziani, protagonisti di vite lunghe ed uguali nelle quali non accade più niente.

Fra le cose che non accadono c'è il fatto che nessuno scende dal treno. Perché dovrebbe farlo visto che non siamo arrivati in stazione? Però, se nessuno scende, nessuno sale, nei vagoni di testa. E gli altri vaganirestano gremiti di "ragazzi" liberi da vere responsabilità, la casa, la famiglia, i figli, il lavoro. Voi vi chiederete: perché alla famiglia visto che al cuore non si comanda e certo non lo comandano i ragazzi?

Perché io credo, se tutto il resto diventa precario o la vita si trasforma in un campeggio, anche la famiglia diventa più passatempo che impegno. E, se possibile, senza impegni e senza figli. Che sia questa una delle cause della denatalità di cui tanto discutiamo?

E' probabile che il "ragazzo" di 32 anni tuttora occupato con la conoscenza in dettaglio delle canzoni, sia poco incline a diventare padre. Se lo è diventato, sarà probabilmente un simpatico amico più che un modello di vita. Quale vita?

Però non posso fare a meno di notare un clamoroso contrasto linguistico, e mi domando se è solo linguistico. Sto pensando agli Stati Uniti. Paese a cui tanto spesso ci riferiamo per confrontare, anticipare, capire, ammirare, condannare.

Bene negli USA da più di dieci anni, si è diffusa, in modo universale e senza eccezione, l'abitudine di dire "uomo" tutte le volte che si diceva "ragazzo". Tanto che la tipica espressione di meraviglia "oh boy" è diventata senza eccezioni "oh man", e l'intercalare "man" ("listen man", "I tell you, man") è diventato di uso esclusivo anche tra i bambini.

Allo stesso modo non chiedete mai alle giovanissime alunne di prima media "quante ragazzine (young girls) ci

sono in classe?". La risposta sarà "women", "donne", perché così le adolescenti chiamano se stesse negli Usa. E non azzardatevi a usare termini diversi da "uomini" e "donne". Apparireste ridicoli. Serve come spiegazione di questa straordinaria e vistosa differenza di parole la questione lavoro? Serve (dieci milioni di posti di lavoro creati in quattro anni negli Stati Uniti), ma non spiega tutto. Perché il nuovo lavoro americano è quasi sempre precario e tipicamente "giovane" e il più delle volte è un posto, non una carriera.

Forse fa luce il distacco irreversibile della famiglia. I piccoli delle tribù americane lo sentono prossimo e inevitabile persino quando vivono ancora in casa. Continuare a vivere in casa invece sembra essere il dato tipico della lunga giovinezza italiana.

Articolo tratto da "Repubblica" di mercoledì 22 Gennaio 1997 "Dentro quelle teste vuote" di Umberto Galimberti.

"Chiuso il lavoro dei carabinieri, della polizia stradale e del pubblico ministero dottor Cuva che ha condotto le indagini, incomincia il nostro, quello di noi tutti che non possiamo rassegnarci a non capire, a non riempire quel vuoto che il pubblico ministero di Tortona denunciava: "Teste vuote, come nessuno di voi può immaginare. Ho trovato il vuoto, il nulla. Quando potrete conoscere tutti i materiali di questa storia capirete il loro vuoto tremendo".

Per entrare in questo vuoto, dobbiamo per prima cosa non circoscrivere il fatto agli otto ragazzi che hanno compiuto il terribile gesto, e non chiamare "branco" la loro "compagnia". Assimilarli alle bestie e con ciò sancire la loro assoluta differenza da noi, se da un lato ci restituisce a buon prezzo la nostra innocenza, se non addirittura la nostra "umanità", dall'altro non aiuta a capire.

Proprio tre giorni fa su un treno, una ragazza dai lineamenti finissimi, che seppi dopo essere musicista d'arpa, diceva alla sua amica: "Io quei ragazzi li capisco. Sono il frutto di quella generazione di genitori che hanno riempito i

loro figli di cose, senza disporre di un attimo di tempo per farli crescere con loro, e far passar loro un po' d'amore. Io non la sopporto la generazione dei miei genitori. Se non avessi incontrato l'arpa sarei forse finita anch'io sul cavalcavia. Se scoprono che sono davvero loro li condanneranno per omicidio, quando quello di e era l'ultimo dei loro pensieri. Per loro che erano sul cavalcavia, quelle macchine erano macchine vuote".

Guardavo i lineamenti finissimi di quella ragazza. Nessuna parentela con quelli di uno dei ragazzi del cavalcavia apparso in tivù. Eppure, nonostante le differenze di corpo, di cultura, di classe sociale e di educazione, la ragazza dell'arpa capiva quelli del cavalcavia, al pari di loro si sentiva orfana di cure genitoriali e d'amore. "Noi della nostra generazione siamo diversi - proseguiva nella sua chiacchierata con l'antica - io sono molto contenta di appartenere a questa generazione. Usiamo tutte le cose di cui ci hanno rifornito col disprezzo con cui si usano tutte le cose superflue, ma ciò che davvero ci importa è la comunicazione tra noi. Tra di noi sappiamo di poter contare l'uno sull'altro. E che non è "perso", come pensano i nostri genitori, quel tempo che passiamo a raccontarci. Ma loro non possono capire queste cose, perché al di là delle cose di cui ci hanno rifornito e con cui pensano di averci amato, non capiscono niente". Dalla posta dei lettori di "Repubblica" ricevo una cartolina che illustra una stampa antica di piazza San Pietro in Vincoli con due suore che camminano verso una torre che si eleva su un paesaggio di campagna. Sul retro c'è scritto un titolo: "Giovani (e) cavalcavia". Il testo dice: "La dialettica non è tra vita/morte, ma tra natura/mondo = tecnologia = merce. L'epoca della macchina non può che richiamare l'età della pietra". La cartolina è firmata, ma la firma: "Roberto", è preceduta da un p.s. (postscriptum).

Non è una cartolina demenziale. Roberto si sente già furori dall'epoca della tecnologia, delle macchine e delle merci, che son poi quelle "cose" a cui i genitori si erano affidati per veicolare, senza un gran successo, il loro amore. E allora distruggiamole queste "cose, queste "macchine", tanto non contengono niente, tanto meno l'amore che dovevano

surrugare. A questo punto il "vuoto" di cui parla il pubblico ministero di Tortona incomincia ad acquistare una sua fisionomia, e il gesto dei ragazzi del cavalcavia, se non un principio di senso, almeno uno straccio di rozza spiegazione.

Ma la suonatrice d'arpa diceva un'altra cosa: "Tra noi della nostra generazione ci intendiamo, possiamo contare l'uno sull'altro, la nostra comunicazione non passa attraverso le cose. Per questo a me piace la nostra generazione". Fabrizio Ravelli, nella sua cronaca di ieri da Tortona per "Repubblica" coglie nel segno quando attacca il suo pezzo sugli accusati con: "Innanzitutto bisogna dire "noi", perché uno che dice solo "io" o se la tira, o è fuori dal giro". Noi famiglia, noi fratelli, e la ragazza dell'arpa diceva "noi nostra generazione".

Abbiamo smesso di dire "noi" dopo il '68, l'abbiamo detto sempre meno dopo il crollo delle ideologie, ci siamo rifugiati in quello pseudonimo di noi stessi che ripete ossessivamente "io" dalle pareti strette come quelle di un ascensore. E di quella dimensione sociale che non ha più trovato dove esprimersi: né in chiesa, né a scuola, né nelle sezioni di partito, né sul posto di lavoro, è rimasto solo quel tratto primitivo che è la famiglia o quel casame che è la banda. Solo in casa o solo con gli amici della banda oggi si può dire davvero "noi"?

E allora se alla socializzazione restano solo questi residui, perché il resto del sociale è egoismo, arriviamo, acquisizione di beni, di mezzi, di prestigio nella più totale indifferenza del prossimo, coi quale al massimo ci si urta o accanto al quale -si passa come si passa accanto ai muri, allora qualcosa si comincia a capire di quel gesto in chi non ha possibilità e mezzi culturali per uno scambio sociale, soprattutto quando la società è più uno strumento per produrre, acquistare e fruire cose, piuttosto che luogo di possibili relazioni.

Che i sassi siano stati raccolti fuori da un supermercato è del tutto casuale, ma anche altamente simbolico. Quei santuari delle merci, dove nell'acquisto silenzioso e individuale la gente compensa una parte del suo vuoto, dicono quan-

ti santuari delle relazioni sociali dobbiamo ancora costruire, dove invece delle merci si possono scambiare emozioni, affetti e parole senza di cui è molto difficile acquisire e mantenere la differenza tra le cose e gli uomini, e soprattutto percepire che le macchine che corrono sull'autostrada non sono macchine vuote, puri prodotti tecnologici, anche se questo benedetto "uomo" la tecnologia tende sempre più a farcelo dimenticare. "Eppure io ho fiducia nella nostra generazione" diceva la giovane suonatrice d'arpa. Dobbiamo partire per forza da qui. Non abbiamo scelta. Ma se decidiamo di partire da qui dobbiamo capire bene e per intero sia il discorso della giovane musicista che parlava di relazioni affettive che non passano attraverso le cose di cui siamo riforniti, sia il discorso della cartolina illustrata spedita da Roberto che nei ragazzi del cavalcavia vede solo degli esempi di strati sempre più ampi di popolazione che della tecnologia forzata del mondo fruisce solo dei cascami, al di fuori di qualsiasi orizzonte di senso che non si profila non solo per i giovani del cavalcavia, ma forse neppure per noi.

E allora se l'insensatezza è il sigillo del gesto di quei ragazzi non chiudiamo con un semplice atto giudiziario il discorso che con il loro gesto quei ragazzi hanno aperto. Se abbiamo riempito gli schermi televisivi e le pagine dei nostri giornali vuol dire che lo spessore opaco dell'insensatezza (di cui quel gesto è solo un sintomo), subdolo e per nostra cecità un po' nascosto, circola già tra noi, tra tutti noi. Quegli otto ragazzi l'hanno messo solo tragicamente in vista.

Chiuso il lavoro dei carabinieri, della polizia stradale e del pubblico ministero Dott. Cova che ha condotto le indagini, incomincia il nostro, quello di noi tutti che non possiamo rassegnarci a non capire, a non riempire quel vuoto che il pubblico ministero di Tortona denunciava: "Teste vuote, come nessuno di voi può immaginare. Ho trovato il vuoto, il nulla. Quando potrete conoscere tutti i materiali di questa storia capirete il loro vuoto tremendo". Per entrare in questo vuoto, dobbiamo per prima cosa non circoscrivere il fatto agli otto ragazzi che hanno compiuto il terribile gesto, e non chiamare "branco" la loro "compagnia". Assimilarli alle

bestie e con ciò sancire la loro assoluta differenza da noi, se da un lato ci restituisce a buon prezzo la nostra innocenza, se non addirittura la nostra "umanità", dall'altro non aiuta a capire.

Proposta per il lavoro di gruppo:

vi propongo due interrogativi che possono fare da filo conduttore per leggere criticamente gli articoli di Furio Colombo ed Umberto Galimberti.

Comunicazione ed identità. Comunicare è parlare? Comunicare è mettere a disposizione i beni?

1° GRUPPO : ARTICOLO DI GALIMBERTI

Abbiamo letto l'articolo di Galimberti sui fatti di Tortona, letto e commentato; anche se brevemente abbiamo espresso alcune impressioni, abbiamo evidenziato alcune problematiche emerse dalla discussione, senza un ordine logico, ma come divolta in volta sono state discusse.

Come diceva appunto l'articolo di Galimberti, si riscontra che i genitori non hanno tempo per i figli a causa dell'eccessivo lavoro. E allora dare le cose può essere inteso come sostituto di affetto negato; qualcuno altro diceva, però, (e qui è sorta una discussione) che dare le cose può essere inteso anche come un atto di amore, una buona intenzione che non porta all'effetto sperato. Di qui una sottolineatura: la necessità di dare significato alle cose che si danno ai figli. Il dare se non è supportato dal dialogo non ha alcun significato. Un'altra riflessione è sull'adolescenza: oggi l'adolescenza è cambiata, e l'età dell'adolescenza si è notevolmente dilatata.

Altra riflessione sviluppata è stata sul significato del rischio: ci è sembrata molto interessante l'osservazione che il rischio moltiplica le possibilità di autiformarsi.

Altra riflessione sul senso della fatica che oggi nelle giovani generazioni è assente.

Infine ha colpito nell'articolo l'uso del "noi" e non del-

l'io la differenza tra la persona presa come singola che a volte si può dimostrare timida, e la legge del branco. Il noi, l'essere insieme esalta la forza.

2° GRUPPO: ARTICOLO DI GALIMBERTI

Il nostro discorso è andato un po' di qua un po' di là prendendo l'articolo come spunto.

Siamo partiti da questa considerazione: va bene capire, come indicava l'autore dell'articolo, ma soprattutto è importante attivare un intervento che sia soprattutto preventivo.

E' emersa una serie di domande.

Prima di tutto: ma questi sono i figli del 68? ossia di quel periodo nel quale si diceva "lasciamo stare la vita impostata sui beni, sui soldi e diamo spazio alla vita affettiva, alla vita creativa", e se questi sono i figli del 68,cos'è stato quel periodo?

Poi ci si è detti, impostando un po' il discorso sul confronto generazionale: eppure oggi ci sono più centri di aggregazione di un tempo, il problema è che non sono partecipati o, non lo sono sufficientemente.

I tentativi di risposta: la struttura del nostro mondo, dei media e della tecnologia non spinge alla comunicazione, per esempio: l'hobby aprincipale dei nostri giovani sono i videogame, che certo non spingono alla socializzazione.

Il primo compito perciò per gli educatori e per la famiglia è quello di spingere alla socializzazione e di canalizzare le forze e le capacità affettive dei ragazzi verso la socializzazione.

Altri punti che abbiamo affrontato: qualcuno dice che per i giovani non si sono risolte le necessità affettive primarie che magari lo possono essere per gli adulti e forse quando si parla non si tiene conto di questo discorso. Proprio ritornare indietro a quando la nostra società non aveva ancora risolto le nostre necessità primarie, e forse i giovani sono a questo livello ancora. Poi si è parlato, solo accennato della scuola, si diceva che nella scuola dell'obbligo, ma spesso

anche nella scuola superiore non c'è rischio, ossia bene o male le cose funzionano, le cose vanno nel senso che la promozione a fine anno in qualche maniera arriva, forse questo non educa alla responsabilità. Dopo di questo c'è stato una vena di positivismo, di attivismo, parlando un po' di volontariato, per tirarci un po' su. Il discorso è poi passato sulla questione dei beni che veniva anche in parte affrontato nell'articolo, si diceva che i beni così come vengono utilizzati nella nostra società danno assuefazione un po' come i servizi di cui si accennava durante la relazione; poi si è parlato dei beni in quanto comunicazione. Lo possono essere a vari livelli con aspetti sia positivi che negativi, i beni possono aver la funzione di necessità: "ti compro la bicicletta perché ti è necessaria" oppure questo è quello che dice il genitore al figlio: "Ti ho comprato la bicicletta perché te la meriti" "un altro discorso è quello della gratuità: "ti regalo la bicicletta perché ti voglio bene" allora, senza dare importanza a uno dei tre livelli deve essere trovato un equilibrio fra questi, che spesso si è perso. La comunicazione non funziona e provoca gli effetti che sono testimoniati dal fatto di Tortona che il valore simbolico che dovrebbero avere i beni è stato perso per cui la comunicazione che danno è deleteria. Poi il discorso si è spostato sull'identità, ed è stato fatto un accenno sul fatto dell'identità negativa, ossia che molto spesso questi giovani in stato di disagio, diciamo pure hanno un'identità negativa perché alla società fa comodo avere dei giovani o comunque qualcuno con identità negativa. Spesso capita che i giovani assolvono questo compito e che la società ha bisogno di qualcuno a cui dare addosso. Per cui piuttosto che avere nessuna identità alcuni giovani scelgono di avere questa identità negativa perché magari non hanno mezzi di averne una diversa. infine si è posto il problema della formazione di identità all'interno della famiglia. Molti genitori all'interno del nostro gruppo si sono posti questa domanda: è naturale per noi genitori trasmettere qualcosa di noi al figlio? Tutto ciò ci sembra qualcosa di naturale e di inevitabile. Cosa è positivo cosa è negativo in questo aspetto? Questa è la domanda con cui si è conclusa la nostra discussione.

3° GRUPPO: ARTICOLO DI F. COLOMBO

Nel nostro gruppo sono emerse diverse riflessioni che riguardavano soprattutto il concetto di rischio, non solo visto in senso negativo ma visto anche in senso positivo. Poi siamo passati ad analizzare le domande che ci sono state poste. Si è cercato di definire la parola comunicazione collegandola al concetto di identità, si è visto che la comunicazione si può sviluppare sotto tanti aspetti che vanno dal linguaggio verbale, al linguaggio non verbale alla postura, alla gestualità, al modo di abbigliarsi, al tono di voce e tutti questi modi sono espressione di identità. Sul comunicare e mettere a disposizione i beni ci siamo trovati un po' in difficoltà e ci si chiedeva il significato di bene.

