

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

**Associazione Maranathà
Percorsi formativi**

L' Associazione Maranathà è un'organizzazione del privato sociale che opera da oltre un decennio nell'area dei minori in difficoltà. Costituitasi nel giugno del 1982 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'U.L.S.S. 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, con le previste idoneità Professionali e Autorizzazioni al funzionamento.

L'Associazione, nel corso di questi anni ha gestito numerose altre iniziative di accoglienza in particolar modo nell'ambito dell'affido familiare - legge 184/83 -, ma anche strutture appartamento finalizzate allo "sgancio" per ragazzi maggiorenni al termine del percorso di affido in comunità.

Un ulteriore ambito di impegno concreto è stato poi quello del territorio con l'attivazione di iniziative di prevenzione, di informazione (attraverso il mensile "Il Bacchiglione"), di formazione, di promozione e diffusione di una cultura del minore e della famiglia in difficoltà.

Il corso "L'adolescente in difficoltà in contesti educativi", svoltosi presso la Scuola "L. Pierobon" di Cittadella (PD), è una delle iniziative intraprese dall'Associazione nell'anno 1996. Si è trattato di un breve percorso formativo strutturato in quattro seminari, riservato prevalentemente ad insegnanti, educatori, operatori sociali del privato e del pubblico impegnati nell'attività educativa e didattica con minori

preadolescenti e adolescenti a rischio. Sono soggetti che presentano forme di disadattamento causate da contesti familiari multiproblematici, difficoltà nello sviluppo della personalità e nel comportamento, provenienze istituzionali. Spesso, in questa area, mancano conoscenze di strumenti operativi che permettano un approccio corretto alla problematica ed una cultura dell'intervento di rete che garantisca una più efficace presa in carico oltre che una migliore razionalizzazione delle risorse spesso limitate.

Introduzione

*Dott. L. Grosso
Gruppo Abele (Torino)*

1. Per indicare il bambino che non usa le proprie risorse, che trascura e spreca le proprie capacità, che non coltiva i propri talenti gli inglesi usano un termine preciso: "a spoilt child", un bambino rovinato, sprecato.

Quanti sono i bambini sprecati nelle nostre scuole? Quelli che potrebbero imparare e non imparano, quelli che fanno di tutto per complicarsi la vita, quelli che tramutano in aggressività e provocazione ogni modalità di rapporto con l'altro: tutti ergono dei muri di comunicazione e relazione di cui ogni insegnante, ma anche molti genitori, sanno quanto siano di difficile valico.

Come raggiungerli, come coinvolgerli, come risolvere quotidianamente il problema operativo concreto di riuscire ad entrare in contatto con loro?

A volte mancano le opportunità educative, ma, spesso, ci sono e vengono faticosamente progettate e costruite. Ciò che ancora manca è la capacità di coglierle. Troppo spesso si fanno progetti sui bambini svantaggiati, sui bambini difficili, sui bambini a rischio, ma quanto in aula, in biblioteca, a casa, in palestra, al centro sociale, si è deciso con lui che cosa fare e come? Quanto si è disposti a mediare nella scelta delle attività, nelle modalità di esecuzione e nei tempi di svolgimento? Individualizzare l'insegnamento e l'apprendimento non significa creare altri percorsi preconfezionati con un numero minore di curve ed ostacoli, in cui inserire i trasgressori, gli outsiders e coloro che falliscono il modulo maggioritario.

Comprendere chi è in difficoltà significa imparare a sentire con le sue orecchie, vedere con i suoi occhi, ragionare

con la sua testa, emozionarsi con il suo cuore. Immaginare da dentro di lui quale scuola possibile, quale serenità e quale benessere mentale siano raggiungibili con la costituzione di un contesto di apprendimento e di scambi adatto alle sue esigenze. Una maestra, raccontandomi delle gratificazioni che le venivano dall'insegnamento, mi citava con orgoglio la frase di un pensiero di una sua alunna: "Io se non vengo a scuola muoio". Quella bambina stava meglio a scuola che a casa, a scuola compensava e si rifaceva delle difficoltà di casa, le relazioni con la maestra e i compagni la facevano star bene a scuola.

Altre volte è l'esatto contrario. Più spesso ancora avviene che i bambini vivano male sia la scuola che la casa: cercheranno presto nella strada "compensazioni" più difficili e onerose.

Costruire la capacità di usufruire delle risorse e delle opportunità educative: questo è il primo passo dell'apprendimento, il suo motorino di avviamento. Non è un problema cognitivo, neanche un problema organizzativo: il tutto si gioca sulla relazione, sulla capacità dell'insegnante di andare incontro all'alunno in difficoltà, per farsi venire un po' incontro a sua volta. È questione di serenità di fondo, non aver paura, non sentire fastidio, non provare imbarazzo, non vedervi un piccolo nemico, non sentirsi provocati più di tanto dalla sfida. Accettare la diversità, il "disturbo", accogliere l'anomalo è la strada "maestra" per fare i conti nel modo migliore; non è accettazione indifferente e neanche tolleranza improduttiva; è interrogarsi sui significati dei gesti, delle modalità, dei rifiuti. È cercare le strategie per aprirsi un varco, per non dare conferma del nemico che si vuol costruire in noi, si tratta di continuare a rispondere con interesse, di mantenere costante l'attenzione, di trattare con rispetto. Pazienza, costanza, il mantenere aperti i canali di comunicazione, coerenza, elasticità: ecco le premesse per la proposta, il segmento di progetto, il tratto di cammino da fare assieme. Solo con la disponibilità affettiva che si mantiene aperta, con la sicurezza psicologica che comincia a percepirsi nel rapporto, è possibile ridefinire un'immagine di sé che apprende in termini posi-

tivi, ritrovare una motivazione, dar seguito ad una curiosità.

In questo modo si ottiene un movimento, la prima timida ed ancora diffidente risposta di chi fa un passo verso chi ti è venuto incontro.

Le croste accumulate, che precludono all'affettività di sprigionarsi in modo aperto e costruttivo, sono, a volte, in alcuni ragazzi, diventate vere e proprie armature difensive, dove le pratiche di restituzione delle esperienze formative, attraverso le quali non si è passati nelle epoche d'oro, hanno bisogno di "sovradosaggi" affettivi, per poter andare a segno.

Non è sempre facile essere ben disposti, inevitabile il giorno in cui prevale la contrarietà, la reazione di pelle, il cattivo umore che riduce la nostra capacità di dialogo. È la costanza di un atteggiamento che alla lunga viene fuori ed, in un modo o nell'altro, arriva a destinazione. Insegnare non è uno sprint sui cento metri, una lunga maratona in cui la resistenza e la fedeltà all'obiettivo, la coerenza, il non venir meno ai propri principi educativi, rappresentano le qualità più remunerative.

La sfida, oggi, è sulla capacità di relazione. Ormai aggiornati sui contenuti, edotti sulla didattica e sulla metodologia dell'apprendimento, gli insegnanti, oggi, necessitano ancora di uno sforzo: imparare di più ad usare se stessi, la loro persona, il loro modo di essere e di proporsi, nella sfida educativa.

"Farsi toccare" e "toccare" in modo costruttivo per originare e gestire alleanze di lavoro costituisce una premessa relazionale ed emotiva fondamentale in ogni rapporto tra chi insegna e chi impara, tra chi educa e chi si è un po' perso per strada, tra chi si mette in gioco in un rapporto di aiuto e chi tenta di beneficiarne.

2. Se la relazione, la qualità dello scambio educativo creano il contesto favorevole all'apprendimento, il "setting" educativi, le agenzie preposte alla formazione, in cui tali relazioni devono riuscire ad iscriversi, necessitano, a loro volta, di sostegni, aiuti, implementazioni.

Le famiglie, oggi, sono in difficoltà. Essenzialmente sono

più sole. Ridotte nel numero dei componenti al loro interno, con difficoltà nel ricomporre, a distanza, i legami positivi della famiglia allargata, spesso oberata da compiti che non le sono propri (es. la ricerca del lavoro per i propri figli) fanno fatica a svolgere le funzioni che le sono demandate. Il segno più evidente delle nuove difficoltà che si aggiungono talvolta alle vecchie, consiste nella qualità dei processi comunicativi: già impoveriti nel volume complessivo (in casa si comunica meno) le modalità di rapportarsi appaiono più schematizzate, irrigidite, bloccate, oppure disfunzionali, controproducenti, pericolose per le spirali negative nelle interiorizzazioni a cui possono dar luogo. Posto ormai dietro le spalle il concetto di trauma, così come freudianamente inteso, ci troviamo oggi di fronte a serie esasperate ed esasperanti di microtraumi cumulativi. Ciò che accade non è l'avvenimento eccezionale, dirompente, che cambia improvvisamente la vita con conseguenze nefaste. È, piuttosto, un processo continuo, che passa inosservato, scarsamente cosciente, tuttavia costante e che, proprio perché ripetuto, lascia il segno nel tempo. Si tratta, spesso, di configurazioni comunicative che non aiutano, disfunzionali per il ragazzo che ne è in causa, che traducono quasi sempre una dinamica di svalorizzazione, di rifiuto. Si ripetono quotidianamente, come goccia dopo goccia che cade sullo stesso punto. Fa male e non si riescono ad innescare modalità difensive efficaci, se ne è esposti ed il risultato è una ferita che interferisce nel corso dello sviluppo, condizionandolo ed in parte coartandolo.

La "correzione" implica l'esperienza di modalità relazionali differenti, è uscita dall'imbuto comunicativo, liberarsi dall'etichetta e dal ruolo rigido in cui si è configurati. La scuola può dare una mano, a patto che sappia cogliere tali dinamiche, comprendere la radice della sofferenza, impostare e praticare l'esperienza della relazionalità "correttiva".

L'ambiente scolastico, l'organizzazione ad aule della scuola non consente ampi spazi di sperimentazione relazionale. I rapporti appaiono in qualche misura ingessati nello scandirsi, spesso ripetitivo e senz'animo, delle attività routinarie. C'è da imparare dalle domande che gli alunni pongono

al professore sull'uscio dell'aula, quando sta per entrare in classe: "professore, oggi interroga o spiega?": come se non fossero date altre alternative tra interrogazioni e spiegazioni nello svolgersi dell'esperienza scolastica. Socializzati ormai a questa impostazione, nella prefigurazione mentale dei ragazzi non è data altra possibilità, altre varianti. Lo schema è rigido, e rigide diventano le loro aspettative, senza possibilità di variazioni sul tema, diversa articolazione di proposta.

La scuola rischia di essere chiusa, sia al suo interno, sia rispetto al proprio territorio. La scuola usufruisce ancora poco delle opportunità esterne e l'esterno è ancora timido, non si sente ancora troppo sicuro nel proporsi alla scuola. Il dialogo tra scuola ed extra-scuola è ancora all'inizio, rischia di essere episodico, non strutturale e permanente, in un rapporto più diretto tra scambio continuo tra insegnamenti e le varie realtà della città. Aprire palestre e biblioteche al quartiere, rendere possibile la scuola al pomeriggio da parte degli alunni, sono misure necessarie ma non sufficienti. Significa abbattere alcune barriere burocratico-amministrative, stabilire un principio. Altre sono ancora le resistenze da far saltare: quelle culturali, di atteggiamento, di vissuti sedimentati di diffidenza, timore, riluttanza.

Il rapporto con le famiglie è il primo volano da rivedere. Dall'anacronistica "ora-parenti" ai consigli di classe aperti ai genitori, si è fatto qualche passo, ma non decisivo. I genitori devono poter contribuire di più ad una pratica co-educativa. Aggregarsi a scuola, in quanto genitori, significa mettere in contatto permanente le due agenzie principali di socializzazione. Ne beneficerebbe sia l'intervento sul singolo ragazzo, sia la scuola nel suo complesso, che si arricchirebbe di apporti e proposte, oltretutto di problemi, sia le famiglie che potrebbero uscire dall'isolamento e confrontarsi, con continuità, sulle problematiche educative. I genitori devono saper fare a meno di una comodità e superare alcune diffidenze. La comodità consiste nell'apprezzare la scuola, soprattutto, come parcheggio per i loro figli. Se a tempo pieno, la scuola li "tiene" dal mattino a metà pomeriggio, con delega totale e disinteresse per ciò che si fa ed avviene in classe. La diffi-

denza, deve, invece, fare i conti col proprio vissuto di studente, che fa riferimento ad un'altra scuola, quella frequentata all'età dei loro figli, ma che si proietta come un'ombra sulla scuola attuale. Fare i conti con la propria scuola è premessa indispensabile per avvicinarsi e "trattare" con la scuola dei propri figli.

Il movimento di apertura, l'invito non formale, deve avvenire da parte istituzionale. Iniziative coi genitori, organizzate in successione dai nuclei attivi dei genitori stessi, si rivelano in genere come le mosse più efficaci per aprire un rapporto. Iniziative, modalità devono essere rapportate alla realtà ed ai contesti territoriali diversi.

In genere, piano piano, tende a prevalere il bisogno di comunicare, di relazionarsi, di raccontarsi, di confrontarsi sui problemi della quotidianità sui propri figli. L'esperienza di gruppi di auto-aiuto tra genitori è una realtà che si è affermata in alcune scuole e meriterebbe di essere meglio socializzata.

3. Iniziative come la proposta di Maranathà si rivelano uno stimolo ed uno strumento per facilitare il dialogo, approfondire i problemi, cominciare a coordinarsi tra diverse componenti, individuare altre opportunità.