REPLICA DEL RELATORE:

Credevo che non sia secondario riflettere sulla difficoltà di parlare sulla difficoltà di riflettere, stiamo parlando della fatica di assumere un ruolo, fatica che può essere l'assunzione di un ruolo ma anche il piacere, l'esibizionismo e si muove tra la paura e mi difendo e il piacere dell'essere, questa è la nostra identità in gioco. Quanto lavoriamo su questo, quanto lavoriamo sulla respirazione, quanto vediamo le nostre espressioni, quanto l'efficacia dei contenuti che stiamo passando all'altro dipende più che dal contenuto dal modo in cui lo esprimo agli altri. A parità di contenuti dipende di più da come mi esprimo perché una stupidaggine detta bene è meno stupidaggine di una detta male. Un lucido disegnato bene che però esprime delle cretinate comunica, un lucido impostato male ma con dei contenuti importanti arriva con difficoltà alla percezione di chi lo osserva. Non sto facendo l'elogio dell'immagine ma sostenendo che la rappresentazione è una dimensione cruciale della nostra identità, ciascuno di noi gestisce delle rappresentazioni. Tutti noi vogliamo fare una cosa bellissima: fare bella figura perché dalla bella figura diviene che noi non siamo delle "cacchine", siamo delle persone e non siamo dei

ruoli e, quindi, lavorare sulle emozioni dell'assunzione di ruolo è una cosa cruciale. Vuol dire, ad esempio, l'emozione che si prova nell'assunzione di ruolo di genitore. Per esempio: quali sono le emozioni che si provano nell'assumere questo ruolo che nessuno ci insegna. Non si fanno, per fortuna, delle scuole per diventare genitori. Ho il terrore che si faccia l'educazione sessuale nelle scuole, perché si arriverà a concludere il discorso con "il pipino e la pipina si incontrano": ma non è questo il punto cruciale, il gioco fondamentale. Il problema sta' nella mia dimensione corporea: che significati ha la mia dimensione corporea e come si incontra con l'altro e che significati sono in gioco. Mentre tutta la nostra cultura è trasferimento di cosa è giusto, il pericolo di costruire la scuola di come si è genitori ideali. Diverso è costruire delle palestre in cui ci si incontra in si mettono in gioco le emozioni. Ma allora anche la comunicazione tra genitori e figli è la condivisione delle emozioni, la condivisione delle paure. Il discorso delle discoteche, il discorso di tornare presto o tardi, il comunicare esplicitamente la paura invece di giocare su detti e non detti, riconoscere la paura è un punto di partenza, è un comunicare all'altro che io provo questi sentimenti: sto metacomunicando, cioè nel dire questa cosa faccio arrivare il messaggio all'interlocutore figlio. Cioè, oltre a comunicare, sto' passando codici con cui leggere la comunicazione: "attenzione che io sono preoccupato di quello che tu stai sperimentando" e consento all'interlocutore figlio nel mettersi nell'ottica di comunicare anche le sue emozioni. Se comunico le mie emozioni metto l'altro in condizione di comunicare le sue emozioni. Se io le emozioni che provo le risolvo e le metto in termini di precetti, di obblighi rischio di cercare la soluzione per risolvere il bisogno, invece di comunicare l'ansia per quella che è, l'emozione che si prova nel doverci assumere una certa responsabilità. E' una strada per mettersi in gioco per condividere le emozioni. A quel punto non si lavora sulle parole ma si lavora sulle emozioni, perché la comunicazione è quel magnetismo che si prova quando si è in iterazione con una persona che può stare anche in silenzio. Il silenzio è comunicativo, perché sono le emozioni che

contano. La mia sensazione è che in realtà siamo pieni di parole: tutti i nostri riti sono pieni di parole invece abbiamo bisogno di riti che siano fatti di corpi, di emozioni, di condivisioni, di sentirsi. Io ti comunico non a parole, perché la parola è, come dicono i pellerossa, con lingua biforcuta. Ti comunico con il mio corpo, ti do il segnale di alcune dimensioni di malessere condivise dalla rete in cui sono inserito. Vogliamo ragionare su queste emozioni e sulla solidità di questa comunicazione che non è fatta di parole. Da questo punto di vista l'articolo di Galimberti gioca un po' sull'ingenuità. Io non sono così convinto che questa generazione è totalmente altra rispetto alle altre generazioni, nel senso che è totalmente fuori dal gioco degli oggetti. Io non vedo questa nuova generazione come un cavaliere libero, bianco, sul suo cavallo immacolato che oramai ha superato la barriera degli oggetti: è tutto un po' più ambivalente. Certamente c'è una maggiore strumentalità e quindi una minore dipendenza. Però questa storia degli oggetti è un aspetto cruciale. Quando una cosa diventa un oggetto, un sasso si trasforma in un oggetto, nel momento in cui qualche attore attribuisce a questo sasso un certo significato, quindi quel sasso si trasforma da cosa in oggetto ossia incorpora dei significati, dei simboli. Il problema è: quando noi regaliamo qualcosa, quando diamo qualcosa qual è il significato che stiamo trasferendo con quella cosa. La sensazione è che molto spesso noi facciamo finta: diamo degli oggetti non domandandoci qual è il significato che abbiamo incorporato in quella cosa. E' questo il problema, ossia torniamo al discorso sulla riflessività, cioè va bene il dare, cioè cosa sto dando? Sto dando per rispondere ad un obbligo? Perché donare è creazione di obblighi reciproci innescando delle catene di reciprocità. Però il problema sta anche nel chiedersi sul significato di cosa voglio trasmettere. A quel punto nuovamente torna in gioco il come io inserisco questo oggetto nella catena relazionale.

**EDUCARE ALLA LEGALITA'
UN ITINERARIO FORMATIVO
PER ADOLESCENTI**

**FIGLIO MIO, IL MONDO È FATTO PER I FURBI:
FAMIGLIA E LEGALITÀ**

*Dr. ALBERTO TERZI,
sociologo Cooperativa Area-Comune*

Al contrario delle valutazioni che inducono le persone ad agire spinte dalla paura o dal senso di colpa, gli scambi basati sull'onestà e l'empatia offrono la possibilità di nutrirsi, di educarsi e proteggersi l'un l'altro. Sono il nocciolo della comunicazione essenziale per lo scambio reciproco delle risorse e per la soluzione pacifica dei conflitti.

Questo tipo di scambio si basa su:

ciò che noi osserviamo

ciò che noi proviamo

ciò a cui noi attribuiamo valore

ciò a cui noi vorremmo ricevere dall'altro

CIÒ CHE NOI OSSERVIAMO

Il primo passo in questo tipo di scambio consiste nel descrivere ciò che noi osserviamo.

Sia che si tratti di qualcuno che si comporti in maniera che disapproviamo e a cui desidereremmo suggerire una modifica nel comportamento, sia che si tratti, al contrario, di qualcuno che agisca in un modo per noi soddisfacente e che risvegli in noi l'impulso di comunicargli il nostro apprezzamento, in entrambi i casi, ritengo che sia preferibile esprimere chiaramente la nostra reazione senza introdurre una valutazione.

Mescolare la nostra valutazione con ciò che osserviamo provoca spesso un'interpretazione sbagliata e una reazione di difesa.

Permettetemi di richiamare una situazione, quella di una madre e di sua figlia di 15 anni venute a consultarmi.

Durante la conservazione domandai alla madre di citare

un tipo di comportamento abituale in sua figlia, che lei avrebbe desiderato veder cambiare. La madre mi rispose: "È totalmente irresponsabile". Sua figlia reagì prontamente: "Questo non è vero!".

Feci notare alla madre che io avevo domandato ciò che sua figlia faceva e non ciò che lei pensava che sua figlia fosse.

La madre allora precisò: "Pensa di essere l'unica in famiglia". Di nuovo sua figlia intervenne: "Questo non è vero!".

Di nuovo spiegai alla madre che lei mi dava una valutazione, ma che non mi diceva ciò che sua figlia faceva.

La madre rifletté un momento: "È difficile, disse, ciò che mi viene in mente è sempre una valutazione".

Simpatizzai con la madre, perché anche per me è facile confondere l'osservazione del comportamento dell'altro con la valutazione che ne do.

Una parte del problema deriva dal linguaggio che abbiamo imparato, un linguaggio statico, per descrivere un mondo invece in costante evoluzione.

Nel prospetto seguente, ho riassunto alcuni dei modi più frequenti di confondere le osservazioni con le valutazioni.

MODI FREQUENTI PER UN INDIVIDUO
DI CONFONDERE CIÒ CHE OSSERVA CON
LA SUA PROPRIA VALUTAZIONE

	Esempi di separazione tra osservazione e valutazione	Esempi di confusione tra osservazione e valutazione
1) Impiego del verbo essere senza che colui che parla indichi che ha luogo una valutazione.	Sei troppo generoso.	Quando ti vedo distribuire tutti i tuoi soldi che hai in tasca, penso che sei troppo generoso.
2) Impiego di verbi a connotazione valutativa.	Fred "si trascina" sul suo lavoro.	Fred ha trascorso 2 ore su un lavoro che i suoi colleghi hanno fatto su mezz'ora.
3) Tendenza a considerare la propria valutazione dei sentimenti, dei pensieri, delle intenzioni, degli atti o dei desideri dell'altro come la sola possibile.	Lei ha l'aria triste.	Mi sembra che lei abbia l'aria triste.
4) Confusione tra una predizione e una certezza.	Se non fate dei pasti equilibrati, crescerete meno.	Temo che se non fate dei pasti equilibrati, non crescerete quanto desidereste.
5) Omissione di una precisazione che riguarda la persona e/o il luogo.	I Negri non tosanò i loro prati e non riparano la loro casa.	Io non ho visto i Negri del n. 8 di Via Creusa tosanare il loro prato o risistemare le tegole del tetto.
6) Impiego di parole che esprimono l'attitudine o l'incapacità ad agire, senza indicare che si fa una valutazione.	A scuola, Hank Smith non è a livello del 4° anno.	La sua media generale è di 2,8.
7) Utilizzo di avverbi e di aggettivi, senza precisare che si tratta di una valutazione o di una generalizzazione.	Jim scrive orribilmente male.	Non riesco a decifrare la scrittura di Jim.

Molto spesso delle parole come "sempre" o "mai" sono impiegate intenzionalmente ed enfaticamente al fine di sottolineare un punto specifico. Ad esempio: "Siete sempre occupati". La mia esperienza mi ha dimostrato che quando tali parole sono utilizzate con questa intenzione, provocano una reazione di difesa.

Tuttavia in certi casi questi avverbi e i loro sinonimi possono essere utilizzati in alcune osservazioni purché contestualizzate. Ad esempio: "Ogni volta che osservo Jacques al telefono, parla per lo meno trenta minuti" oppure: "Non ricordo che mi abbiate mai scritto".

Notiamo come le parole "frequentemente" e "raramente" o i loro sinonimi sono avverbi meno assoluti, ma si prestano ugualmente alla confusione tra l'osservazione e la valutazione.

CIÒ CHE NOI PROVIAMO

Ho sperimentato che quando esprimo quello che provo su ciò che osservo abitualmente, gli altri diventano da una parte attenti ai miei vissuti e dall'altra parte sono motivati ad uno scambio aperto ed empatico.

Al contrario, se impongo loro una diagnosi o un giudizio, gli altri si ostinano e diventano aggressivi.

I nostri sentimenti sono i messaggeri dei nostri valori, nel senso che i sentimenti ci dicono se ciò che ci sta succedendo è quello che vogliamo. Di conseguenza, quando siamo lontani dai nostri sentimenti, siamo pure distanti dai nostri valori.

Questi messaggi dei nostri sentimenti sono in relazione ai diversi aspetti della nostra personalità:

il fisico
l'intelletto
i desideri
i giudizi

Talune nostre sensazioni ci informano di ciò che ci succede fisicamente. Ad esempio ci dicono se abbiamo fame, se abbiamo freddo o se siamo stanchi.

Certe sensazioni ci dicono se le persone si comportano

come noi desidereremmo o meno. Ad esempio, "felice", "contento", "deluso", "frustrato".

Altre sensazioni infine ci dicono che giudichiamo gli altri e noi stessi, ad esempio "arrabbiato", "colpevole".

Ci sono anche termini da evitare per esprimere i propri sentimenti: abbandonato, trascurato, provocato, rifiutato, respinto, incompreso, strumentalizzato.

Mi ricordo, di tanto in tanto, i limiti delle parole che esprimono i sentimenti. la descrizione, viva, chiara o artistica che sia, non è mai l'esperienza stessa.

Apprendo che sono staccato dai miei sentimenti quando:

1) Utilizzo la parola "sentire" facendola seguire dalla espressione dei miei pensieri piuttosto che da quella dei miei sentimenti. Ad esempio: "Sento che ho ragione". Notate che l'espressione io sento che introduce in genere una spiegazione.

2) Utilizzo delle parole che dicono "ciò che penso di essere" piuttosto che "ciò che provo". Ad esempio: "Mi sento incompetente".

3) Utilizzo delle parole che esprimono "ciò che penso che gli altri mi facciano" piuttosto che rivelare ciò che provo. Ad esempio: "Mi sento incompreso".

I VALORI AI QUALI TENIAMO

Il terzo passo, secondo questo tipo di scambio, consiste nel descrivere i valori che contribuiscono a suscitare i nostri sentimenti.

I nostri sentimenti non risultano soltanto dalle nostre osservazioni, ma anche dalle nostre reazioni a queste osservazioni. La prima volta che ne sono divenuto consapevole, me lo ricordo, avevo 5 o 6 anni. Una mia amica mi confidava: "I bastoni e le pietre possono rompermi le ossa, ma gli insulti non possono mai ferirmi".

Come è stata importante per me questa osservazione! Mi ha aiutato a rendermi conto che i miei sentimenti non sono provocati da ciò che gli altri dicono o fanno, ma dalla mia interpretazione di ciò che dicono o fanno.

Il nostro atteggiamento in relazione a ciò che succede di-

pende dai valori che noi attribuiamo ad ogni situazione. A volte i nostri valori sono ancorati a ciò che noi immaginiamo potrebbe succederci.

A titolo semplificativo, potrei inquietarmi se non vedessi i miei bambini lavarsi i denti, perché mi immaginerei delle carie.

I nostri valori possono essere fondati anche sulle interpretazioni che noi facciamo. Così io potrei essere arrabbiato perché giudico una persona distratta.

Non prendere coscienza che i valori contribuiscono alla nascita dei nostri sentimenti ci rende ciechi al peso culturale che introduciamo nella valutazione delle situazioni in cui siamo coinvolti.

Una gran parte degli schemi che noi adottiamo nei conflitti non favorisce l'impiego di modalità non violente di comunicare. In effetti, questo spiega in gran parte le azioni aggressive, competitive, violente.

A mio parere, quando sono consapevole che un tale condizionamento è stato interiorizzato, posso impedirgli di interferire, utilizzando la mia capacità di condividere i valori umani e di risolvere le controversie in modo non violento.

Per evitare questa interferenza, trovo utile esprimere i miei sentimenti accompagnando l'espressione con un "perché io". Così io riconosco il condizionamento di cui io sono l'oggetto. Ad esempio: "Quando voi non mi avete chiesto di accompagnarvi, io mi sono sentito ferito, perché ho preso questo come un rifiuto".

Questo modo di esprimermi non soltanto attira la mia attenzione sul condizionamento che si è operato in me, ma riduce contemporaneamente la possibilità che gli altri recepiscano i miei sentimenti come un rimprovero o un invito a sentirsi in colpa.

CIÒ CHE NOI CHIEDIAMO

Il quarto passo, secondo questo metodo, suggerisce che il linguaggio utilizzato presenti in forma affermativa l'azione che noi ci aspettiamo dall'altro.

Al momento della richiesta, l'utilizzo di un linguaggio di azione in forma affermativa aumenta le possibilità che la nostra domanda venga accolta.

Questo linguaggio si riferisce a delle azioni specifiche che io vorrei veder compiere, ad esempio: "Desidererei che tu rendi i libri questo pomeriggio in biblioteca" oppure: "Desidererei che tu accettassi di incontrarmi almeno un'ora alla settimana nel corso del mese prossimo".

Per la maggior parte di noi il proverbio: "L'unione fa la forza" è familiare. Io vorrei aggiungere: "La chiarezza fa la forza".

Quando i miei desideri sono espressi chiaramente, ho più probabilità di ottenere ciò che spero di quando le mie richieste sono invece sommerse nelle spiegazioni, che nascondono, dietro delle vaghe astrazioni, azioni specifiche che vorrei veder compiere.