È importante che a scuola si ragioni insieme tra insegnanti, genitori, educatori ed animatori del territorio. I problemi sono gli stessi e rimbalzano dagli uni agli altri, senza che spesso si trovi ne una strategia coordinata di interventi, ne nuovi progetti comuni tramite i quali affrontare difficoltà vecchie e nuove.

Ma non è solo questione di ragionare insieme. Si tratta, anche, di conoscersi, di superare pregiudizi e diffidenze, di rendere realistiche le aspettative reciproche, di andare oltre alle logiche di comodo, in cui si scarica il problema e si colpevolizza l'altra agenzia del fallimento.

Si tratta di identificare le risorse, di far convergere tutte le attenzioni disponibili ai problemi dei minori e sui giovani per trovare insieme soluzioni ai nodi irrisolti e dare forza alle proposte.

La scuola rappresenta un fondamentale momento di

incontro e di elaborazione, dove le energie delle associazioni dei genitori e del territorio confluiscono con le competenze istituzionali e possono aver voce.

Ad esempio un problema su tutti: quale sbocco per coloro che la scuola l'abbandonano, quali alternative, quali altre possibilità di formazione e di inserimento al lavoro.

Tutte le forze sociali hanno bisogno di essere sensibilizzate, gli imprenditori non possono rimanerne fuori.

C'è necessità di creare una nuova consapevolezza su questi problemi perché una società che non investe sulle possibilità di futuro dei propri ragazzi è una società miope, dal respiro corto e, fatalmente, senza prospettive.

LA FAVOLA DI PIERINO

*Prof.ssa M. Ceccoli
Presidente Scuola Media "L. Pierobon" (Cittadella)*

Pierino non fa i compiti, non sta seduto al suo posto, non sta attento, non tiene i quaderni in ordine, scrive a "zampe di gallina", dialoga solo a spintoni e urti con i compagni, dice le bugie; lo hanno anche sentito bestemmiare. Probabilmente rubacchia e le parolacce si sprecano.

Chiede sempre di uscire, non gli interessa la scuola, si veste anche strano e dicono che di sera è sempre al bar.

Quante volte abbiamo detto nei consigli di classe queste frasi! Ma nello stesso tempo non ci siamo disarmati di fronte a queste situazioni, perché noi di Pierino qualcosa sappiamo, l'abbiamo sentito dall'insegnante di scuola elementare o dalla famiglia. Quante volte vi siete sentiti dire dai genitori: "Cosa dobbiamo fare?".

Anch'io me lo sono sentito dire tante volte. Oppure del nostro figliolo non hanno parlato i genitori, ma gli educatori o gli psicologi. Qualcuno comunque ci ha già raccontato di lui e anche noi qualcosa abbiamo capito.

Infatti abbiamo studiato, abbiamo letto, abbiamo fatto esperienza e siamo anche bravi a tracciare il quadro della situazione di Pierino fin dall'infanzia (conosciamo gli stravolgimenti di cui è stato vittima inconsapevole e le motivazioni latenti del suo comportamento).

Sappiamo perfino stendere il profilo dinamico funzionale, per non dire del P.E.I. Abbiamo imparato, ma sappiamo anche mettere a frutto ciò che deriva dall'esperienza, dalle nostre letture sul tema?

Cosa facciamo, che progetto facciamo per lui, che comportamento dobbiamo avere con lui, che patto dobbiamo stringere ogni giorno, cosa dobbiamo fare per farlo diventare un po' più buono, meno aggressivo e un po' più dedito alle lettere e alla matematica?

Il nostro problema è e resta l'operativo; noi abbiamo grande ricchezza di diagnosi ma grosse difficoltà di cure.

Il problema non è solo della scuola ma anche di tutti coloro che si interessano dei tanti Pierino di oggi.

Si tratta di tracciare un percorso per lui, ce ne siamo presi carico perché gli vogliamo bene. Del resto chi può non volere bene ad un ragazzo che è più piccolo di noi, tenero, non colpevole. Questo succede subito, a livello emotivo. Col tempo diventa più difficile, perché Pierino non accetta sempre i nostri suggerimenti, qualche volta è schivo, ombroso, rifiuta i nostri approcci.

E spesso noi rimaniamo delusi perché non risponde ai nostri sforzi.

Proprio perché è così facile sbagliare con i Pierino, la strada che dobbiamo intraprendere con loro non deve avere molte curve: dobbiamo fare un ragionevole percorso che non si presti a troppi fallimenti.

Credo proprio che l'argomento di questo corso sia quello di creare degli itinerari ragionevoli di intervento.

Non so se ricordate la favola di Pollicino che abbandonato dai genitori, non si sa bene se poveri o cattivi, torna a casa la prima volta perché butta i sassi, mentre non ce la fa la seconda perché le briciole che aveva gettato erano state mangiate dagli uccellini.

Ecco noi dobbiamo mettere dei sassi sulla strada del ritorno di Pierino, non delle briciole che qualche inconsapevole bestiola possa sottrarre, impedendo al nostro ragazzino, un po' improvido, un po' tradito, di ritrovare la propria casa.

LA CONDOTTA DEVIANTE IN ADOLESCENZA

*Dott. L. Grosso
Gruppo Abele (Torino)*

La Preside nella sua introduzione ha già indicato qual è la contraddizione principale: la ricchezza delle analisi, la relativa povertà degli strumenti di intervento e la difficoltà educativa in situazioni difficili.

Concordare sull'analisi è già un primo passo importante. Verifichiamo subito 3 punti di premessa:

1) La condotta deviante non è che il termine di un percorso a più stazioni. È già la fase finale di un processo. Di fronte ad essa possiamo solo proporre interventi di prevenzione terziaria, di "confine" tra prevenzione terziaria e secondaria, tra riduzione del danno e tentativi riabilitativi.

Non è più possibile in questa fase muoversi sul terreno preventivo più usuale.

2) Nella condotta adolescenziale e pre-adolescenziale deviante si incrociano diversi percorsi a differente gravità, (con esito a volte simile, a volte differenziato). È bene, comunque, evidenziare che i percorsi che portano a comportamenti devianti possono essere molto diversi. La similitudine dell'esito non deve trarci in inganno.

3) Per condotta deviante intendiamo comportamenti ricidivi. Dobbiamo distinguere la condotta deviante reiterata da quello che è il singolo atto trasgressivo. Comportamenti ricidivi nei confronti di se stessi e nei confronti degli altri dai ripetuti tentativi di suicidio alle tossicodipendenze, da una parte, agli atti di vandalismo e altri tipi di reati e bravate compiute singolarmente o in gruppo, dall'altra. Nelle condotte devianti c'è quasi sempre una iniziale situazione di disagio, tendenzialmente evolutiva, come molte altre situazioni di disagio che, in tutte le età della vita in qualche modo stimolano ad andare oltre, a maturare e a crescere. Quando la trasgressione è reiterata e ripetuta significa che il disagio si è cronicizzato, è diventato involutivo, non è più da stimolo, ma diventa una trappola, si è tradotto in situazione di margi-

nalità, che non è ancora emarginazione. Il comportamento deviante si inserisce in questo passaggio delicato, tra una situazione di marginalità e una situazione successiva di emarginazione.

Delle condotte devianti, adolescenziali e giovanili è possibile individuare tre diversi radicamenti, tre diverse fonti, situazioni psicosociali che possono dare origine a condotte devianti. È possibile differenziare tre diverse aree di origini e di percorso, anche se, con l'andar del tempo, i tre percorsi confluiscono pur con qualche differenziazione.

Il grande imbuto in cui oggi confluiscono i diversi percorsi di devianza è rappresentato dall'uso delle sostanze. Delle prime due aree che producono devianza ed emarginazione noi disponiamo di indicatori precisi che ci giungono dal mondo della scuola; l'indicatore scolastico è, dal punto di vista prognostico, uno tra gli evidenzianti da cui più si possono prevedere determinati percorsi e certe "carriere".

Del terzo percorso si dispone, invece, di minori riscontri oggettivi, riscontri che sono desumibili, con più attenzione dal solo piano della soggettività e della relazionalità.

La prima area, quella che rappresenterà lo "zoccolo" duro della devianza, è costituita da quei ragazzi e quei bambini con i quali molti di voi come insegnanti sicuramente hanno avuto a che fare spesso. Se ne conta probabilmente almeno uno in ciascuna aula, con i quali prima voi, e poi noi come operatori sociali, abbiamo avuto molto filo da torcere, anche se numericamente, non costituiranno l'area più forte della devianza. Non saranno maggioritari, ma una minoranza, tuttavia sono i ragazzi più persistenti e più tenaci in certi atteggiamenti distruttivi e dirompenti, sono anche i meno familiari, i più lontani dai nostri ambienti, dalle nostre abitudini, dai nostri modi.

Il primo e il secondo gruppo hanno in comune la stessa percentuale statistica rispetto alla scuola. Paradossalmente noi parliamo di due settanta per cento.

Il primo settanta per cento è il dato che noi ricaviamo da tutti i ragazzi che sono negli istituti di pena minorile: vale a dire il settanta per cento di loro non ha conseguito un diploma di scuola media. È questo un indicatore di un'evidenza cla-

morosa, a 16-17 anni, nel senso che la mancanza dell'acquisizione del diploma è il risultato o di un percorso abbreviato, l'abbandono scolastico precoce, tendenzialmente dopo una o due ripetenze già alle elementari; o per un percorso allungato; nel senso che se si è ancora in prima o seconda media a 15 anni, l'età dell'obbligo in qualche modo è evasa ed a scuola per prendere il diploma i ragazzi non ci stanno.

La loro carriera, paradossalmente, mentre da una parte è assolutamente prevedibile dall'altra non è assolutamente resistibile. Benché si possano prevedere tutte le tappe comportamentali all'interno degli anni di scuola, tutti i possibili fallimenti, si dispongono, in realtà, pochi strumenti per riuscire ad arginarli.

Abbiamo una serie di dati che confermano tutto ciò.

1) Dato sociologico: sono ragazzi che appartengono a famiglie che i servizi sociali definiscono, in gergo tecnico, "multiproblematiche". Non c'è un solo problema, in quella famiglia, ma più problemi che si sommano disperatamente tra loro (lutti, malattia, alcool, carcere, prostituzione, povertà...).

2) Dato educativo: nella famiglia multiproblematica si registra un'inevitabile mancanza di attenzione nei confronti dei minori. Anche quando c'è, è sporadica, episodica, è discontinua. Ciò che viene a mancare è la continuità dell'attenzione educativa.

3) Dato affettivo: esiste in questi ragazzi un profondo sentimento di non sentirsi importanti per nessuno. Sono depositari di un sentimento di mancanza, di una percezione di rifiuto, di un'indifferenza nei loro confronti. E quando si è interiorizzato che non si conta per nessuno, è più difficile imparare a tenere conto degli altri.

4) Dato comportamentale: ciò che deriva dal non sentirsi importante per nessuno è un atteggiamento reiterato di sfida, un voler mettere sempre alla prova l'altro, un non riporre fiducia nella relazione.

5) Dato cognitivo: anche se consequenziale alla deprivazione ambientale ed affettiva, si registra una ferita sull'apprendimento fattore prognostico negativo per il successo

scolastico.

La ferita non è tanto nel deficit di apprendimento (ritardo linguistico, fragilità del pensiero ipotetico-deduttivo, ecc.), ma è nel "motore" dell'apprendimento stesso, cioè sulla capacità di attenzione e di concentrazione. Il che non consente a questi ragazzi di dare continuità all'apprendimento: è come se l'attenzione e la concentrazione fossero continuamente sparpagliate un po' qui e un po' là, sempre in movimento, e quindi non contenti di soffermarsi sui dati per elaborarli e per apprenderli.

6) Dato di socializzazione: all'interno dei loro coetanei, coloro che cercano in aula il proprio specchio, il proprio "uguale" per non sentirsi soli nella diversità. È il compagno che fa più "casino" e con il quale si stringe quasi immediatamente amicizia ed alleanza.

È un comportamento che cerca di attirare l'attenzione, per sentirsi comunque guardati, messa in atto della sfida e, al contempo comportamento surrogatorio e compensativo al mancato successo sul piano dell'apprendimento.

7) Dato di carriera scolastica. Sovente tali bambini riescono a tenere per il periodo della scuola elementare, soprattutto se sono in mano a due insegnanti attente e preparate che, conosciuto il ragazzo dalla prima, riescono a portarselo fino in quinta: ormai sanno come prenderlo, hanno imparato a loro spese, nel corso del tempo, come relazionarsi e non ritengono poco professionale fare ogni tanto qualche visita a casa, così arrivano in quinta elementare e passano in qualche modo la media.