Ecco alcuni esempi specifici di desideri espressi in termini vaghi:

- Vorrei che tu mi accettassi come sono.
- Vorrei che voi rispettaste i miei diritti.
- Vorrei che tu mi amassi tanto quanto io ti amo.
- Vorrei che tu prendessi in considerazione il mio parere.
- Vorrei un po' di comprensione.

Notate come l'utilizzo del verbo "essere" può facilmente togliere chiarezza all'espressione di ciò che si vorrebbe veder succedere.

Ad esempio: "Desidererei che tu fossi più collaborativo (o rispettoso, affettuoso, ecc...)".

Quando impiego un linguaggio affermativo di azione, evito di dire alle persone come vorrei che loro sentissero o pensassero, a meno che non suggerisca loro contemporaneamente delle azioni che li aiutino ad arrivarci. Ad esempio, se penso tra me e me: "Desidererei sentirmi più a mio agio nel gruppo", ci sono poche probabilità che raggiunga quest'obiettivo a meno che non concepisca anche un'azione capace di portarmi.

Così, all'affermazione "Disidero sentirmi più a mio agio in gruppo", potrei aggiungere: "Chiederò a Gianni cosa fa lui per aumentare la sua sicurezza in tali situazioni".

Lo stesso, se parlo ad altri, invece di dire soltanto: "Vorrei che vi sentiste più liberi di esprimervi in mia presenza", potrei aggiungere: "Vorrei che mi indicaste ciò che potrei fare per facilitarvi il lavoro".

Quando impiego un linguaggio di azione positiva, epri-mo ciò di cui ho voglia e non soltanto ciò che non desidero. E nello stesso tempo sono consapevole che i suggerimenti (ciò che desidero) aprono la strada alla creatività, mentre le proibizioni (ciò che non voglio) portano alla ribellione e alla disubbidienza.

Se dico soltanto ciò che non voglio, senza dire chiaramente ciò che vorrei, le mie possibilità sono limitate.

Mi ricordo di aver discusso di un problema alla televisione di Saint Louis con un interlocutore le cui idee erano contrarie alle mie. Il programma era stato registrato di pomeriggio e trasmesso la sera. Ho quindi avuto la possibilità di osservarmi in televisione. Che esperienza dolorosa! Ero io quell'uomo che si comportava in quel modo che io disapprovavo!

Mi sono detto allora una serie di "non voglio", come ad esempio: "Se mai ridiscuterò di questi punti di vista in pubblico, non voglio ripetere ciò che mi sono visto fare". Avevo chiaramente presenti 3 azioni specifiche che volevo evitare.

Sue settimane più tardi fui invitato a continuare il dibattito con la stessa persona; durante il tragitto per arrivare allo studio non cessai di ripetermi i 3 punti che io volevo in ogni modo evitare.

Il programma iniziò e per 10 secondi mantenni la mia promessa: evitai ogni azione! Ero semplicemente seduto là. Avevo un'idea chiara di ciò che non volevo, ma non sapevo ciò che volevo.

Vi lascio immaginare cosa è successo dopo i primi 10 secondi! Eh! Non soltanto ho cominciato ad agire secondo i modi che avevo giurato di abbandonare, ma era come se mi dovessi rifare dei 10 secondi persi.

Questa storia mi ricorda come sia importante pensare in termini di nuove alternative per ottenere un cambiamento, sia del proprio comportamento sia di quello dell'altro.

Quando parlo con un'altra persona, mi piace essere consapevole della differenza tra: "Vorrei che tu" e "Vorrei...".

Ad esempio, se io vi dico: "Vorrei conoscervi meglio", voi saprete quali sono le mie intenzioni, ma non saprete quello che voglio che facciate a questo proposito.

Notate come divento più chiaro se aggiungo a tali affermazioni un qualcosa che presenta al mio interlocutore ciò che voglio da lui in questo momento preciso: "Vorrei che voi...". Ad esempio: "Vorrei conoscervi meglio, vorrei che voi mi diceste se volete venire a mangiare con me sabato".

Il modo in cui gli altri percepiscono le nostre intenzioni (i nostri punti di vista), determinerà le loro risposte alle nostre richieste. Le nostre intenzioni, i nostri punti di vista si riferiscono a ciò che noi vorremmo che si verificasse. Le nostre richieste si riferiscono "al lavoro" che noi desidereremmo ottenere, affinché il nostro desiderio si realizzi.

Gli scambi di risorse e la soluzione dei conflitti in modo non violento sono possibili quando gli altri sono persuasi che la nostra intenzione è di comprenderli, di accettarli, di aiutarli e non di biasimarli, punirli o dominarli.

RICEVERE DELLE VALUTAZIONI POSITIVE

A te vorrei offrire il dono dell'empatia e vorrei sapermi liberare dai pregiudizi che limitano la mia percezione della vita.

Non ho compreso molto in fretta, ma mi rendo conto tuttavia che ho troppo trascurato il presente, tenendo i miei occhi inchiodati nelle nebbie del passato.

E se sono troppo tardo ad arrivare ad esprimere il mio pensiero, il fatto è che lo voglio avere chiaro, e purificare dalle proiezioni dell' "Altra volta", che disumanizzano il mio vedere e il mio intendere.

Lo scambio delle risorse e la risoluzione dei conflitti in maniera non violenta comporta che siamo anche capaci di ricevere dagli altri in quattro tipi d'informazione seguenti:

- ciò che osserviamo;
- ciò che provano a proposito di ciò che osservano;
- i loro desideri.

Benché mi piaccia comunicare con persone che siano allenate e abbiano la confidenza necessaria per esprimere

chiaramente questi 4 punti, incontro spesso delle persone che mancano di una tale formazione o di una tale confidenza.

Queste situazioni mi hanno permesso di scoprire due possibilità per ottenere queste 4 informazioni:

1) Esprimo prima i sentimenti che mi spingono a formulare le mie richieste. Ad esempio, se qualcuno mi dice: "Lei è freddo e distante", potrei rispondere: "Sono turbato perché non sono consapevole di quello che faccio e che tu recepisci in questo modo e vorrei che tu accettassi di dirmelo".

A meno che noi non abbiamo una relazione piuttosto facile, l'esperienza mi ha mostrato che se ponessi delle domande del tipo: "Di che cosa parli?" o "Che cosa ho fatto o ho omesso di fare?", il mio interlocutore interpreterebbe verosimilmente male le intenzioni per cui ho posto questa domanda. Riterrà che sono sulla difensiva e che cerco di spingerlo a difendersi.

2) Ripeto ciò che mi è stato detto in modo che l'interlocutore verifichi se io ho ben compreso. Così io gli mostro come ho interpretato il suo messaggio e gli do l'opportunità di correggermi se è il caso.

Ecco degli esempi di domande che precedono la mia ripetizione:

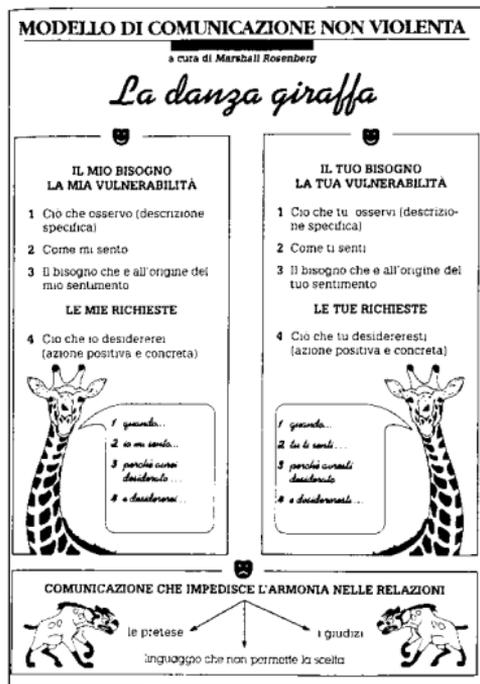
"Reagisci a...? o "Ti senti...perché tu...." o ancora: "Vorresti che io...?"

Situazioni in cui io sceglierei di ripetere al mio interlocutore ciò che mi ha appena detto:

a) L'interlocutore mi indica indirettamente che egli ha bisogno di essere rassicurato che il suo messaggio è stato ricevuto correttamente. Questa indicazione prende spesso la forma seguente: "È chiaro?" o "Comprende ciò che voglio dire?"

b) Non sono certo di avere colto esattamente le osservazioni, i sentimenti o i desideri espressi dall'altro e voglio verificarli prima di reagire.

c) Ricordo di avere espresso un messaggio simile e di avere provato il bisogno che mi venissero espressi nuovamente i miei sentimenti. So quanto mi sento vulnerabile quando mi confido e quanto sono rassicurato se mi si ripete ciò che ho detto. È per questo che, se qualcuno mi rende partecipe di un messaggio molto intimo, tenderei a ripeterglielo, anche se sono quasi certo di averlo compreso bene.



Venendo qui mi sono chiesto cosa significhi educare alla legalità, e mi sono detto che un obiettivo come questo, forse, potrebbe risultare troppo ambizioso persino da affrontare, tanto più nel poco tempo a disposizione. In ogni caso, a mio avviso, bisognerebbe capire, quando ci troviamo di fronte alla parola legalità, qual è il vero obiettivo educativo che intendiamo perseguire, sia che siamo insegnanti, genitori, o figure che comunque si occupano di ragazzi.

Inoltre dovremmo intenderci anche sul significato del termine legalità. Spesso diamo per scontato e condiviso un senso comune che in realtà non ha nessun riscontro. Se provassimo a chiedere ai ragazzi cos'è la legalità, scopriremmo ad esempio definizioni e interpretazioni completamente diverse da quelle degli adulti, e questo gioco potrebbe proseguire anche qui, fra di noi, dove probabilmente almeno su alcuni aspetti potremmo pensarla diversamente, dove le sfumature sarebbero moltissime e poi la storia di ciascuno e l'ambiente di riferimento non potrebbero certo essere sottovalutati.

Tornando ai ragazzi, è importante conoscere qual è il loro punto di vista su questo tema e scoprire la grande concretezza che, senza tanti giri di parole, dimostrano di avere: la legalità, per loro, non è un concetto teorico, è il risultato dei comportamenti quotidiani di chi sta loro vicino, soprattutto degli adulti di riferimento.

Noi, invece, sembra che facciamo discendere la legalità esclusivamente dal rispetto formale di alcune leggi o di alcuni principi, o meglio dalle dichiarazioni sui cosiddetti doveri sociali. In realtà quello che conta per i ragazzi è il vissuto più che l'elencazione di teorici principi e non si aspettano tanto dagli adulti il continuo richiamo alle regole, ma si aspettano esempi concreti di coerenza. In realtà si assiste sempre più spesso fra gli adulti la proliferazione di predicatori inutili pieni di contraddizioni e di evidenti comportamenti più o meno trasgressivi.

Se noi, quindi, iniziamo a ragionare sulla legalità parlando di educazione al rispetto, necessariamente dobbiamo orientarci a educare alla giustizia, ma ci dobbiamo chiedere quale giustizia. Io penso che la migliore giustizia sia quella "personalizzata" mentre di solito ci si irrigidisce sulla

giustizia astratta. Pensiamo a cosa significa giustizia in una famiglia.

Non sono certo necessari dei tribunali all'interno di un nucleo familiare. Si può discutere anche dei principi, ma l'importante è contestualizzare i fatti, comprendere le esigenze dei propri figli e cercare di dare una risposta a loro misura e non una risposta standard.

Quando la comunità diventa ampia il concetto di giustizia certamente diventa più complesso, ma sarebbe molto utile potersi orientare il più possibile verso una personalizzazione dei provvedimenti.

Un altro aspetto è l'educazione ai doveri. Potremmo ritenerla educazione alla legalità? È un altro degli obiettivi troppo ambiziosi. Se noi pretendiamo di comunicare con i nostri ragazzi partendo da un'educazione ai doveri rischiamo il fallimento. E altrettanto faremmo basandoci semplicemente su una educazione ai diritti che spesso viene interpretata come sottolineatura delle proprie pretese.

Anche noi in famiglia dobbiamo partire da un altro punto di vista non perché aumentare la consapevolezza rispetto ai propri diritti sia sbagliato, ma perché non ci si può limitare a questo.

E' giunta l'ora di farvi qualche provocazione.

Se diamo alla legalità un senso "positivo e propositivo" cambiamo punto di vista e ci inseriamo sul piano della partecipazione e del protagonismo. A questo punto possiamo affermare che non esiste legalità in famiglia e a scuola se non c'è consapevolezza circa il senso dell'essere parte e del prendere parte a quella famiglia e a quella scuola. Se quindi ciascuno all'interno della propria famiglia o scuola non è protagonista del suo mondo avrà sicuramente più difficoltà ad esserlo all'interno della comunità. Quindi non possiamo pretendere legalità là dove non si è lavorato sul senso di appartenenza, là dove non ci si sente parte della comunità, anzi in qualche modo la si sente estranea.

Possiamo avere dei grandi obiettivi come la legalità, la libertà ect., ma il bisogno fondamentale dei ragazzi è quello di essere ascoltati. Possiamo predicare benissimo ma se non ascoltiamo è meglio che facciamo un altro mestiere.

Ascolto significa tante cose, ma soprattutto attenzione.

Ascolto significa rispettare le loro tappe di crescita, capire ciò che esprime il loro corpo, essere attenti ai loro segnali che spesso sono impercettibili, ma ci sono. Ascolto vuol dire in qualche modo entrare nei loro panni, capire qual è il bisogno che c'è dietro al loro comportamento. Prima di parlare il genitore appunto, deve ascoltare: quando ha ascoltato tanto e quando si sta rendendo conto di avere capito l'altro (il figlio o lo studente nel caso dell'insegnante) allora può iniziare a dialogare. Se ci pensiamo, tutti noi abbiamo passato il primo anno di vita ad ascoltare, ad osservare il mondo, e dopo un anno ci siamo messi a parlare.

Dopo aver lavorato sulla cultura del dialogo è utile affrontare l'argomento della gestione dei conflitti, che comporta non tanto il fatto di prevenire i conflitti, perché certi conflitti sono persino utili, ma piuttosto la necessità di saperli gestire per poterne uscire.

Per farlo entriamo nel merito del linguaggio giraffa ideato da Marshall Rosenberg esaminando una sua affermazione: "la violenza, nello stillicidio delle ferite quotidiane, è il segno di un bisogno non soddisfatto. Scoprite il bisogno; risolvetele, e la violenza sparisce." Questa è una grossa provocazione soprattutto oggi, in una società che sta incrementando i livelli di violenza, a volte inconsapevolmente, e che non investe nella cura delle relazioni.

Per entrare in relazione con l'altro in modo non violento la prima cosa da fare è capire il bisogno che c'è dietro a qualsiasi tipo di violenza.

Un'altra frase di Rosenberg dice: "quello che sembra un'oppressione è molto spesso paura e dolore inespresso e la tragedia comincia quando, piuttosto che sentire la paura e il dolore dell'altro, io prendo questo come un'aggressione". Qui sta la centralità della proposta che farò questa sera. Il saper leggere in modo diverso quello che gli altri ci dicono, che ci dicono con le parole, ma che ci dicono anche con le loro espressioni; questa è una proposta molto forte che non è facile accettare e in parte ci può anche spaventare. E tutto si basa sulla troppo diffusa abitudine del giudicare.

Il linguaggio Giraffa invece, chiede la sospensione del

giudizio e addirittura afferma che il rapporto educativo è possibile anche non usando il giudizio. Il giudizio attacca l'auto stima e la fiducia in sé. Non si cresce se non si sta bene con se stessi, non si cresce se non si ha fiducia nel futuro.

Inconsapevolmente, noi educatori peggioriamo la situazione attraverso i giudizi espressi sia con le parole o con determinati atteggiamenti. Questi giudizi bloccano la persona nella crescita, ma soprattutto ostacolano la relazione. Osservate che il bisogno di relazione è il bisogno più importante proprio perché noi non siamo nati per stare da soli, siamo nati per stare con gli altri e ci alimentiamo con le relazioni.

Ma quando intratteniamo una relazione con gli altri, dobbiamo imparare a non giudicare. Inoltre è opportuno essere sempre più precisi nell'uso del linguaggio per non ferire inutilmente il nostro interlocutore e soprattutto per non esprimere un giudizio su tutta la persona partendo magari da un piccolo errore. E' possibile fare ciò non mescolando ciò che l'altro ha compiuto con ciò che noi pensiamo dell'altro.

Il linguaggio giraffa dice anche che noi non siamo responsabili dei sentimenti dell'altra persona, quindi ci invita a non generare sensi di colpa. Il nostro comportamento è solo uno stimolo e non la causa di ciò che l'altro prova.