Alle medie generalmente avviene il divorzio. La separazione fra ragazzo e la scuola, fra l'alunno e l'insegnante è di tipo consensuale: nel senso che ad un certo punto dopo qualche sforzo ognuno dei due soggetti fa volentieri a meno dell'altro. In un consiglio di classe di otto insegnanti ne sono sufficienti due che amino un po' meno il loro mestiere e siano un po' meno professionali, per scompigliare tutta la squadra. L'effetto alone di quella che è la dinamica relazionale di sfida, reiterata, che l'alunno pone nei loro confronti, viene progressivamente esportata verso tutti gli insegnanti

che entrano in quell'aula. È molto più difficile, arginare e ricomporre la situazione a quel punto. Gli psicologi direbbero: "il setting della scuola elementare è diverso del setting della scuola media", nel senso che si passa da una situazione più "raccolta" ad una più "dispersa" e che rispecchia l'atteggiamento sparpagliato e rinforza la provocazione, là dove tra l'équipe insegnanti non si riscontra congruenza nell'atteggiamento. Si aggiunga l'aspetto decisivo che il bambino è, nel frattempo, anche cresciuto, le sue trasgressioni aumentano conseguentemente di potenza e, quindi, diventa molto più difficile il contenimento.

Emerge, con sempre maggior forza, in questo periodo di difficoltà di rapporto con la scuola, un dato identificatorio alternativo e compensativo al fallimento scolastico, che, molto spesso, trova figure di riferimento, non nella scuola e negli insegnanti, non nei genitori, ma nei fratelli o, cugini che magari nel quartiere si fanno rispettare, che probabilmente girano con un po' più di soldi in tasca, che sovente hanno qualcosa da ostentare e che attraggono attenzioni anche se, spesso, si sono fatti qualche mese di galera. Forse anche per questo, come in un apprendimento al rovescio, si impongono le figure di riferimento, le figure che si ritagliano a modello di identificazione.

8) Il dato successivo: dalla marginalità all'emarginazione. L'esperienza successiva all'abbandono scolastico consta di un impasto di elementi.

Già subito, già nelle premesse dell'abbandono scolastico, marinando la scuola, avviene la conoscenza con alcuni lati oscuri della vita di strada. Attraverso l'esposizione continua alla vita di strada, con altri ragazzini come loro, conoscono presto la microdelinquenza di quartiere, non la criminalità organizzata, ma gli evasori dell'obbligo scolastico, il suo costellato di piccoli balordi che tentano "affari" nel quartiere, è noto quanto è adoperata la manodopera giovanile nel sottobosco delinquenziale: esiste un vero e proprio tariffario per l'uso dei minori. Duemila lire per andare a giocare una schedina al tononero, cinquemila lire per trasportare qualche busta di eroina, dieci/quindicimila lire quando si tratta di recapitare

uno stereo, una radio, un motorino ecc.

L'incontro con la microdelinquenza di quartiere supplisce nella loro vita a tre mancanze, di cui hanno sempre sentito la necessità e che, paradossalmente, le agenzie educative "predisposte" (la famiglia da una parte, la scuola dall'altra) non ce l'hanno fatta nel coprirle. La prima è un certo agio materiale: cominciare a "trafficare" nel quartiere vuol dire permettersi quei consumi, quei capi di abbigliamento, quei primi mezzi di trasporto (il motorino, la vespa ...) che prima, sicuramente, non hanno mai avuto. La seconda è la funzione "protettiva" che viene esercitata: se ad un ragazzo per strada gli si sfilava un giubbotto, purtroppo non può far altro che darglielo; se poi però va a chiamare suo fratello che magari è grande e grosso, il quale chiede conto del giubbotto sottratto, chi lo ha preso, a sua volta, chiama altri, magari meno grandi e grossi ma che tirano fuori un coltello. Se non ce la fanno da soli, c'è chi li sostiene, si sentono protetti. Ma non c'è solo agio materiale aggiuntivo, non c'è solo protezione, c'è, soprattutto, ed è il dato più inquietante, che nella vita di strada e nel collegamento con la microdelinquenza, si acquista un'identità, prima non raggiunta, si acquisisce un ruolo sociale, ci si sente importanti. Quell'identità, prima manchevole, per le poche attenzioni in famiglia e per l'insuccesso a scuola, oggi, invece, si afferma. C'è attenzione, c'è riconoscimento. Il ruolo e l'identità del ragazzo deviante e microdelinquente, all'interno di un piccolo gruppo, ha il tornaconto di una stima di sé che in questi percorsi, cresce e diventa positiva. La controcoltura di riferimento aiuterà a disegnare altri codici morali ed a tenere a bada la coscienza.

Questo veloce periodo tra i 12 e i 15 anni è anche il periodo in cui questi ragazzi incontrano le sostanze illegali. Non tanto perché intendono provarle e vogliono usarle, ma come opportunità di fare qualche soldo. Anche se, in seguito, a forza di averle per le mani, le proveranno e useranno. Tra costoro ci sono quelli che, come si dice in gergo, rimangono subito "uncinati" dalla sostanza stessa, mentre ci sono altri che mantengono un rapporto di relativa distanza per cui non sviluppano dipendenze.

La strada, la microdelinquenza, l'incontro con le sostanze non sarebbero possibili, se, correlata a questi tre aspetti, non ci fosse una collusione, questa volta un'adulto di connivenza: il fenomeno della ricettazione.

In una città industriale, forse in parte già post-industriale, come Torino, la ricettazione in alcuni quartieri, è diventata un fenomeno di ordinaria normalità.

Un solo esempio: una ragazza di 19 anni, tossicodipendente, non assolutamente in grado di rubare, l'unica cosa che sapeva fare consisteva nel prelevare dai piccoli supermercati bottiglie di liquore e spumante che infilava nel suo ombrello ed usciva senza essere scoperta. Era la sua "specialità". Ma chi le comperava le bottiglie? All'ottanta per cento del prezzo a cui venivano successivamente vendute, i compratori erano i vinai del quartiere. Non uno solo, ma questo o quell'altro. La disonestà e la connivenza adulta, vuoi per riuscire a far quadrare il bilancio della bottega, vuoi per avidità personale chiudono il cerchio. Perché forse comprare uno stereo od un televisore a un terzo del prezzo di costo con cui viene venduto in un qualsiasi magazzino non fa gola a nessuno? Il fatto che la ricettazione non venga intesa come furto, fa sì che tutte le operazioni di piccola criminalità vengano in qualche modo remunerate e avallate.

Gli esiti di percorso di questi ragazzi sono nella stragrande maggioranza purtroppo negativi. Una volta che incontrano le sostanze e diventano dipendenti ci faranno i conti male. Sono quelli che più degli altri andranno incontro ad overdosi, incidenti, malattie infettive, carcerazioni.

Sono questi ragazzi che, se è vero che l'uso dell'eroina è interclassista, ci dicono anche che sono i meno attrezzati culturalmente e socialmente che ne subiscono gli effetti più devastanti. Sono anche quelli che sanno utilizzare meno i servizi riabilitativi. Fanno eccezione, darwinianamente, i più robusti: i quali saranno, invece, le stelle filanti del firmamento criminale, nel senso che non conosceranno il carcere a 19-20 anni, ma a 28-30, dopo un po' di guadagni e come pusher d'alto rango del quartiere. Sono quelli che hanno saputo esercitare una padronanza nei confronti della sostanza, non

hanno sviluppato dipendenza. È una figura che trova riscontro nello stereotipo dello spacciatore che agisce dietro le quinte, quello che ogni tanto tira un po' di cocaina, ma non ha quasi mai toccato l'eroina perché sa che è più pericolosa, e lo toglierebbe dal giro.