Il linguaggio giraffa non ha la testa come punto di riferimento ma ha il cuore e quindi non ci chiede particolari sforzi cerebrali, ci chiede di essere noi stessi e di rivelare all'altra persona cosa sta avvenendo nel nostro cuore. Nei nostri rapporti siamo abituati a usare i toni freddi e il fatto di metterci in gioco psicologicamente lo viviamo come una debolezza, mentre il trasmettere sentimenti, il lavorare sui sentimenti è uno dei percorsi più importanti da aprire. Noi dell'emotività abbiamo subito un'accezione negativa, in realtà dobbiamo riscoprire il valore delle emozioni come possibilità di capire le relazioni con gli altri e di viverle nel modo più intenso. I ragazzi, da questo punto di vista sono un'occasione d'oro, sono una palestra delle emozioni vissute intensamente.

Concludo, provando a descrivere in modo sintetico, con

l'aiuto dello stesso ideatore, i passi fondamentali del linguaggio Giraffa:

- 1) la descrizione
- 2) l'espressione dei sentimenti
- 3) il riconoscimento e l'espressione dei propri bisogni
- 4) la manifestazione di propri desideri

Il primo passo in questo tipo di scambio consiste nel descrivere ciò che noi osserviamo.

In ogni situazione è preferibile esprimere chiaramente la nostra reazione senza introdurre nessun tipo di valutazione.

Quando si mescola la nostra valutazione con ciò che osserviamo, nasce spesso una interpretazione sbagliata e una reazione di difesa.

Il secondo passo consiste nell'esprimere ciò che noi proviamo, i nostri sentimenti.

si tratta di una scelta che favorisce uno scambio aperto ed empatico e che consente il mettersi nei panni dell'altro e viceversa.

Il terzo passo consiste nel descrivere i valori che contribuiscono a suscitare i nostri sentimenti.

In fatti, il nostro atteggiamento in relazione a ciò che succede dipende dai valori che noi attribuiamo ad ogni situazione.

Non prendere coscienza che i valori contribuiscono alla nascita dei nostri sentimenti, ci rende ciechi al peso culturale che introduciamo nella valutazione delle situazioni in cui siamo coinvolti.

Il quarto passo suggerisce che il linguaggio utilizzato presenti chiaramente, ma non come pretesa, l'azione che noi ci aspettiamo dall'altro.

Gli scambi di risorse e la soluzione dei conflitti in modo non violento sono possibili quando gli altri sono persuasi che la nostra intenzione è di comprenderli, di accettarli, di aiutarli e no di biasimarli, punirli o dominarli.

"A SCUOLA DI LEGALITÀ: LE REGOLE SI IMPARANO O SI INSEGNANO?"

Dr. Franco Prina

Dipartimento scienze sociali, Università di Torino

Il titolo che è stato dato a questo incontro può essere oscuro per qualcuno perché interrogarsi se le regole si imparano o si insegnano si presta forse ad interpretazioni diverse.

Io ho interpretato questo titolo nel senso di porci l'interrogativo relativo al contesto nel quale vivono i ragazzi che frequentano le scuole e su quali sono le regole in base alle quali formano i loro comportamenti; il tutto, cercando di capire se queste regole sono le regole che spontaneamente si formano nella scuola come in altri contesti, se sono le regole che sperimentano o introiettano stando in una società che di regole a volte sembra averne ben poche.

Inoltre si può anche pensare che in qualche modo intorno alle regole la scuola può avere un ruolo più attivo, in quanto le regole si vivono: su questo vorrei cominciare a riflettere.

Penso, infatti, che educare alla legalità, così come è posto il titolo, implica innanzi tutto far sì che i ragazzi possano vivere in un contesto rispettoso dei diritti di ciascuno, che i ragazzi possano sperimentare i vantaggi di un vivere regolato, che sentano anche di poter partecipare alla costruzione delle regole comuni e che, al contrario, possano sperimentare il meno possibile il senso di ingiustizia: per certi versi questi sono i presupposti di ogni pensiero che l'istituzione scolastica o i singoli insegnanti possono fare intorno al proposito di educare alla legalità.

In questo senso bisogna chiedersi come vivono i ragazzi, in quale contesto vivono e se in questo contesto esistono le condizioni perché essi possano entrare in contatto con le regole: non solo, cioè, dove possano ascoltare qualcuno che dice loro che bisogna rispettare la legge e avere delle belle lezioni e dei buoni insegnamenti, ma dove possano viverle, trovarsi in un contesto che consente loro di percepirsi come viventi in relazioni in cui sono poco difusi il sopruso, le prevaricazioni, l'ingiustizia. Io volevo innanzi tutto darvi qualche dato relativo ad un'esperienza di

ricerca fatta l'anno scorso nelle scuole medie (difficili) sul tema della prepotenza. Queste scuole sono frequentate da ragazzi che sono nati in un contesto dove le regole non sono molto presenti: sono, dunque, ragazzi che vivono delle difficoltà e che mettono in campo dei modi di rapportarsi gli uni agli altri che fanno loro percepire in maniera distorta il discorso della legalità, il senso e il significato delle relazioni tra le persone.

Volevo partire osservando come la scuola, a volte, sia un ambito in cui si violano delle norme, soprattutto quelle rispettose dei diritti di ciascuno piuttosto che quelle legali (anche se, qualche volta, succede pure relativamente a queste ultime). Quindi le scuole violano quelle regole che dovrebbero essere alla base della convivenza all'interno di una istituzione scolastica. Possiamo, innanzitutto, porci il problema di costruire dei contesti in cui effettivamente sia possibile sperimentare reciprocamente il senso del rispetto dei diritti di ciascuno, contesti, cioè, in cui non si senta così forte il senso dell'ingiustizia e di conseguenza ove si possa maturare con la convinzione che rispettare le norme ed essere rispettosi gli uni degli altri è conveniente, è bello, è piacevole. Credo, infatti, che il rispetto delle norme e della legalità discenda da una serie di elementi: non solo la conoscenza delle leggi e, dall'altra parte, la paura delle sensazioni, bensì un insieme un po' più complesso di questioni.

Per descrivere il clima nell'ambito di scuole, partirei da un esempio: infatti, pur non conoscendo la vostra realtà (è quindi possibile che da voi questi problemi non ci siano), molte ricerche e molti studi dimostrano che non ci sono queste situazioni sono molto diffuse. Successivamente mostrerò come la scuola possa essere un buon punto di osservazione degli atteggiamenti e delle opinioni sulla devianza, sull'allontanamento dalle norme e su quello che pensano i ragazzi a proposito di legalità.

Il lavoro è stato condotto con gli insegnanti in 5 scuole medie di uno dei quartieri più problematici di Torino. Si è cercato di coinvolgere i ragazzi nella fase di conoscenza delle relazioni tra studenti, nonché di far loro sperimentare alcune modalità di soluzione dei conflitti e di prevenzione:

il tutto adottando dei criteri che agli occhi dei ragazzi potessero apparire giusti. Questo perché il modo con cui i conflitti vengono gestiti e risolti dall'istituzione scolastica non appare del tutto risolutivo agli occhi dei ragazzi: qualche volta esso non è proprio corretto. Di conseguenza, possono incrementarsi delle dinamiche di addensamento in alcuni soggetti che non rispettano le regole. Durante i cinque mesi di tempo in cui abbiamo chiesto di riflettere, di ricordare, di cercare di situare episodi e vicende, abbiamo rilevato con una certa frequenza degli episodi piuttosto preoccupanti in cui i ragazzi di tutte e tre le classi sono stati vittima di alcune forme di prepotenza, di prevaricazione, di violenza dei diritti. Non sempre gli insegnanti sono in grado di accorgersi di questi fatti; altre volte essi vengono interpretati in maniera diversa (es. un insegnante può considerare grave un episodio che agli occhi dei ragazzi non lo è, e magari sottovalutare quegli episodi che fanno soffrire e stare molto male i ragazzi).

Più del 70% dei ragazzi ritiene di essere stato insultato; più del 50% dice che sono state dette cose brutte e false sul suo conto; la presa in giro tocca molte persone così come l'essere accusato di ingiustizia, l'essere battuto a terra, ecc. La cosa importante, al di là delle percentuali, è che su 1400 studenti circa 300 sono stati costretti a dare qualcosa ad altri, alcuni hanno vissuti episodi a sfondo sessuale anche se lievi, episodi di prevaricazione, piccoli ricatti, la spinta a fare qualcosa contro la propria volontà da parte dei compagni, anche più grandi (ma non necessariamente). Alcuni sono stati costretti a picchiare qualcuno per conto di un altro; altri sono stati picchiati da 2 o 3 ragazzi (aggressioni in gruppo); 100 ragazzi sono stati costretti a portare qualcosa da casa; molti a guardare immagini pornografiche; 71 sono stati minacciati con siringhe, coltelli o altre armi; altri sono costretti a dare soldi o a spogliarsi.

Probabilmente questo è un contesto abbastanza problematico, più grave di altri. E' comunque un indicatore di un ambito, quello scolastico, che al pari di altri, forse inaspettatamente, è caratterizzato da forte tasso di assenza di rispetto per gli altri, di non attenzione della sofferenza altrui tra

ragazzi: la presa in giro deriva dalla mancanza di consapevolezza o della capacità ad immaginarsi il danno che produce negli altri.

Questi sono elementi importanti da cui occorre partire quando vogliamo fare un discorso di educazione alla legalità: esso, infatti, non passa tanto attraverso i discorsi legali quanto, principalmente, attraverso la capacità dell'istituzione scolastica di affrontare subito queste situazioni. Attraverso la letteratura, o tramite l'esperienza scolastica di essere vittima o l'esperienza scolastica di essere gli aggressori, effettivamente si influenzano molte delle relazioni che si presenteranno nelle fasi successive. Una cosa interessante è che ci sono dei fatti che vengono ripetuti più volte sulla stessa persona, che fanno sì che si possa parlare, all'interno di certe classi, di vittime designate, persone che sono ripetutamente prese di mira, che si trovano ripetutamente nella posizione di vittima, prese in giro per qualche difetto o qualche caratteristica fisica, per il fatto di dire cose brutte e/o cattive nei confronti dei genitori, e che per questi motivi vengono minacciate di botte, ingiustamente accusate di aver fatto qualcosa, ecc. In questo contesto è interessante capire, al di là di quello che i ragazzi dichiarano essergli capitato, quali sono i giudizi che i ragazzi danno, ossia cosa ne pensano. Veniamo così ad individuare il livello di riflessione sulle regole: come i ragazzi valutano, secondo le categorie del giusto e non giusto, le reazioni che normalmente hanno di fronte o altri comportamenti devianti.

Coloro che hanno studiato questi temi sottolineano che noi interpretiamo questi elementi come perturbatori della tranquillità e della normalità della vita scolastica: quindi essi rientrano nella nostra costruzione/categoria mentale del disordine. E' pur sempre un disordine regolato, nel senso che in esso ci sono delle regole: nei comportamenti che violano le regole di convivenza, cioè, ci sono delle regole ovvero ci sono dei ben precisi modi di comportarsi che violano le regole di convivenza. Questi modi di comportarsi possono essere capiti a partire dal significato viene attribuito loro da parte di coloro che li mettono in atto. Infatti tali comportamenti non sono esplosioni estemporanee di rabbia o paz-

zia ma si collocano all'interno di relazioni: sono, dunque, dei modi di reagire piuttosto regolari a certi fatti e situazioni. Quindi, dati certi fatti e situazioni, noi avremo una serie di comportamenti probabili.

Abbiamo prima detto come sia interessante capire cosa pensano i ragazzi di certi comportamenti rispetto alla categoria giusto/non giusto. È chiaro che vi sono certe tendenze dividono i ragazzi: essi, infatti, sono diversi tra di loro, hanno dei retroterra diversi ecc. Può essere interessante capire se viene ritenuto giusto picchiare una persona che ha insultato i propri familiari, cosa ritenuta corretta, peraltro, da molti. In queste vicende molto tipiche, esistono dei fattori scatenanti che fanno sì che esista una certa reazione ad una data situazione. Nell'esempio fatto adesso solo 1/3 dice non è giusto reagire a questa offesa picchiando; tutti gli altri, invece, ritengono sia giusto. Es. picchiare uno che sta picchiando uno più debole: c'è una reazione a una ingiustizia attraverso un modo che apparentemente viola delle regole (cioè si reagisce alla violenza con la violenza) e che noi consideriamo deviante, ma che parte da una percezione di rispondere ad un'ingiustizia.

L'elemento della percezione dell'ingiustizia è stato considerato anche da altre ricerche come uno degli elementi scatenanti la reazione di aggressività attraverso, per esempio, il picchiare gli altri quando si è in questa situazione. Un po' più debole è questa reazione quando, invece, si è insultati personalmente poiché l'insulto personale viene scambiato con più frequenza e, tutto sommato, viene percepito con minore gravità; tuttavia uno su tre dice che se viene insultato reagisce picchiando. Una certa quota ritiene giusto lasciare che due si picchino per regolare dei conti; esistono, inoltre, delle regole es. se si trova qualcosa non è il caso di restituirlo (1 su 5), dunque che sia lecito appropriarsi di ciò che si trova. Esistono anche delle regole relative ai rapporti con gli adulti: quando si è vittima di questi episodi non è necessario mettere al corrente gli adulti, anzi, nelle situazioni più problematiche, l'andare a parlare con gli adulti viene percepito come un fatto negativo e dunque condannato. In particolare modo, non è ritenuto giusto riferire agli

adulti chi è stato a rubare. Questo discorso vale con percentuale maggiore per i maschi.

Riassumendo, nel contesto scolastico esistono dei problemi di rispetto delle regole, esistono violazioni di norme di comportamento e quindi bisogna incominciare ad interrogarsi sul significato che queste hanno.

L'educazione alla legalità consiste nel riuscire a prevenire e a mediare, qualora si verificano, conflitti che sono caratterizzati dal non rispetto reciproco, dalla reazione che va fuori dalle regole e dalle norme e che viene messa in atto all'interno delle relazioni interpersonali. Molte di queste analisi sottolineano come la violenza fisica si manifesti soprattutto nelle classi inferiori; man mano che si sale nella scala sociale troviamo forme di violenza o di prevaricazione di tipo psicologico, quindi si nota un decrescimento del tasso di violenza fisica e un innalzamento di forme di violenza o di prevaricazione di tipo psicologico. Questo secondo tipo di violenza si manifesta col crescere dell'età o da parte delle femmine: la lotta fisica è più tipica dei maschi, mentre per le ragazze è più tipico comportarsi e mettere in atto forme di violenza che non hanno un contenuto fisico ma che, tuttavia, sono gravi da sopportare per chi ne è vittima. Questo tipo di violenza va interpretato: esso è spesso espressione di qualcosa che sta dietro al comportamento e che si vuole, in molti casi, comunicare. Le ricerche sui comportamenti devianti hanno messo in luce che anche dietro comportamenti apparentemente strumentali vi sono in realtà espressioni con un contenuto comunicativo. Prendiamo l'esempio del bullo a scuola: all'interno di essa il potere è degli adulti ed è un potere che spesso viene percepito come qualcosa che li etichetta negativamente. Questi ragazzi si comportano nei confronti degli altri in modo da affermare il proprio potere e l'unico modo per farlo è esercitare prepotenza e violenza per costringere gli altri a fare delle cose, proprio come loro sono costretti a fare cose che non vorrebbero fare.

E' opportuna una riflessione sul modo in cui la scuola si comporta nei confronti dei ragazzi più problematici: in molti casi chi è stato vittima diventa poi aggressore, facendo sì che si riproducano le stesse dinamiche che lui ha subi-

to (sappiamo, ad esempio, che in molti casi i genitori abusanti, sul piano sessuale, fisico ecc., sono stati a loro volta abusati). Per questo la capacità dell'istituzione scolastica di gestire questi conflitti fa crescere una possibilità che non ci sia questo diffuso effetto di riproduzione.

Sono state fatte alcune analisi relative a quegli elementi che permettono di definire una scuola in merito alla sua tendenza di favorire o meno la presenza di questi problemi. Si è notato che le situazioni all'interno delle scuole in cui questi episodi avvengono con più frequenza sono opposte. Esse si verificano:

- da un lato quando l'istituzione scolastica è troppo rigida e si richiama spesso alle regole e all'applicazione delle sanzioni piuttosto severe ogni volta che si mostrano delle infrazioni alle regole, senza andare a trovare quali sono state le reali motivazioni: si scatenano, così, forme di aggressività perché i ragazzi percepiscono le sanzioni come sanzioni ingiuste, soprattutto se sono applicate in maniera automatica, cioè se non c'è la capacità di andare a capire il significato che certi atti hanno avuto e a comprendere in un atteggiamento dialogico i messaggi e i contenuti comunicativi che i comportamenti hanno;

- dal lato opposto molti atteggiamenti di prevaricazione, di mancato rispetto delle regole e dei diritti degli altri (in questo caso delle vittime), sembrano manifestarsi là dove il clima di dialogo e di disponibilità da parte degli insegnanti, viene percepito come assenza di regole, come possibilità di agire sapendo di essere sempre compresi: in questo secondo caso vi sarà un continuo rialzo della sfida, quasi a voler spostare continuamente il confine fra il lecito e l'illecito. Dunque si tende a una situazione in cui nessuno, specialmente i più deboli, si sente più tutelato e protetto dalle istituzioni: in questo caso, infatti, può accadere che la risposta data dal preside o dagli insegnanti al bisogno dell'aggressore, ovvero la sua comprensione sia percepita da chi ha subito l'aggressione come un'assenza di risposta al suo bisogno, che è quello di essere tutelato e di sentirsi sicuro.