Ancuni, quelli più protetti da clan famigliari, possono sviluppare dipendenza, ma hanno più probabilità di venirne fuori. A loro modo sono seguiti. Un esempio di disintossicazione riuscita: un "clan" famigliare ha messo qualcuno a fianco di una persona, 24 ore su 24, purché non toccasse più la sostanza per un anno intero. Ma sono eccezioni. Con i ragazzi con queste storie alle spalle, generalmente, l'intervento più efficace è l'intervento di comunità, proprio per costruire attorno a loro quell'insieme di relazioni durature, quell'ambiente diverso, necessario al cambiamento, (non a caso le comunità hanno programmi intorno ai 18 mesi, tempo in cui può maturare un'esperienza diversa e si possono costituire legami sostitutivi).

Questa prima area ben identificata di probabili tossicodipendenti è la più prevedibile, ma meno prevenibile. Gli strumenti che abbiamo, nella maggioranza dei casi, si sbriciolano a fronte dei loro percorsi, come se i fattori di devianza, di rischio, fossero più forti delle risorse che si riescono a produrre.

A volte le risorse non sono ben coordinate, a volte, come si dice, si potrebbe fare di più, tuttora, nella maggior parte dei casi rimane in bocca un sapore di amaro fallimento. Costituiscono lo zoccolo duro perché immersi in situazioni sociali che non consentono di sviluppare grandi strumenti di autodifesa. Tuttavia non costituiscono la maggioranza dei comportamenti devianti, e così ci addentriamo nella seconda area a rischio, molto più conosciuta, di cui sarà, ancora un altro indicatore scolastico a metterci in stato di allarme.

Ci avviciniamo a questa seconda area leggendo un brano tratto dal libro "Jack Fruscante è uscito dal gruppo" di Brizzi.

È un libro che descrive la realtà adolescenziale d'oggi in un liceo di Bologna scritto da un adolescente stesso, l'autore

aveva 20 anni, in termini molto immediati, e che risulta più incisivo di molti trattati di sociologia dell'adolescenza.

Vi propongo un brano un po' particolare, cui viene descritta una situazione di accostamento all'uso della sostanza, un possibile primo passo nei confronti di un atto, farsi uno spinello, che è sempre meglio evitare.

Vengono descritti due ragazzi, che appartengono l'uno alla seconda area che produce comportamenti devianti e il terzo potrebbe appartenere invece alla possibile terza area.

È uno scambio veloce di opinioni e comportamenti all'interno di un rapporto di amicizia.

«Martino sembrava uscito da un rapporto sui giovani a cura della Comunità Europea. Nella fattispecie era il teenager che ogni regista di documentari sui giovani potrebbe sognarsi di notte: personale più che decente, molto attento ai vestiti - polo Fred perry, maglioni di marca, anfibio doctor marten's - aveva un lessico da guerriero della notte e una vespa special blu da finto lumpen. Era pieno di soldi, invece i suoi genitori erano divorziati da un mucchio di tempo. La madre, adesso, stava con una Faccia di Merda Liberale.

Faccia di Merda Liberale, forse per placare i suoi stessi complessi di colpa, lo riempiva di preziosi vinili jazz che Martino rirregalava ad Alex in nome del be-hop.

(Non sono mica tanto diversi, il jazz e il punk, si diceva alle volte. Pensaci, c'è la stessa emarginazione, dentro, la stessa rabbia. E c'è l'eroina dietro a tutti e due).

Del vero padre di Martino non si era mai detto niente, e Martino non aveva piacere a parlare della sua famiglia. Comunque, lui e il vecchio Alex erano diventati amici una sera di gennaio, in un'osteria di via del Pratello.

Martino figurava come nuovo ragazzo di Valentina, una delle poche compagne di Alex estranea alla confraternita delle Semprevergini. Dietro a un tavolone di legno da Oktoberfest avevano cominciato a parlare di musica, a tutti e due piacevano lo ska, i Madness, gli Specials, gli Sham 69. E tutti e due andavano in Inghilterra, d'estate: Alex, spedito in determinate Inghilterre di cartone per turisti milanesi, a

imparare i phrasal verbs: Martino, presso misteriosi amici locali, a bere e vomitare, spaccare sedie, e bere, e.

Quella sera, dopo un paio di guinness e innumerevoli sorrisi tipo De Niro ad un'amica Carlotta di Valentina che nemmeno gli piaceva e che poi l'avrebbe menata per due mesi con la storia che ne voleva da lei ma non aveva il coraggio di dirlo, il vecchio Alex si era congedato per andare in bagno e Martino l'aveva seguito lasciando le ragazze in balia delle avventure da interrail di Nardini conosciute a memoria da tutta Bologna.

Ad Alex piaceva alzarsi, andarsene via, lasciare il gruppo, poiché è risaputo, appena uno si alza le ragazze si mettono subito a parlare di lui. E al vecchio Alex piaceva, questo. Magari dicevano cose diversissime da quelle che ti sussurravano faccia a faccia, ti criticavano, ti smontavano con le frecciate, ma ti mettevano al centro dell'attenzione, giusto? Be', sì. Abbastanza. In ogni caso, non è che in quel momento il vecchio Alex si sentisse tanto degno di attenzione; probabilmente le ragazze si sarebbero occupate di Martino, che era alla sua prima uscita col gruppo, figurava come nuovo maschio di Valentina ed era, in quanto tale, alla pesa pubblica.

Alex ammirava Martino per il tono che aveva lui di parlare distaccato, e il modo di agire, distaccato. Per il resto, Martino non leggeva, non scriveva, si era messo con un suo vecchio flirt, non suonava, non faceva sport ed era il classico fighetto che conosceva tutto il mondo: avrebbe dovuto odiarlo, un tipo così. Invece, il vecchio Alex aveva voluto subito essergli amico.

Detestava guardarsi allo specchio, il sabato sera in particolare: aveva invariabilmente gli occhi lucidi, le guance un po' arrossate, i capelli sconvolti. Per questo se li tagliava sempre corti, tipo Flea, il bassista dei Red Hot Chili Peppers, anche se non gli donavano mica. Per tagliarli a quel modo aveva comprato un rasoio apposta, in Inghilterra, nonostante il Cancelliere e la mutter avessero cercato ogni modo per impedirgli di usarlo. Beh, invece era forte: davanti allo specchio del bagno, ormai si va a cena, luci al neon, e vzzz-zzz-

zzz, capelli cortissimi, anarchia tricologica. Un po' come nei camerini prima di un concerto).

Martino si era accostato allo specchio del lavello e aveva passato il dorso della mano sotto la gola, sporgendo il mento come volesse controllare la crescita della barba: era stata la sola mossa da geppetto di cui Alex avrebbe potuto accusarlo, poiché per il resto, il vecchio Martino era un ineccepibile.

Si era spinto fino in fondo al bagno, Martino, camminando radente agli orinali. Era andato a piazzarsi sotto una finestrella a vetri smerigliati, mezza aperta, che dava su un cortile senza luci e lasciava passare aria gelida all'interno. Quindi, fuori le rizza, fuori il samson e il fumello: cominciava la rollata.

"Hai mica un biglietto del bus?" aveva chiesto Martino al vecchio Alex.

"Vado in bici", aveva detto il nostro. "Niente biglietto. Mi dispiace."

Martino s'era stretto nelle spalle. "Va bene": aveva considerato. "Facciamo a meno del filtro e stop."

Il vecchio Alex non aveva risposto nulla, e forse si sentiva un po' nervoso, fatto sta che aveva sfilato l'uniposca nero espropriato in una cartoleria vicino al liceo e s'era, come dire, gettato in una realizzazione particolarmente impegnativa - la bella scritta Clash City Rockers in caratteri gotici - sull'asse di un cesso. Una scritta, sia detto in modo non urlato, sempre meno demente di Forza Magica Virtus o Baggio sei bello o del numero di telefono di una vostra compagna che dovrebbe fare determinati pompini gratis...

Come esistessero sul serio, quelle che fanno pompini gratis. Nein, gratis. Vogliono: o i soldi o del prestigio sociale. D'accordo: non tutte. Alcune vogliono entrambe le cose.

A parte questo, Martino aveva assunto la concentrazione d'un disinnescatore: stava giusto ultimando la rollata e la canna aveva un aspetto di compiutezza esaltante. Era perfetta, cazzo. Ne troppo conica, ne troppo sottile, di poco più lunga di una paglia normale, appariva sotto innumerevoli profili una specie di fiabesco sigaro marocchino.

Alex continuava a disegnare la sua scritta con il trasporto

d'un devoto. "Cazzo", pensava. "Bella figura del cazzo." E mentre Martino estraeva di tasca lo zippo, avrebbe voluto dirgli - con l'intonazione meno da geppetto possibile - che si sentiva...ecco... che si sentiva un po' a disagio e insomma, sì, per quanto lo riguardava, fumare... non fumare... Ecco. Lui preferiva non fumare. Tutto qua. Brrr! E comunque, attenzione, non gliene fregava così tanto, di sembrare un bambino. Proviamo a vederla dal suo punto di vista: Alex era uno straight edge, e per lui non era giusto fumare con uno sconosciuto, così come non gli sembrava corretto, brrr!, fare del Sesso con una ragazza Così Per Fare. (In seguito, fortunatamente, si cresce e determinati idealismi vanno giù nel buco del cesso con una musicchetta deliziosa.)

"Capo, non mi va." La voce gli era uscita benino.

Non sembrava una specie di matto, voglio dire. A quel punto Martino avrebbe potuto dire: "Ma cosa scii, scemo? Ehi, non è mica sabbione schifoso!..." Invece, niente.

Aveva dato un tiro particolarmente ispirato, sussurrato: "No problema, amico", mentre l'odore dell'erba cominciava a ballare intorno. Per parte mia, come persona informata dei fatti, vorrei aggiungere solo questo: Martino non pensava che Alex fosse un fesso. Così come Alex non lo riteneva uno dei tanti poser sfigati che vanno in giro a comportarsi da fatturioni.

E anzi - se interessa sapere - alcune settimane dopo fu lo stesso Martino in persona a confessargli che aveva cominciato a rispettarlo proprio in quella cavolo di circostanza, perché il nostro non aveva sentito il dovere di fumare con lui, se non ne aveva voglia.» (*Tratto dal libro di Enrico Brizzi, "Jack Frusciante è uscito dal gruppo", pp. 32-36*)

È bene che vi addentriate in questa esplorazione antropologica rispetto al mondo degli adolescenti.

Il titolo, "Jack Frusciante è uscito dal gruppo" riguarda non più di mezza pagina del libro in cui una cerchia di amici rimane allibita dal fatto che un componente di un complesso rock da loro molto amato, Jack Frusciante, nel momento in cui questo complesso acquista notorietà, lascia il gruppo e torna a suonare da solo in qualche locale sperduto di San

Francisco. I ragazzi del libro non riescono a capirne il perché e l'evento che li stupisce molto dà il titolo al libro.

Il brano mostra i processi di esposizione al consumo di sostanza da parte di amici. È una delle situazioni più tipiche: può essere il gruppo, può essere il singolo amico in questa situazione, può essere la ragazza o il ragazzo: ad un certo punto c'è l'offerta, in questo caso di una canna in altri casi di altre sostanze, pensate all'ecstasy in discoteca.

Viene ben descritto il meccanismo di conflitto personale, di difficoltà a fare quello che poi Alex riesce a fare.

Alex dice: "no grazie", anche se gli costa una fatica enorme. Paura di perdere l'amicizia, di essere considerato un bambino, paura di rovinare in qualche modo un rapporto che si era messo in piedi. Però dice "no", resiste in parte, perché i retroterra culturali sono differenti, in parte perché, soprattutto le identificazioni all'interno della cultura giovanile sono diverse.

Il gruppo con cui si identifica Alex è costituito da ragazzi che potrebbero essere scambiati per tossici da strada, per come vestono, ecc., in realtà fanno la scelta di non bere, di non fumare, di non fare neanche l'amore se...

È stato, ed in parte ancora, è un movimento giovanile, oggi penso in riflusso. All'inizio dell'anno 90 quando è stato scritto il libro era più in auge, ed Alex è portatore, anche dei valori di questo movimento. Alle spalle una famiglia diversa, ma anche Alex è in crisi scolastica, vive una crisi che si manifesta nel passaggio brusco da un atteggiamento da bravissimo ragazzo "tutto casa e scuola" al comportamento opposto.

L'unica fedeltà di comportamento, dietro questo brusco cambiamento d'identità, tipico delle ricerche adolescenziali, rimane la sua fedeltà alla bicicletta, l'unico elemento di continuità tra il prima e il dopo.