In questo senso, bisogna continuamente ricercare un difficile equilibrio fra eccessiva rigidità ed eccessiva tolle-

ranza, anche se giustamente motivata. Possiamo, ora, considerare i risultati di un'altra indagine, condotta questa volta nelle scuole mediche superiori di Torino e che rispecchia, quindi, un contesto ben preciso (non è detto che la stessa indagine riprodotta in un contesto differente dia gli stessi risultati).

L'indagine, organizzata dalla Provincia, ha avuto origine dall'introduzione del nuovo codice della strada. In particolare, come gruppo che si occupa di sociologia del diritto, ci è stato chiesto di provare a portare un contributo di riflessione sulla percezione delle norme e delle regole del comportamento stradale. Da questo punto si è cercato di fare un ragionamento più complesso sull'atteggiamento e sui rapporti di questi ragazzi con le norme.

Nella prima parte si è considerato un contesto scolastico in cui ci sono spesso delle violazioni a regole e a norme, soprattutto nei rapporti interpersonali, affermando che da lì bisogna partire se si vuole far crescere il senso di legalità. Adesso cercheremo di allargare un po' lo sguardo analizzando, più in generale, i rapporti fra i cittadini e le leggi. E' importante innanzi tutto richiamare il fatto che la nostra società presenta molte ambivalenze nei confronti delle leggi. Da una parte assistiamo a retorici richiami alla necessità del rispetto della legalità, mentre dall'altra ci sono comportamenti, soprattutto da parte degli adulti molto in vista, alquanto ambigui sul piano normativo o del tutto contro la legge.

Parleremo ora della gravità di certi comportamenti e delle più giuste reazioni nei confronti di essi, vale a dire nei confronti della delinquenza, della violenza, della devianza.

E' stato chiesto di dare una valutazione sulla gravità di alcuni comportamenti, cioè di giudicare se è altissima, media, bassa.

Ecco, in sequenza, una serie di comportamenti che vengono ritenuti molto gravi: al quinto posto troviamo la violenza sessuale, lo spaccio di eroina e cocaina, la guida sotto effetti di stupefacenti e così via. Potremo interrogarci sul fatto che la rapina a mano armata in banca è giudicata gravissima dal 71% e non dal 100%; questo vale anche per la guida in stato di ubriachezza. Via via scendendo ci sono

alcuni comportamenti violenti ritenuti meno gravi, e che sono poi i più diffusi, come superare i semafori di notte a velocità sostenuta, non adoperare le cinture di sicurezza, fumare lo spinello (solo il 20%).

Ecco i comportamenti che non sono considerati gravi: guida senza cintura, omicidio per legittima difesa (22%), viaggiare in due su un motorino ecc.

Se sommiamo nulla, incizia e bassa otteniamo una graduatoria che determina un 90% di persone secondo le quali guidare senza le cinture non è grave, seguito dal viaggiare in due sul motorino e dal furto in un grande magazzino (portare via qualcosa da un grande magazzino per il 65% dei ragazzi interrogati viene considerato o per nulla o minimamente). Lo stesso vale per l'omicidio per legittima difesa, fumare lo spinello (56%), guidare la moto, non fermarsi allo stop quando l'incrocio è libero, superare i limiti di velocità; anche il consumo saltuario di eroina è considerato per il su 4 per nulla o minimamente grave.

Può essere interessante osservare il giudizio che viene dato sul come reagire alle forme di criminalità. Il dato che emerge è molto contraddittorio: credo che una riflessione sui comportamenti devianti e sulle forme di reazione ad essi che aiuti i ragazzi a porre un'opinione sia un elemento assolutamente importante. Da questi dati viene fuori che i ragazzi sono vittime di grandi contraddizioni, le stesse presentate dalla società: per certi versi si dice che bisogna avere comprensione verso certi comportamenti e atteggiamenti ma dall'altra parte molta gente è favorevole ad un inasprimento delle pene. Il fatto che la delinquenza si possa combattere solo aggravando le pene è sostenuta da un'alta percentuale di questo campione di ragazzi di scuole medie superiori; secondo il 60% di loro la reintroduzione della pena di morte è vista favorevolmente. In certe classi di istituti superiori ho trovato una scala di posizioni favorevoli alla pena di morte che va dal liceo classico, dove i favorevoli sono meno del 50%, agli istituti tecnici dove si arriva al 70%.

In qualche modo è un indicatore che quanto più le scuole sono predisposte a dissentire e a riflettere (peraltro si studia anche la filosofia), tanto più c'è un approfondimento di

tematiche che portano a mantenere le persone in certe direzioni. Al contrario, negli istituti che sotto certi profili hanno meno abitudini a dissentire c'è una tendenza a cercare piuttosto una soluzione sbrigativa, rassicurante per i ragazzi che vivono in contesti ove sono presenti l'insicurezza, le situazioni problematiche e contrastanti. Infatti, il vivere situazioni di insicurezza, questo vale anche per gli adulti, spinge a chiedere soluzioni rapide e rassicuranti.

Oggi è raro pensare che i delinquenti vengono puniti con la dovuta severità: abbiamo questa forte richiesta di maggiore severità nel rispondere ai loro comportamenti devianti. D'altra parte, sorge qui l'elemento di contraddizione, ci sono molti che sono d'accordo sul fatto che sia necessario eliminare le cause che determinano i comportamenti: non basta reprimere, occorre anche affrontare le cause (i minorenni vanno aiutati ecc.).

Il fatto che i minorenni vadano puniti o soddisfatti è un argomento di discussione.

Intravedo, comunque, il bisogno di rassicurazione: d'altra parte il fatto che la pena debba tendere al recupero è ovviamente un elemento presente. La cosa che mi sembra interessante sono le valutazioni che vengono date sulle leggi e sulla giustizia. Qui mi sembra che ci sia complessivamente una scarsa fiducia nelle istituzioni e nelle correttezza delle leggi. Il 70% ritiene che molte leggi siano ingiuste; il 54% ritiene che la giustizia in Italia punisce solamente i più deboli.

Direi che la percezione della legge come ingiusta si contrappone a un dichiarato bisogno di conformarsi: sicuramente qui siamo nel campo delle affermazioni, i comportamenti sono, invece, qualcosa di diverso, però sostanzialmente abbiamo una contraddizione abbastanza pronunciata tra atteggiamenti diversi.

Concludendo, considerando che si vive in un clima con delle regole che sono a tutela dei diritti di ciascuno e che, d'altra parte, all'interno della scuola il non rispetto delle regole si manifesta attraverso comportamenti aggressivi, io vi proporrei uno schema generale che ci permetterà di riflettere su quali possono essere gli elementi su cui lavorare.

Se penso all'esigenza di lavorare sulla legalità credo che non posso prescindere dal pensare che il comportamento di ottemperanza o violazione delle leggi è il frutto, l'espressione, l'intreccio di una serie di elementi.

Questo vale per i comportamenti di relazione interpersonali, quando il mio unico modo di rapportarmi all'altro calpesta i suoi diritti: in questo senso vi è la violazione delle regole, in quanto esse pongono a fondamento della relazione interpersonale il fatto che ci si riconosce come portatori di diritti, ciascuno di noi volendo che gli altri li rispettino. Più generale ci viene da pensare a come dobbiamo porci nei confronti dei ragazzi affinché il loro comportamento sociale sia rispettoso ed adeguato all'esigenza del rispetto delle regole. Sottolineo che se il ruolo delle scuole è un ruolo educativo nei confronti della conformità dovrebbe non dovrebbe esserlo nei confronti del conformismo, nel senso che nei confronti di quest'ultimo la scuola dovrebbe avere un ruolo critico.

Adeguarsi come scuola a rispettare le leggi nella misura in cui sono fondamento della convivenza civile non significa necessariamente non avere spazi o non proporsi l'obiettivo di fare in modo che in seguito la gente pensi anche di testa sua e che ritenga che anche se alcune leggi calpestano alcuni principi morali non si deve, comunque, opporsi ad esse.

Secondo me, nell'educazione alle legalità c'è spazio per una riflessione sui fondamenti delle leggi e non solo per il fatto che una legge è posta e rispettata. La legge posta va percepita nella sua essenza e va anche valutata sulla base di alcuni principi etici e di valore.

Questo schema generale potrebbe essere stimolo di riflessione rispetto ai nuclei su cui un intervento dell'istituzione scolastica potrebbe concentrarsi.

Pensiamo all'efficacia delle leggi: un esempio lampante sono le cinture di sicurezza. La legge non ha raggiunto il suo obiettivo.

Vi è chi pensa che non averla sia meglio, più sicuro, tuttavia la maggioranza delle persone non rispettano quella legge per altri motivi.

E' necessario che le leggi siano conosciute e comprese,

perché tutti noi abbiamo l'idea che l'individuo obbedisca ad una legge perché ha paura della punizione e di tutto il sistema penale.

Un divieto è efficace nella misura in cui c'è una sanzione, viceversa sarebbe inutile mettere il divieto.

La detenzione è considerata centrale come sanzione nel caso si violino le norme. Da questo punto di vista la scuola può avere un ruolo significativo nel mettere in chiaro che esistono dei comportamenti che riguardano da vicino la vita dei ragazzi e che questi ultimi non sanno neppure che sono oggetto di divieti.

Ci può essere così uno spazio che può essere anche informativo e che mira a mettere in evidenza i comportamenti che il codice vieta.

Tutto questo, però, è solo una parte: ci sono altri fattori che giocano sul comportamento e il principale di questo è quale convinzione si ha, cosa si pensa, quale opinione si ha di quel dato comando o di quel dato divieto.

Da questo punto di vista, si può discutere sul fatto che una legge può essere giudicata giusta anche se non si capisce il suo senso, perché risponde ai bisogni di altri cittadini che non entrano direttamente in rapporto con noi: è ovvio che la convinzione, più che la minaccia della sanzione da sola, porta a comportamenti conformi. Tenete conto che la paura delle sanzioni dipende dalla misura con cui esse sono applicate. Nel caso delle cinture di sicurezza il problema è insito nel fatto che la sanzione esiste ma non viene applicata.

La paura delle sanzioni potrebbe far pensare che i comportamenti siano frutto di calcolo razionale: basta che ci sia una legge chiara e che la sanzione sia applicata e non avremo più la criminalità!

È sufficiente che il costo da pagare superi il vantaggio che uno ha nel violare la legge affinché qualsiasi essere razionale e calcolatore non si azzardi a raggiungere un certo obiettivo violando la legge: egli sa che ne avrà un danno maggiore del vantaggio procuratosi violandola.

Tutte le nostre società hanno inasprito le pene nell'illusione che così la criminalità sarebbe diminuita. Questa illusione fa ritenere che la pena di morte sia un ottimo detenente.

In America, dove è stata ripristinata in parecchi stati, molti dichiarano pacificamente che il motivo per cui è stata reintrodotta non è più per far diminuire la criminalità. Le ricerche hanno dimostrato che non c'è nemmeno correlazione tra presenza della pena di morte e tassi di criminalità: semmai c'è una relazione inversa nel senso che dove c'è la pena di morte c'è una criminalità più violenta perché il criminale commette, per es., tre reati al posto di uno solo, in quanto finisce per uccidere anche chi lo sta per fermare, visto che non ha più niente da perdere.

Quindi si introduce la pena di morte affinché la società abbia la possibilità di liberarsi di alcuni soggetti; la pena di morte ha, dunque, anche uno spirito utilitaristico (alcuni governatori, per es., l'hanno utilizzata come espediente per farsi eleggere).

Abbiamo visto che non è tanto la paura delle sanzioni a guidare i comportamenti: se così fosse, il soggetto si comporterebbe, nei confronti della legge, in termini esclusivamente razionali, di calcolo costi/benefici.

In realtà sappiamo benissimo che le maturazioni sono un misto tra calcolo, valutazione di convenienza, valutazione di piacere, interesse ottenibile compiendo una certa azione.

Pensiamo all'uso della droga. Una chiara valutazione della norma, posto che ci si trovi in un regime proibizionista, implica l'adesione ad un comportamento, pur sapendo razionalmente che è vietato, nella misura in cui esso procura qualche cosa, può dare una risposta a dei bisogni razionali o a degli stati d'animo o, ancora, semplicemente perché procura un piacere. D'altra parte molti comportamenti sono espressione di emozioni e non dipendono dalla paura della sanzione: es. i delitti passionali.

Possono anche esserci situazioni in cui il comportamento è spinto da condizioni materiali, da bisogni concreti o forti. Riflettere sul comportamento che viola le norme, significa domandarsi se le leggi e le sanzioni sono conosciute, ragionare sui significati e comprendere i significati più profondi che il violare comporta.

Due autori americani hanno detto che le leggi sono efficaci quando le persone risolvono il problema in oggetto sco-

prendo per proprio conto che esista sia l'opportunità, sia la capacità di fare coincidere i propri interessi con le norme del diritto, ovvero quando le norme sono "partecipate".

Questo può voler dire riflettere sulle regole e costruirle insieme.

D'altra parte si può discutere sui diritti e sui doveri.

Partire dai diritti di ciascuno è probabilmente un modo per far vedere che qualche volta comportandoci in un certo modo si calpestano negli altri quei diritti che si vorrebbero vedere rispettati.

Partendo da queste premesse si può pensare alla legalità come valore, al significato che il rispetto delle regole e della legalità possono avere.

Il senso del conformismo può essere contrastato dall'idea che, in fondo, i ragazzi dovrebbero crescere in una società in cui si sviluppano anche atteggiamenti critici nei confronti delle leggi. A partire, ovviamente, da considerazioni di valore e non di convenienza.

PUBBLICO:

Premesso che la scuola abbia un ruolo educativo, relativamente alla riscoperta di una nuova forma di educazione civica che diventa quasi un valore da vivere (anche in considerazione della riflessione che è nota dopo tangentopoli), non le sembra strano che la scuola sia stata relegata come una cenerentola di questa disciplina?

Vi sono alcuni spazi, soprattutto nella scuola superiore (es. assemblee di classe e di istituto gestite da studenti) che orientano lo studente alla consapevolezza del far parte di una struttura: lo studente è tenuto ad esprimere delle opinioni, a fare delle considerazioni per il miglioramento generale dei servizi, avendo quindi un ruolo importante di responsabilità. Io credo che sarebbe giusto far capire allo studente che non deve solo essere istruito dall'altro, ma che può, insieme a lui, costruire dei valori: la crescita e la capacità critica potrebbero essere più esaltate rispetto ad una accettazione passiva del sapere calato dall'alto.

PUBBLICO:

Saper distinguere tra rispetto delle regole e conformismo è molto interessante e in famiglia, parlando in qualità di mamma, cerchiamo di dialogare e responsabilizzare i ragazzi, che si scontrano con una realtà che comporta difficoltà per loro. Stando in contatto con persone, compagni, che fanno scelte, a volte, con visuali opportunistici, ne vengono in parte coinvolti: il tutto si riflette nell'ambito familiare determinando un continuo contrattare tra di noi.

Penso anche a uno dei problemi di mio figlio che già da anni cerca di sensibilizzare gli alunni a sviluppare un senso civico nei confronti degli impegni assegnati dai professori in genere, o a saper giustificare un eventuale compito non fatto anche a rischio di note.

Spero che ci siano dei ragazzi che mi contestano.

PUBBLICO:

Volevo chiederle di approfondire il discorso di insegnare e imparare le regole: io sono un insegnante delle elementari. Quando si sente discutere sulle regole e sui comportamenti i bambini sembrano avere una certa coscienza che viene dalle loro esperienze precedenti e dagli stimoli che ricevono in famiglia: però, quando vengono lasciati agire, spaziano in atteggiamenti devianti.

Mi chiedo se la riflessione sia sufficiente, se non dobbiamo fornire più modelli corretti: è solo la scuola che può dare dei modelli di riferimento?

RELATORE:

Molte delle riflessioni che si possono fare sulla educazione alla legalità, sull'educazione alle regole, al rispetto degli altri, trovano o possono trovare una buonissima collocazione nelle scuole elementari e nelle medie.

Le preoccupazioni che vi sono nelle scuole superiori

(programmi studio) spesso lasciano poco spazio ad attività di tipo diverso e costruito nel confronto e dialogo. Il lavoro sul bullismo e sulla violenza nelle scuole è stato condotto nelle scuole medie ed è stato accompagnato da una sperimentazione di iniziative e di attività all'interno delle classi: esse andavano dalla tenuta di un diario di bordo in cui tutti i giorni si annotavano appunti per poi parlarne, ai giochi di ruolo, a fare discussioni sui casi, a completare delle storie, al confrontarsi in filmati piuttosto che ai giornali ecc. Tutte cose che sono possibili nelle scuole elementari e medie e che, quindi, trovano lì una giusta collocazione: effettivamente gli orientamenti sociali e alla relazione con gli altri trovano migliore spazio nell'età più precoce. Questi tentativi hanno più efficacia rispetto ad un analogo tentativo fatto a un'età di 16 - 17 anni, quando il ragazzo ha già una struttura di personalità o comunque una propria vicenda familiare o ambientale pesante.

In questo senso le scuole superiori potrebbero interessarsi ai contenuti anche conoscitivi delle leggi: agli aspetti di conoscenza dei confini tra lecito e illecito, delle sanzioni rispetto a certi comportamenti.

Tutto ciò potrebbe, giustamente, trovare una collocazione in quella che si chiamava educazione civica trovando uno spazio, rinnovato nei suoi contenuti e con un orientamento verso la logica dei diritti e doveri della cittadinanza, del cosa comporta essere cittadini. Nella logica di riflettere sui diritti e doveri di cittadino, probabilmente uno spazio potrebbe averlo anche la storia.

Dal punto di vista degli atteggiamenti e della qualità e capacità di muoversi in relazioni rispettose, sicuramente ci può essere un grosso spazio nelle scuole elementari e nelle scuole medie.

Molte di queste ricerche hanno dimostrato che certi ragazzi violenti provengono da famiglie dove certi modi di rapportarsi dipendono o da regole troppo severe o da assenza di regole. E' chiaro che la scuola fa più difficoltà perché si trova a gestire situazioni difficili. Non deve stupire che nel ragionamento i ragazzi diano risposte conformiste dicendo cose che l'altro non si aspetta di sentire.

Credo che non si possa smettere di lavorare e di sperimentare su questi termini.

Credo che l'insistere sulla gratificazione piuttosto che far leva sulla minaccia, cosa piuttosto frequente nelle relazioni educative, migliori la qualità delle relazioni.

Questo si deve accompagnare a quella attenzione nel vedere le vittime (d'altra parte una persona può non riuscire a vedere tutto) uscendo, così, da quella situazione antipatica in cui la famiglia accusa la scuola di non vedere che il proprio figlio è stato malmenato. La giustizia minorile si è depenalizzata: sono state trovate alternative, sono stati messi i ragazzi in carcere il meno possibile, si è cercato di comprendere le ragioni per cui un ragazzino ruba ecc., ma si è sempre chiuso gli occhi di fronte alle vittime! Nel processo penale, soprattutto quello minorile, la vittima non conta niente, viene solo chiamata a dire come è avvenuto il fatto.

Giuridicamente si sta facendo qualcosa per cambiare le cose: se vi è un aggressore e una vittima dobbiamo certo capire le ragioni dell'aggressore, ma dobbiamo anche capire le ragioni della vittima. Mediando l'incontro aggressore - vittima offriamo un servizio sia all'aggressore che alla vittima: tutto ciò deve diffondersi anche nella scuola.

Per questo sta andando avanti nel settore della giustizia minorile l'ipotesi di fondare le sanzioni non più sull'istituto del carcere, che si dimostra peggioratore di una situazione, ma dando come contenuto di sanzione elementi come la riparazione del danno, la conciliazione con la vittima, i lavori socialmente utili, cioè quegli elementi che fanno sì che una persona che ha violato i diritti di un altro riconosca l'altro come una persona, faccia un passo verso l'altro. Ovviamente ci vuole qualcuno che medi: può darsi che la vittima non ne voglia più sapere dell'aggressore. Questa mediazione può trovare posto anche in ambito scolastico, dove è inutile punire con, ad esempio, una sospensione: è più utile favorire una riconciliazione che permetta il riconoscimento reciproco come portatori di diritti.

**"LA PASSIONE DEL RISCHIO:
L'ILLEGALITÀ NEL LAVORO"**

*Dr. Giorgio Santini
Segretario Generale Cisl Veneto*

C'è stata una certa difficoltà nell'imbastire il materiale in quanto esistono pochi studi e poche valutazioni sul lavoro giovanile rispetto a quando ero giovane io, ancora meno sul dato dei lavori sommersi e lavori irregolari proprio perché sono tali.

Quindi ho cercato di costruire una scaletta che cerca di indagare il rapporto tra giovani e lavori nelle fasi critiche, nei primi anni; ovviamente il discorso rapporta giovani - lavoro - scuola o scuola - lavoro. Da questi presupposti si analizzeranno i comportamenti, i temi che vengono fuori lasciando poi spazio per approfondimenti necessari.

Nonostante non ci siano dati e ricerche, è sensazione diffusa che stia aumentando l'illegalità nel lavoro: questo è un processo che ha caratteristiche mondiali.

Ho letto un libro, tratto dall'ambiente statunitense, che si intitola "La fine del lavoro". Un bravo sociologo spiega come l'occupazione americana stia raggiungendo tassi di sviluppo incredibili, nascondendo, in realtà, una fortissima e progressiva diffusione di lavori stagionali, part - time, lavori a termine, non definitivi ecc. a scapito dei lavori strutturati. Questo è un fenomeno che riguarda le aree di sviluppo.

Tornando all'Italia, nelle aree meridionali l'edilizia registra il 70% di lavoro nero assieme all'agricoltura: questi dati si legano alle condizioni giovanili.

E' un fenomeno che riguarda anche altre aree come quelle del NORD - EST e del NORD.

In questo momento abbiamo tre aree critiche molto presenti:

- crisi della sub - fornitura (terzismo): aziende che lavorano per grandi aziende. E' una rivoluzione: è saltato il rapporto tra imprese committenti e sub - alterne. Questo si scarica immediatamente nelle condizioni di lavoro. La stampa ha parlato di un'azienda terzista di Rovigo che sostiene di aver cambiato il contratto di lavoro, introducendo un sostitutivo che dimezza i salari e reintroduce condizioni di ora-

rio e condizioni di lavoro minorile e che motiva questo sua scelta, dicendo che solo così può sopravvivere. E' chiaramente un caso limite, emblematico, che rappresenta, però, la spia di una situazione che coinvolge 120.000 persone nel solo Veneto. Oltre ad essere diffuso ha una stretta incidenza nelle aree dei lavori più leggeri, es. l'abbigliamento, e quindi intercetta anche una certa area di lavoro giovanile, femminile in questo caso.

- 2° crisi dell'edilizia: abbiamo 45.000 aziende edili, nel Veneto, di cui 36.000 individuali, diventati tali negli ultimi due o tre anni. E' un modo legale, per sommergersi, per ricercare fattori di convenienza produttiva, fiscale, contributiva. Siamo in presenza di lavoratori che hanno costituito un'azienda: è un fenomeno diffusissimo.

- 3° crisi nel settore artigianale: si denuncia un abusivismo pari al 16%. Sapendo che sono impiegati circa 200.000 lavoratori nell'artigianato il nostro interesse cade su 30.000 persone circa.

In Italia coesistono elementi assolutamente invidiabili come il tasso di sviluppo e il tasso di disoccupazione pari al 5% (uno tra i più bassi anche in Europa) ad altri meno belli come la progressiva e preoccupante scomposizione del lavoro. In questo contesto quali sono i fenomeni principali che riguardano i giovani?

Voglio presentare alcune riflessioni.

Oggi i giovani lavoratori sono meno visibili di un tempo, sono più omogenei al resto dei giovani, nel senso che l'essere lavoratore ha un valore molto relativo, in termini anche di status: prevalgono altre forme di relazioni, rapporti, guadagno. Questo accade perché essi sono collegati a forme di lavoro poco visibili (piccole imprese e precarie): è quindi finito il tempo in cui le aziende assumevano tanti giovani. Questo dato è di difficile collocazione e identificazione.

Cominciamo a discutere in merito al problema della dispersione scolastica.

Abbiamo una documentazione un po' fuorviante che sostiene che nell'area NORD, NORD - EST la metà delle persone giovani, va subito a lavorare. Ciò non è vero. Sta aumentando la scolarizzazione; progressivamente anche le

nostre province si stanno portando sulle medie nazionali. Abbiamo un tasso di continuità dopo la scuola dell'obbligo pari all'82%. C'è una distinzione tra maschi e femmine: queste ultime sono in numero maggiore.

Analizzando i dati scorgiamo un primo problema: quello della dispersione. Il tasso di ripetenti al primo anno è del 10%; il 12% si ferma alla terza media (6.000 su 50.000); l'11% abbandona. L'anno successivo abbiamo un ulteriore tasso di ripetenti del 7 - 8% e ulteriore 4 - 5% di abbandono.

Nei primi due anni di scuola almeno tre giovani su dieci fanno i conti col problema del lavoro o comunque con una loro collocazione nella vita che è diversa da quella che avevano ipotizzato, soprattutto se avevano intrapreso un percorso scolastico.

Questo dato è molto più alto per gli istituti professionali che si presume, nella gerarchia scolastica, siano frequentati da persone con maggiore attitudine, ottenendo una preparazione di tipo professionale operativa. Abbiamo il 16% di abbandono al primo anno (nel Veneto), 12% di ripetenti. L'abbandono al secondo anno è del 9%. La situazione è complicata.

Ogni anno nel Veneto abbiamo 7.000 giovani che abbandonano nei primi due anni la scuola superiore; 3.200 si fermano dopo il triennio della qualifica professionale, 11.000 si diplomano, 15.000 si inseriscono all'università e 7.000 arrivano a laurearsi. Questi dati sono del 1995.

Il nostro problema riguarda i giovani che smettono di studiare dopo la terza media e quelli che abbandonano nei primi due anni. Essi entrano nella loro vita e in quella lavorativa nella maniera più sbagliata, senza un minimo di dotazione professionale e conoscitiva.

La questione principale che si pone è proprio quella del rapporto con il lavoro. La mia generazione ha avuto una certa linearità nel rapporto con il lavoro, c'era la scuola professionale o meno, e poi c'era il lavoro scelto volta per tutte. Adesso la fase lavorativa è molto più articolata e complessa.

Vengono chiamate transizioni i passaggi dalla scuola al lavoro e il ritorno a scuola. Fino a qualche anno fa la grande azienda rappresentava una sicurezza, così come lavorare

alle poste e come pubblico amministrativo per 7 ore all'ENEL; adesso tutte queste cose stanno lentamente cambiando. Sempre di più si sta creando un'idea del lavoro in cui si tratta di essere molto preparati sulla capacità di muoversi (immobilità o flessibilità).

Collegato a questo c'è un secondo problema significativo costituito dal bagaglio conoscitivo, non solo professionale, fortemente consolidato e strutturato per poter soddisfare la mobilità e flessibilità. Questo non è sempre presente; è da escludersi per tutti quelli che lasciano le scuole diventando potenziali lavoratori esposti alle fluttuazioni e ai cambiamenti.

Riuscire ad intervenire in questa situazione di dispersione è fondamentale; si deve cercare di consolidare le persone sia recuperando la loro disperazione sia consolidando i loro rapporti col lavoro.

Il problema dei cambiamenti è molto serio; nel mondo formativo si sente sempre più presente l'espressione "formazione continua".

Per quel che riguarda le condizioni lavorative più dirette, quali sono gli atteggiamenti che vivono i giovani col lavoro?

Sempre secondo quel poco materiale di cui si dispone diciamo che si sta verificando una perdita di centralità assoluta del lavoro; diventano importanti anche le altre dimensioni come la vita, le questioni relazionali, i modelli di consumo ecc. Nonostante questo stiamo vedendo che comunque il lavoro ha ancora una grande importanza: non è l'unica cosa come una volta, ma è comunque importante. Ad esempio alla domanda "come vivi il lavoro?" si è ottenuto in termini di atteggiamento che i 2/3 dicono che è una cosa importantissima; sempre i 2/3 dicono che sono abbastanza soddisfatti del lavoro che fanno. C'è una parte che vive il lavoro sentendosi debole nei suoi confronti: infatti un'altra ricerca riporta il 21% di malessere nel rapporto con il lavoro. Il 5 - 6% dice di vivere il lavoro con molto disagio.

Da questo punto di vista dobbiamo porre l'attenzione sul fatto che il mondo in cui i giovani vivono il lavoro è più problematico rispetto un tempo e presenta significative aree di malessere e disagio.

Può essere fatta una riflessione in merito alle aspettative che i giovani hanno in questo momento. Alcune ricerche mostrano che vi è molta diversità tra uomini e donne: queste ultime hanno aspettative più stabili, al contrario i maschi immaginano un lavoro in termini più naturali, più insicuri, più mobili in senso sia positivo che negativo.

Altra questione molto importante: l'idea di un lavoro in cui prevalgono le dimensioni di tipo espressivo, realizzativo e autonomo.

Da queste ricerche traspare un'idea negativa del lavoro manuale e assolutamente marginale anche del lavoro dipendente.

L'offerta di lavoro consiste in qualifiche e mansioni che i giovani dicono di non volere: questo è frutto anche della nostra società che porta a svaloriizzare forme di consumo, di autonomia, di libertà. Evidentemente queste cose vengono introiettate e riprodotte: una volta il giovane desiderava frequentare una scuola professionale e imparare lavori manuali. Quindi il modello era diretto, immediato; la situazione odierna è secondo me, divaricante e potenzialmente esplosiva.

Gli altri due fenomeni che noi notiamo da queste ricerche sono la presenza di un fenomeno molto forte di orientamento disorientato. Per una serie di motivi il giovane si trova a scegliere il percorso scolastico formativo, poi il percorso lavorativo nella casualità più assoluta con altissima probabilità di fare scelte sbagliate.

Il problema dell'orientamento non è stato affrontato strategicamente da nessuno: ritroviamo quindi una situazione per cui le istituzioni (mercato del lavoro, collocamento, le ragioni scolastiche, forse sociali) inventano qualche risposta, ma in realtà la situazione non è chiara.

La ricerca fatta mostra, addirittura, come l'unico orientatore affidabile sia la propria madre, che è ovviamente una figura fondamentale, anche se non potrà essere la figura più informata e inserita nei processi in quanto avrà una visione parziale: la persona, infatti, non è universale.

L'altro problema molto importante è riferito alle transizioni lavoro - scuola e scuola - lavoro.

Qui sembra fondamentale non arrendersi assolutamente

all'idea che il lavoro può esistere solo in modo precario, insicuro, illegale: bisogna essere pronti ad affrontare il problema dello sviluppo relativo alla qualità del lavoro in senso lato.

Recentemente si stanno discutendo su una serie di strumenti contrattuali che hanno creato tante alternative e modalità per i giovani (es. contratti apprendistato riformati, formazione lavoro, lavoro per tirocinio, contratti a termine, indeterminati). La risposta più giusta a questa situazione di difficoltà è quella di riuscire a creare degli strumenti e poi di controllare che permettano di cogliere tutte le forme di lavoro.

Una delle principali fonti di illegalità sono i lavori stagionali: tante imprese dicono che non assumono o se lo fanno, non regolarizzano il rapporto perché sanno che dopo quel breve periodo possono licenziare. Altri paesi hanno risolto questo problema proponendo il lavoro in affitto il cosiddetto lavoro interinale: hanno delle agenzie.

Il problema del rapporto lavorativo sta nel fatto che alcune persone speculano sull'intermediare la manodopera, la quale è invece un diritto universale pubblico e va messo in atto passando attraverso gli strumenti dello stato (collocamento).

Il collocamento è un ufficio che non funziona più; o ci si rassegna all'illegalità oppure si riesce, attraverso strumenti nuovi e gestiti correttamente, a dare risposta a queste esigenze nuove dell'economia dando così una connotazione in chiaro.

Una legge importante italiana è che queste agenzie di lavoro interinale debbano prevedere una quota fissa del tempo in formazione. Queste persone vanno preparate e devono avere qualifiche di un certo livello.

Stage o tirocini ovvero intrecci di lavoro sono forme di lavoro molto opportune per riuscire ad evitare le forme di sommissione ed illegalità. Faccio notare che esistono delle forme di opportunismo da parte delle aziende: il contratto di formazione, per esempio, era uno strumento ottimo per collegare il mondo del lavoro con quello scolastico, ma in realtà è stato utilizzato per la parte di sgravi fiscali e contributivi e non è stato utilizzato per la parte di formazione.

Nonostante questo bisogno di continuare ad impegnarsi, hanno una parte importante le organizzazioni sociali, sindacali, imprenditoriali: bisogna investire su queste forme cercando di gestirle nel senso di qualità, rafforzamento, formazione.

Potenziare al massimo la formazione è secondo me, la forma più redditizia. La formazione, più che addestrativa, dovrebbe essere costituita dalla capacità di sviluppare criteri di analisi e di interpretazione della propria condizione (strumenti conoscitivi, strumenti di responsabilizzazione): dentro questo vi sono le capacità di apprendere e saper fare nelle quali siamo molto carenti.

Quando parliamo di economia e di lavoratori in condizioni negative possiamo riferirci alla Corea del sud sapendo che quest'ultima ha il triplo dei laureati italiani. Le economie che hanno investito sulla formazione hanno avuto dei risultati, anche di crescita; noi purtroppo, rispetto alla Germania, siamo drammaticamente in ritardo. Abbiamo visto che non è più un problema di quantità poiché i giovani adesso frequentano la struttura scolastica: è così un problema di qualità.

Altra questione in merito alla nostra società: si ritiene che non esistono alternative alla rivalutazione del lavoro manuale. In Germania, al contrario, essere un lavoratore manuale è uno status, è importante. Tenendo conto che il lavoro manuale non è più quello di un tempo, bensì implica avere degli strumenti conoscitivi, formativi, e dei gradi di economia e responsabilità molto più alti del lavoro intellettuale, questo tipo di lavoro va rivalutato anche in termini di redistribuzione degli orari.

La nostra società tende a mettere insieme una equazione: più sviluppo economico, meno tutela, diritti, qualità del lavoro. Abbiamo un fenomeno che investe la parte più esposta, i giovani, e che è la dispersione. Abbiamo la necessità di affrontare questi problemi intrecciando scuola e lavoro, puntando sulla formazione e su nuovi strumenti di flessibilità regolata e negoziata, puntando su culture del lavoro che diano importanza al lavoro e alla sua qualità. Abbiamo necessità di costruire un rapporto di reciproca crescita e possibilità di sviluppo.

Certamente sullo sfondo ci sono altri grandi temi che non ho discusso, tipo il rapporto tra tempo di lavoro e tempo di vita. Quello che ho voluto considerare è come si possa affermare nel mondo del lavoro una cultura della legalità cercando di rendere protagoniste le persone che si trovano nelle fasi di transizione e difficoltà.

PUBBLICO:

Tutte le statistiche citate vanno prese con distacco perché tutti sanno che l'informazione non è quella misurata. Voglio prendere in considerazione il lavoro nero: se c'è lavoro nero, ci sarà una vendita in nero e in questo momento non può esistere un controllo a tappeto. I sindacati cosa propongono a questo proposito? La precarietà del lavoro non è sinonimo di illegalità: voler tutelare il lavoro con la stessa norma che vale per il sud Tirolo è fondamentalmente impossibile!

PUBBLICO:

Come dovrebbe essere vista la riforma scolastica in questa alternanza scuola - lavoro? Io credo che bisogna mettere insieme forze diverse che hanno più esperienza e studiare forme di servizio integrato, perché la nostra scuola non è sufficientemente preparata per rendere un servizio in questa fase dove il ragazzo si inserisce nel mondo del lavoro.

LUCIO:

In merito a quei giovani che lasciano la scuola dell'obbligo e si avviano verso il lavoro, oppure che frequentano la scuola e nel fine settimana fanno altro, sono forme di approccio al lavoro che contengono un margine di illegalità molto alto.

Ad esempio il ragazzo che lavora in una pizzeria il fine settimana o quello che fa le ore straordinarie il sabato, o il

ragazzo in accordo con la famiglia e il datore di lavoro percepiscono un salario inferiore alla busta paga regolare. Nel settore degli appalti pubblici si può pensare a forme di appalto di servizi da parte di enti pubblici o imprese private che poi utilizzano prevalentemente mano d'opera prevalentemente giovane femminile: gli appalti sono fatti al massimo ribasso con l'obbligo del rispetto delle norme contrattuali e di legge quando poi non vengono controllate; oppure se è possibile il massimo ribasso come rispetto delle forme di legalità nell'ambiente di lavoro.

A me sembra che su questo vi sia poca riflessione, queste forme di rapporto di lavoro vengano date come scontate, condivisibili. L'impressione è che, a partire da queste, si induce una cultura dell'illegalità nel lavoro che poi tende ad espandersi. Alla fine si giustifica anche l'evasione fiscale, anzi chi la fa viene considerato più furbo di chi non la fa.

Mi sembra preoccupante, rispetto all'avvio al lavoro dei giovani, che queste forme di illegalità striscianti vengano considerate una prassi consueta e che la famiglia e i colleghi di lavoro le giustifichino; quindi il giovane che si avvicina al lavoro le considera praticabilissime e si sorprende se qualcuno gli dice che questo esula da un rapporto di legalità. Mi chiedevo se non c'è una modalità di approccio alla cultura del lavoro che sia un po' più attenta ai fenomeni di legalità, e se non vi sia la possibilità di introdurre delle normative che su questi ambiti siano un po' più vincolistici.

RELATORE:

Per quello che riguarda l'evasione dobbiamo tenere conto che essa può avere diversi aspetti, tipo quello fiscale e contributivo.

Dal punto di vista delle normative, esistono problemi seri di organico. Bisognerebbe incrementare l'attività ispettiva poiché, con questa attività si scoprono molte cose interessanti e molte forme di illegalità. Le attività ispettive sono molto limitate in Italia.

A mio avviso due sono le strade per limitare l'evasione fiscale e contributiva: per quella contributiva i contratti di

emersione, ossia forme di gradualizzazione del lavoro nero; per quello fiscale l'unica efficace è, da un lato, creare un conflitto di interessi tra gli utenti ed i fornitori.

Faccio un esempio: tutte le attività di ristrutturazione edilizia sono una delle fonti principali di lavoro nero. Dando la possibilità alle famiglie di dedurre si creerebbe contemporaneamente un vantaggio per la famiglia e anche una emersione del lavoro in cui si verserebbero imposte, contributi ed altro. Recentemente con il decreto di fine anno, il Governo ha capito questa cosa, abbassando l'I.V.A. dal 19% al 10% su questi lavori, ma avrebbe potuto abbassarla al 4% e dare la possibilità di deduzione così il doppio meccanismo avrebbe fatto riemergere molto del lavoro. Si potrebbe agire più agevolmente in situazioni economiche in cui è meno pesante il problema del deficit pubblico; può accadere che il reddito fiscale nel primo periodo diminuisca, ma successivamente si recupera in modo consistente.

Oggi non si fa perché, si è ossessionati dai parametri pubblici. Posso ipotizzare 1.000 ml in meno, sapendo che ne sono 2.000 in più l'anno successivo solo se sono in condizioni normali; ma se ogni tre mesi devo fare una manovra per stare dentro con i parametri, si fa più fatica.

Per la scuola, la soluzione è quella di creare gli studi di settore: sono studi fatti da chi gestisce le attività. In base alle tipologie produttive, alle superfici, alle persone occupate, ai capitoli impegnati ecc., stabiliscono anche la fase di possibile guadagno in termini di presuntivi e, grosso modo, in quella base, collocano anche le imposte.

Questa è un'altra strada che a livello europeo è facilmente praticata e mi auguro che anche in Italia sia al più presto praticata. Rispetto ad altri paesi, nel nostro esiste una percentuale di lavoro autonomo anormale: il 30% esattamente (la Germania è sotto il 10%).

In merito alle leggi troppo rigorose sono assolutamente d'accordo. Il problema fondamentale, di fronte a questo lavoro così cambiato, così è avere una pluralità di strumenti per poterlo in qualche maniera tenerlo dentro i limiti della legalità e quindi anche della dignità, della tutela, della qualità.

Una pluralità di strumenti che non sono uguali per tutti:

è chiaro che in aree dove il lavoro manca, bisognerà pensare ad una soluzione piuttosto che un'altra; oppure nell'edilizia dove il 70% del lavoro è illegale, si deve trovare una soluzione alternativa. Creando dei contratti graditi ad un'azienda che è completamente illegale si offrono dei contratti che in una serie di anni, quindi non immediatamente, gli permetteranno di riemergere dalla situazione. Al nord, questa soluzione non è applicabile e si preferiscono, a questa, altre soluzioni.

Il primo approccio dei giovani con il lavoro è esclusivamente di tipo solitario. Potrebbe essere regolamentato in termini di istituto: è diffusa l'abitudine, in altri stati, che i giovani si iscrivono ad un istituto e poi vengono chiamati, giorno per giorno, anche in luoghi di lavoro diversi. Questo tiene insieme la necessaria flessibilità alla necessaria legalità; tenendo conto che la flessibilità apre sempre un confine, una ambiguità, per definizione ha bisogno di attenzione, controllo perché, diversamente, può più di altri sconfinare nell'illegalità.

Concordo sul fatto, comunque, che strumenti troppo rigidi creano grandi problemi. Quindi sono efficaci gli strumenti flessibili, ma con possibilità di controllo e monitoraggio.

Faccio notare che il lavoro ha anche una dimensione di crescita che va recuperata: oltretutto la tecnologia è fondamentale anche se, a parità di tecnologie, la differenza la fa ancora l'uomo e le imprese più brave sono quelle che riescono a mettere insieme le risorse umane, cioè a sfruttare le capacità di integrazione, di espressione delle capacità dell'uomo. Questa è la lezione del 2.000. Ad esempio la Toyota ha fatto un esperimento negli U.S.A. su due aziende: a parità di tecnologia ha applicato due modelli di organizzazione del personale, uno di tipo autoritario/verticalistico e l'altro più orizzontale, di gruppo di crescita. E' risultato che gli indici di produttività erano molto più positivi nell'azienda organizzata orizzontalmente.

Da questo punto di vista bisogna recuperare una visione positiva del lavoro come elemento di crescita personale.

Sulle riforme della scuola, oltre al problema detto, c'è un problema abbastanza clamoroso ovvero manca comple-

tamente dell'argomento professionale che va rapidamente recuperato.

Evidentemente abbiamo una scuola che ha esiti limitati: in termini di produttività (laureati) siamo molto al di sotto degli standard. In secondo luogo, la nostra scuola ha un problema grosso di qualità e legame con le necessità complessive del sistema che non sono solo quelle economiche. La scuola deve preparare una cultura delle persone che sia in grado di reggere i cambiamenti, di governarli e non di subirli.

Io tendo ad essere spregiudicato nell'autonomia scolastica e quindi, con un paradosso, vorrei demolire il Ministero della Pubblica Istruzione e lascerei un coordinamento minimo, dopo di che darei in mano alla comunità la scuola.

Si è verificato un processo di deresponsabilizzazione sulla scuola che riguarda tutti (insegnanti e genitori): da qui la ricerca di risposte nelle strutture private ha costituito un modo per non affrontare fino in fondo il problema. Bisogna riresponsabilizzare la comunità, in modo che la scuola ritorni ad essere un bene prezioso e non una cosa scontata. E' chiaro che poi si renderanno necessarie delle autonomie economiche.

Sul discorso dell'illegalità è chiaro che il perpetuare di modelli illegali crea una cultura sbagliata. Per quanto riguarda il problema degli appalti sta emergendo un problema molto serio; per risolverlo si sta pensando che oltre al normale rispetto del contratto, vada inserito anche il discorso degli standard qualitativi relativi ai rapporti lavorativi e anche le modalità con cui si svolgono questi lavori. Combattere questa cultura non è facile perché il mercato tende a sommergersi tendendo alla logica del massimo guadagno.

PUBBLICO:

Se non c'è decentramento le vicende problematiche non possono essere affrontate. La proposta del governo è errata al suo interno perché parte dal principio che questa cosa non

funziona. Propone di allargare le competenze anche assorbendo i centri di formazione professionale e di annullare i tempi di copertura della scuola, mentre dovrebbe delegare alle regioni, province e alle comunità locali, tutto ciò che costituisce la parte professionale della formazione. Non è possibile che da Roma il ministero del lavoro abbia INPS, che poi quest'ultima sia anche delegata sul controllo dell'evasione fiscale; se non c'è il documento primo non si possono risolvere i problemi presentati stasera.

RELATORE:

Molti paesi sono più decentrati; comunque è noto che questo stato bisogna cambiarlo. Al momento siamo in una fase di transizione, dove il mondo associativo può rappresentare una valida soluzione temporanea.

PUBBLICO:

Mi sembra che si parli molto di formazione e poco di orientamento. Tutte le risorse puntano sull'orientamento. Anche per le università vale questo discorso: 3 persone su 10 si laureano. Significa che quei 7 non avevano ben capito qual era lo scopo di quel corso di lavoro. Perché l'orientamento non viene preso in considerazione?

RELATORE:

E' una lacuna evidentissima, secondo me manca una strategia dell'orientamento. Ci deve essere una società che pensa in modo strategico al suo futuro e quindi che orienta i suoi abitanti; questo vuol dire avere degli strumenti ricorrenti di conoscenza dell'evoluzione sociale, del mercato del lavoro, dell'economia.

Penso che se riusciamo ad uscire dalla logica dell'ufficio del lavoro e diventare servizio flessibile, ricco, organizzato,

un po' perno di una strategia più generale di conoscenza dei territori e dell'ambiente economico, possiamo avere una prima risposta: ovviamente, bisogna associare la scuola.

PUBBLICO:

A me pare che per un giovane sia più conveniente una esperienza di lavoro autonomo, piuttosto che una assunzione con contratto di formazione a termine. Forse adesso con l'eventuale "borsa lavoro" può diventare più allettante la formazione...

RELATORE:

La borsa di lavoro è molto episodica e frutto di una disperazione nell'ambiente lavorativo, trova spazio al meridione e viene fatta nella speranza che tra lavoratore e azienda si crei la possibilità di continuazione.

PUBBLICO:

L'autonomia senza i regolamenti è un pericolo, si rischia di non riuscire a creare niente di sostanzialmente utile. In un sistema nazionale di valutazione è indispensabile offrire degli standard di riferimento.

E' necessario far riappropriare della scuola il territorio, l'ente locale, però deve essere fatto in uno stato di diritto, altrimenti rischiamo che tutto possa dipendere da un eventuale accordo tra l'assessore e il dirigente.

RELATORE:

E' chiaro che servono questi standard minimi nazionali. L'idea era quella di dire: "riprendiamo questa capacità di pensare; la scuola è importante per il territorio".

Certamente sullo sfondo ci sono altri grandi temi che non ho discusso, per es. il rapporto tra tempo di lavoro e tempo di vita. Quello che ho voluto considerare è come si può affermare una cultura di legalità.

**ASSOCIAZIONE MARANATHÀ
LE ATTIVITÀ E I PROGETTI**

L'Associazione Maranathà, si è costituita nel giugno del 1982 con lo scopo di:

- coltivare una mentalità e un atteggiamento culturale di attenzione alla giustizia e alla uguaglianza tra gli uomini;
- ricercare quelle situazioni concrete in cui tale mentalità e atteggiamento culturale possano diventare prassi della vita personale e familiare di ogni associato;
- intervenire in aiuto dell'uomo concreto ogniqualvolta egli vive un momento di bisogno, di sofferenza, di emarginazione, di povertà;
- assumere iniziative che promuovano nella società civile atteggiamenti, scelte operative, orientamenti legislativi coerenti con gli scopi di promozione umana.

Tutti questi obiettivi all'interno di un progetto di solidarietà che oltre a coinvolgere gli associati possa allargarsi a tutta la società.

La forma prevalente nella quale si è concretizzata l'attività dell'Associazione in questi anni è stata:

- la realizzazione di interventi di accoglienza e ospitalità a favore di minori e giovani in difficoltà, provenienti da famiglie multiproblematiche;
- iniziative di promozione dell'affido familiare (legge 184 del maggio 1983);
- pubblicazione di un giornale "Il Bacchiglione", che affronta le tematiche del disagio, dell'emarginazione e delle politiche sociali;
- impegno nel territorio finalizzato a progetti di prevenzione al disagio giovanile, a ricerche con lo scopo di costituire un osservatorio permanente sulla condizione giovanile, a promuovere una Consulta dei gruppi con finalità di sensibilizzazione dell'impegno volontario;
- attività formative per volontari, operatori sociali, insegnanti, educatori interessati alla presa in carico delle pro-

blematiche dei minori;

- impegno concreto per la realizzazione di percorsi di avviamento al lavoro per giovani a rischio.

L'Associazione ha da tempo consolidato interventi nell'ambito dell'accoglienza residenziale nel territorio dell'Alta Padovana con la gestione di quattro comunità alloggio per minori preadolescenti e adolescenti in collaborazione con l'ASL n. 15 di Cittadella (PD), il Comune di Padova ed altri Enti della provincia di Venezia, Treviso, Vicenza. Si tratta di piccole strutture dove l'accoglienza è proposta in una dimensione di tipo familiare. Le comunità funzionano nel rispetto del Regolamento del Consiglio Regionale in data 17/12/1984, n. 8 con le previste Idoneità Professionali e Autorizzazioni al funzionamento.

Le comunità-alloggio per preadolescenti-adolescenti (11-18 anni) vengono istituite con il fine di inserire i soggetti che presentano forme di disadattamento, in un sistema di rapporti affettivi/educativi armonici allorché la famiglia naturale si trovi nell'incapacità o impossibilità di assicurarli.

L'area d'intervento comprende:

- a) difficoltà nello sviluppo della personalità e nel comportamento;
- b) carenze su base ambientale;
- c) qualunque altra situazione problematica che renda impossibile al soggetto una fruttuosa presenza ed un'adeguata assistenza nell'ambito del nucleo familiare;
- d) provenienze istituzionali.

L'ambiente umano e fisico-abitativo della comunità-alloggio è il più possibile vicino a quello familiare, per poter ritrovare un sistema di rapporti affettivi armonici e non spersonalizzati.

La comunità-alloggio, a tale proposito è una indicazione di scelta in alternativa al ricovero in istituto, tra le altre soluzioni senz'altro prioritarie nella messa a disposizione dei servizi primari, nell'assistenza economica e domiciliare alla famiglia.

Le strutture di accoglienza sono:

1. COMUNITÀ ALLOGGIO FAMILIARE

La Comunità "Maranathà" è sita in Cittadella (PD), via Zanella 11.

Accoglie preadolescenti e adolescenti maschi in affido educativo in rapporto di convenzione con la locale ASL 15 di Cittadella e Camposampiero (PD).

Il numero di ragazzi accolti è di 7 provenienti da famiglie multiproblematiche del territorio.

Gli operatori (educatori professionali) sono 4 come previsto dagli standard operativi della Regione Veneto dalla quale la comunità ha ottenuto l'autorizzazione al funzionamento e l'iscrizione all'Albo Regionale. La peculiarità di questa struttura di accoglienza è l'appartenenza degli operatori a due nuclei familiari che convivono all'interno della comunità affiancati da alcuni operatori esterni.

La convivenza delle coppie inizia nel settembre 1986 con l'apertura della comunità che costituisce una forma concreta di condivisione e solidarietà praticata nella vita quotidiana ed, inoltre, il primo nucleo di accoglienza dell'Associazione.

Tutta l'esperienza della comunità è centrata sulle famiglie e si svolge con modalità che sono proprie di ogni convivenza familiare "normale": relazioni significative, stabili ed individualizzate, bisogno di appartenenza, rapporto con il territorio, con il contesto di vita del paese, del quartiere dove vivono altri nuclei familiari. Il punto qualificante dell'azione educativa è, quindi, l'accoglienza: il farsi carico dell'altro, per cercare insieme le risposte al disagio. L'azione proposta non è semplice servizio; è la messa a disposizione delle proprie e altrui risorse per cercare il senso della vita. Per questo il rispetto di ognuno, l'amicizia, la verità cercata, i progetti significativi sono indispensabili per ogni ragazzo accolto.

La permanenza dei minori in comunità è normalmente pluriennale con contatti stabili con la famiglia d'origine che rimane partecipe e attiva, dove possibile, in tutto il percor-

so educativo del figlio. Il rientro nel nucleo naturale del minore resta resta l'obiettivo prioritario di ogni intervento.

2. COMUNITÀ ALLOGGIO DI TIPO FAMILIARE

Sono due le esperienze di accoglienza di tipo familiare:

Comunità "Samuele" sita in Cittadella (PD), via Maragne n. 19/1.

Comunità "Sichem" sita a S. Martino di Lupari (PD), via Vicolo Alfieri n. 2

Accolgono entrambe preadolescenti e adolescenti maschi in affido educativo in rapporto di convenzione con il Comune di Padova e con altri Enti della Regione.

Il numero di ragazzi accolti nelle due strutture è di 8 nella prima e 8 nella seconda.

In ogni struttura gli operatori (educatori professionali) sono 4 come previsto dagli standars operativi della Regione Veneto dalla quale la comunità ha ottenuto l'autorizzazione al funzionamento e l'iscrizione all'Albo Regionale.

La permanenza dei ragazzi in comunità è normalmente pluriennale con contatti stabili con la famiglia d'origine.

Il metodo educativo e le modalità organizzative rilanciano e rendono concrete le forme delle strutture di tipo familiare inserite in un contesto territoriale di vita del paese, del quartiere dove vivono altri nuclei familiari.

Il progetto globale d'intervento si ispira alla comunità gestita dalle famiglie pur con forme diverse e in un contesto organizzativo più "professionale".

3. COMUNITÀ DI SGANCIO PER RAGAZZI / GIOVANI GRUPPI APPARTAMENTO

La fase delicata ed importante del rientro in famiglia d'origine o, quando ciò non è possibile, della costituzione di una vita indipendente dal contesto familiare necessita da parte del minore/ragazzo l'assunzione graduale di competenze, strumenti e un sufficiente grado di responsabilità e di

autonomia. Ciò risulta spesso difficile a chi per varie ragioni non ha avuto e non ha un appoggio da parte del proprio nucleo familiare o a minori che hanno trascorso la maggior parte della loro vita fuori dal nucleo naturale.

Si è consolidata in questi anni l'esperienza della "comunità di sgancio" finalizzata ad accogliere minori provenienti dalle comunità alloggio che fanno parte della nostra Associazione e/o minori che provengono da altre esperienze similari (affido familiare, comunità esterne all'Associazione. Istituti Educativi Assistenziali).

La comunità "Mir Sada" è sita in Cittadella (PD), via Zanella n. 11, ed è gestita in rapporto di convenzione con l'ASL n. 15.

Tale struttura è finalizzata ad un massimo di 5 ragazzi maggiorenni o in prossimità dei 18 anni provenienti dalle comunità alloggio o altre situazioni similari. L'obiettivo è far sperimentare un periodo intermedio di autogestione nell'ambito di un'esperienza comunitaria autonoma prima dello "sgancio" definitivo.

Spesso lo sgancio nei casi di inserimento "sine die" risulta strategico per non vanificare un lavoro educativo durato anni. Un ultimo "sforzo" in questa fase rende possibile la vera autonomia dei ragazzi ed evita il ritorno obbligato nella famiglia d'origine che per qualcuno diventa con estrema sofferenza una "scelta" obbligata.

Anche questa struttura è gestita da 2 operatori professionali (pedagogista ed educatore professionale).

Il progetto di "sgancio" si allarga anche al territorio con interventi sia sul versante della vita di relazione che in quello strettamente organizzativo dei giovani. Diventa strategico un rapporto coordinato progettuale con il territorio, ed in particolare con:

- le agenzie educative e/o scolastiche presenti nel territorio;
- il SERT (per quei minori/ragazzi a rischio di tossicodipendenza);
- cooperativa "Primavera '90" (Cooperativa Sociale legge 381/91, di tipo B) con la quale esiste un protocollo d'intesa per l'inserimento lavorativo di giovani a rischio;
- "Rete famiglie aperte" per quei progetti educativi indivi-

dualizzati che richiedono e prevedono l'attivazione di figure adulte o nuclei familiari significativi.

Con i ragazzi viene determinato un progetto scolastico e/o lavorativo concreto e realistico tenendo conto delle loro capacità personali e dei desideri/aspirazioni.

L'educatore sostiene il ragazzo nella ricerca del lavoro e/o della scuola formulando un progetto di inserimento da verificare con periodicità con i datori di lavoro o il gruppo insegnanti e con il minore.

Sempre a Cittadella l'Associazione gestisce un gruppo appartamento nel quale risiedono tre maggiorenni che, concluso l'intero iter di permanenza in comunità, si autogestiscono in completa autonomia: a loro l'Associazione garantisce un rapporto amicale e offre garanzie ai proprietari dell'immobile

4. PROGETTO RETE FAMIGLIE APERTE

L'esperienza finora fatta da molte famiglie che si sono rese disponibili all'accoglienza ha messo in luce come il rapporto tra la famiglia e il servizio sociale pubblico non sia sempre facile. Spesso la famiglia, in particolar modo quando si affaccia per la prima volta alla porta di un servizio, si sente intimorita. Possono determinarsi incomprensioni e insoddisfazioni.

Di qui l'idea che una associazione di famiglie possa porsi come "mediatrice" tra le esigenze della famiglia, quelle del servizio e quelle del territorio. Non si tratta di sostituirsi alla famiglia e al servizio nella gestione delle situazioni problematiche, come non si tratta di porsi alla stregua di un sindacato delle famiglie, ma di aiutare la famiglia a sostenere il peso della scelta che la porta a dover interagire con un insieme di realtà che rendono l'accoglienza una esperienza complessa.

Il rapporto servizi-associazione può essere una occasione per migliorare l'efficacia dell'intervento oltre che uno

stimolo per avviare forme di collaborazione e di integrazione.

Il privato può trasformarsi in interlocutore con il quale pensare, programmare e verificare gli interventi.

DALL'IO-TU AL NOI

La rete consente anche alla famiglia di passare dalla scelta personale e di coppia ad una scelta condivisa con altri e richiede quindi una adesione e una appartenenza formale ad una organizzazione che, se pur flessibile, ed elastica richiede una sua formalizzazione e, quindi, una richiesta di adesione e l'accettazione di una attività condivisa con altre famiglie.

DALL'INFORMALE AL FORMALE

La rete diviene il luogo formale della relazione con l'ente pubblico, la sede nella quale si esplicita il proprio diritto-dovere di cittadinanza, la sede ove trova espressione la scelta di condivisione e di solidarietà, la strada attraverso la quale ottenere il riconoscimento che l'attività svolta acquisisce caratteristiche di servizio pubblico e non più sola espressione volontaristica.

LA FAMIGLIA PARTNER

La rete è l'espressione della scelta dei singoli nuclei di farsi partner dell'Ente locale nella risposta ai bisogni e alle esigenze del territorio. Risorsa formalmente attivata e riconosciuta come tale nell'ambito della pluralità dei servizi che l'Ente pubblico mette a disposizione dei cittadini più bisognosi.

La rete è luogo deputato a trasformare la famiglia da utente dei servizi a servizio essa stessa, risorsa tra le altre risorse del territorio, partner coinvolto nella attività di programmazione, gestione e verifica dei servizi.

ALCUNE LINEE OPERATIVE PER UNA RETE DI FAMIGLIE

Parlare di sistema di cure informali non significa parlare di spontaneismo, improvvisazione, di intervento basato solo sulla buona volontà.

Ma affinché una rete possa agire in maniera efficace, riuscendo a rispondere effettivamente ai bisogni per cui essa si costituisce, deve rendersi visibile dotandosi di una forma organizzativa, di personale preparato e di strumenti operativi.

Avendo chiari i ruoli e le competenze dell'azione del pubblico servizio, la rete si inserisce in uno spazio che risponde alle esigenze di chi per propria scelta decide di appartenere ad una realtà di riferimento in grado di fornire identità, sostegno, condivisione e senso di essere in cammino con altri.

Da questo punto di vista si possono individuare i seguenti ambiti che devono essere garantiti a chi aderisce ad una esperienza di questo tipo: la sensibilizzazione del territorio: in un contesto storico in cui tutti siamo bombardati da un numero infinito di informazioni e di slogan, le campagne di sensibilizzazione volte a trovare risorse disponibili ad offrirsi per farsi carico dei problemi di altri, rischiano spesso di perdersi nel nulla. Una rete di famiglie può avere il grande vantaggio di esistere proprio perché i suoi membri vivono all'interno dei territori e attraverso la loro presenza in essi può con maggiore facilità coinvolgere nuove persone e stimolare ad offrire il proprio contributo.

Si tratta quindi di un'attività di sensibilizzazione discreta, attenta a valorizzare le potenzialità e che si fa vicina ai luoghi di vita delle persone; la formazione permanente: mai come in questi anni è stata chiara la consapevolezza della necessità che siano previsti dei percorsi di formazione permanente per gli adulti, in grado di aiutarli a mantenere, valorizzare e apprendere strumenti, capacità, strategie in grado di renderli adeguati a svolgere i loro compiti di vita.

E' evidente che ciò è particolarmente vero per quegli adulti che decidono di aprire il proprio nucleo familiare all'accoglienza di persone che si trovano in difficoltà. Una

rete di famiglie deve avere come uno degli obiettivi principali quello di offrire costantemente occasioni di riflessione, rielaborazione e apprendimento, predisponendo delle proposte formative metodologicamente flessibili, cioè in grado di rispettare i tempi e i ritmi di vita familiare e contemporaneamente adeguati ai compiti che le persone coinvolte nell'esperienza devono affrontare:

L'accompagnamento del rapporto con l'ente pubblico: una rete di famiglie ha infine la grande possibilità, attraverso l'accompagnamento dei nuclei familiari nel rapporto con il servizio pubblico, di cercare di favorire la caduta di quel muro fatto di presunzioni e pregiudizi reciproci tra il mondo delle cure informali e quello delle cure formali.

Il terreno d'incontro può sicuramente essere la formulazione di precisi progetti educativi che precedono e accompagnano le accoglienze che vengono avviate, che vedono tutte le parti coinvolte nella sua elaborazione, ciascuno con la propria specificità e quindi controfirmati sia dagli operatori della rete che dal nucleo familiare coinvolto.

Inoltre la rete funge come ambito entro il quale il nucleo familiare può essere continuamente aiutato e stimolato a porsi in un atteggiamento critico verso il proprio operare attraverso occasioni di incontro per la verifica del progetto o di scambio e condivisione con altri che vivono la medesima esperienza (gruppi di approfondimento, gruppi di auto aiuto)E' importante anche evidenziare che cosa viene chiesto ai nuclei familiari che decidono di aderire alla rete. L'idea cardine è che l'accoglienza non può essere vissuta come un fatto privato del nucleo familiare e pertanto ad esso viene chiesto sin dall'inizio di aderire ad un patto nel quale la famiglia si impegna a:

- 1) partecipare ad un percorso formativo di preparazione all'esperienza
- 2) continuare la propria formazione, aderendo alle diverse occasioni formative che la rete può proporli
- 3) condividere insieme con gli operatori pubblici e della rete l'elaborazione del progetto di accoglienza
- 4) dare la propria disponibilità per i momenti di confronto e di verifica dell'andamento del progetto

Infine, da quanto detto, è evidente che la rete non è un nuovo servizio, ma contemporaneamente si dota al suo interno di strumenti di servizio. In questo senso è importante la scelta degli operatori che vi operano al suo interno che devono possedere le competenze e l'esperienza necessaria per compiere un adeguato lavoro di famiglie, coniugando professionalità e vicinanza esperienziale con esse.

Oggi la rete è composta da 20 famiglie. Il progetto rete famiglie aperte è stato inserito dall'ULSS 15 nel Piano di Zona.

L'Associazione ha promosso, in questi ultimi anni, anche altre aree d'intervento che saranno sviluppate nei prossimi anni.

AREA DELLA FORMAZIONE:

- effettuazione di **percorsi formativi** annuali con la collaborazione della provincia di Padova e del Provveditorato agli Studi di Padova per l'aggiornamento di insegnanti educatori ed animatori.

Nel corso degli ultimi anni sono stati effettuati percorsi formativi annuali sul tema della adolescenza in difficoltà con una partecipazione media di circa cinquanta utenti.

I temi trattati sono stati: anno 1996 **"L'adolescente in difficoltà in contesti educativi"** con quattro incontri; anno 1997 **"L'adolescente in difficoltà in contesti educativi. Gli ambiti vitali: scuola, famiglia, lavoro, tempo libero"** con cinque incontri; anno 1998 **"Il controllo dell'aggressività"** con sei incontri, **"La fiaba come strumento di controllo delle emozioni"** con tre incontri.

Gli incontri sono stati tenuti da docenti universitari e/o esperti nei vari ambiti di riflessione e la collaborazione del Centro Erickson di Trento.

- Incontri seminariali serali con esperti sui temi del disagio e della marginalità: sono intervenuti d. Luigi Ciotti, Mons. Chiavacci, il Dr. Borsellino.

AREA DELLA SENSIBILIZZAZIONE CULTURALE

- da anni l'Associazione gestisce il mensile "Il Bacchiglione", periodico indirizzato a amministratori pubblici, operatori del privato sociale, insegnanti che tratta i temi della marginalità della legislazione sociale con particolare attenzione all'area minori.

Ha una tiratura di circa 1500 copie e viene inviato in abbonamento postale.

RAPPORTI DI COLLABORAZIONE

- L'Associazione aderisce al Coordinamento Minori della città di Padova, al Coordinamento Nazionale delle Comunità di Accoglienza (CNCA), al coordinamento Caritas.

- Gestisce la segreteria nazionale del Gruppo minori del CNCA nazionale.

- Adreisce al Coordinamento Caritas di Cittadella

- E' convenzionata con il Ministero per l'invio di obiettori di coscienza

- E' in rapporto di collaborazione con il Centro Missionario di Padova per un progetto di collaborazione con la diocesi di Quito finalizzato alla deistituzionalizzazione di minori

- Ha promosso, nel 1997, la cooperativa Carovana, cooperativa sociale di tipo A finalizzata alla gestione di servizi per l'infanzia e l'adolescenza con la quale ha un rapporto convenzionato per la gestione delle comunità alloggio.

- E' socio fondatore, nel 1998, della Fondazione "La Grande Casa".

- È convenzionata con l'Università di Padova, Facoltà di Scienze della Formazione per tirocini previsti dal corso di laurea.

Finito di stampare
nel mese di luglio 1998
dalla Tipografia
Litocenter - Limena (PD)