Tra i ragazzi i meccanismi di accettazione, rifiuto, di imitazione, e di identificazione sono fortissimi. La dinamica di gruppo all'ultimo atto, che consiste nel dire sì o no ad una esperienza trasgressiva, dipende molto da quanto si è saldi nella propria identità ed nella fedeltà alle proprie idee oppure

si cede al bisogno di non essere considerato diverso dagli altri. Questo è un aspetto fondamentale: c'è un esperimento famoso in psicologia sociale che rende conto di ciò: una fila di 7 ragazzi deve rispondere ad un test di discriminazione percettiva. Vengono proiettate su uno schermo delle asticelle di cui le ultime due sono una leggermente più alta dell'altra. I primi sei ragazzi vengono istruiti per farne una risposta truccata: viene detto loro di rispondere che le due ultime asticelle sono di altezza uguale. Il vero esperimento si conduce sul settimo ragazzo, il quale entra in crisi in dissonanza cognitiva perché i suoi occhi gli dicono che le due asticelle hanno un'altezza visibilmente diversa, mentre le sue orecchie hanno ascoltato sei compagni che dicono invece che hanno la stessa altezza.

Ciò che è stupefacente è che, l'esperimento ripetuto 100 volte, il 37% dei settimi fornisce una risposta uguale a quella dei primi sei, cioè si conforma al gruppo, e cioè su una questione di discriminazione percettiva, dove il bianco è bianco e il nero è nero.

Pensate sulle tante questioni di comportamento sociale dove un grigio sfuma in un altro grigio in un'altra tonalità di grigio ecc., dove sono molto meno marcate, meno nette le distinzioni, pensate a quanto sia forte la pressione e la spinta a non essere considerati diversi. Quando un quindicenne, nelle serate d'estate, esce, finalmente, con la sua compagnia di riferimento formato da compagni magari un po' più grandicelli di lui, e vanno in birreria, ed i compagni ordinano una birra scura, egli, quanto meno, che fino a quel momento aveva bevuto coca cola, ordina una piccola chiara, per non sentirsi fuori dal gruppo.

In un Istituto Magistrale, con delle studentesse, si parlava dei rischi che i ragazzi intraprendono. Ho chiesto a queste ragazze di 16-17 anni, quali fossero i rischi che si prendevano più spesso. Un po' di timidezza all'inizio poi una alza la mano e dice: "Salire sulla macchina del compagno di scuola che l'ha fregata a suo padre, è senza patente e ci porta a fare un giro". Le chiedo: "vi rendete conto dei rischi che ci sono?".

"Sì e per di più, per mettersi in mostra, correva come un matto". Chiedo ancora: "Ma quante si prendono questi rischi?"

Le mani salgono e diventano sette o otto.

La mia ultima domanda è stata: "Ma pur essendo consapevoli dei rischi perché salivate su queste auto?". Quasi in coro la risposta: "Ci salivano tutte le altre, non potevamo fare la figura delle sceme!" Quindi di nuovo la pressione del gruppo. Di nuovo la difficoltà a differenziarsi e fare come ha fatto Alex, che infine viene pur premiato nel racconto, perché Martino lo riconoscerà come persona che sa fare le proprie scelte, perché in quel momento ha saputo dire no, senza timore di non essere capito e venire giudicato.

Le pressioni del gruppo sono enormi. C'è un libro intitolato "Outsiders" in cui un capitolo è dedicato a come si diventa fumatori di marijuana, cioè degli spinellatori.

Becker, che è un sociologo americano interazionista sostiene che, per diventare "spinellatori", si devono attraversare una serie di 3 passaggi che non sono affatto scontati.

Primo passaggio: bisogna imparare la tecnica; essere capaci di fumare uno spinello non è automatico;

Secondo passaggio: riuscire a percepirne gli effetti, non è altrettanto automatico, perché come per la prima sigaretta la crisi è "di rigetto", e quindi non si percepiscono gli effetti voluti perché sono negativi.

Terzo passaggio: oltre a percepirne gli effetti, bisogna poi definire gli effetti percepiti, come effetti gradevoli e positivi, e ciò non è scontato. Becker dice che tutto questo si rende possibile solo perché al tuo fianco c'è un'altra persona, un gruppo, il tuo ragazzo/a che ti insegnano la tecnica, che hanno pazienza, che ti dicono riprova, che ti correggono, che in sostanza ti socializzano ad un processo di apprendimento in cui ti accompagnano.

Essi si pongono come momento di imitazione e identificazione.

Vedete, come siamo lontani da quello che pensano generalmente i genitori delle scuole e cioè che l'eroina è spacciata nel lecca lecca o nelle bustine dei calciatori per cui attac-

cando Baggio sull'album il loro figlio ignaro rischia di rimanere allucinato dall'eroina, per cui soluzione miracolistica è mettere il cane lupo davanti alle scuole, in grado di smascherare gli spacciatori cattivi.

Le vie per cui si diventa devianti, in questo caso dipendenti, sono vie amicali. Dopo affiorerà il business.

Sono gli amici che trovi per strada, che già conosci, come Martino era già conosciuto da Alex. Alex a suo modo era attratto da Martino, perché Alex a suo modo, stimava Martino.

È importante che si ragioni su questi aspetti perché, il tutto poi si inserisce e trova completamento in alcune culture giovanili o subculture come le chiamano alcuni sociologi.

Sono culture giovanili che in qualche modo definiscono l'orizzonte valoriale entro cui molti ragazzi si riconoscono, vivono, "nuotano".

Durante i mondiali di calcio in Italia a Torino giocava una squadra scozzese. Allora un giornalista di un giornale sportivo della città aveva intervistato un hooligan scozzese. Gli ha chiesto: "Cosa vuoi dire per te essere ultra?" La risposta, molto sintetica: "Vuol dire bere insieme agli amici, andare allo stadio e reagire alle provocazioni".

Questo era il programma, l'orizzonte culturale del loro stare insieme, del loro fare gruppo. Dove sulla partita in Inghilterra al sabato e da noi e alla domenica, sulla trasferta della squadra nel campo avversario, viene "costruita" tutta la settimana. I cinque giorni lavorativi poco gratificanti, passano grigi, l'unica distrazione è trovarsi per organizzare la trasferta, con tutto quello che ne consegue.

Lo stesso potremmo dire, nel recente passato per la cultura punk, ed oggi di certi ambienti degli "after hours".

Molti di questi comportamenti giovanili, molte di queste trasgressioni sono da considerarsi fisiologiche, in parte normali in adolescenza. È un mezzo per riuscire a conoscerti, a sapere fin dove puoi arrivare, a tastare i tuoi limiti.

Questi comportamenti possono essere misurati su tre assi che vanno da una minore gravità ad una maggiore gravità. Il primo asse ci è già noto: è "semplicemente" trasgredire per

non sentirsi diversi e, quindi, essere accettati dal gruppo, essere inseriti nel gruppo, essere stimati dal gruppo e non sentirsi out.

Il secondo asse va un po' più in là: non c'è solo il bisogno di accettazione dal gruppo, ma c'è anche il bisogno di un'identità trasgressiva che in qualche modo fa da supplenza ad un'identità che fa fatica ad emergere.

Non è solo il bisogno di non essere da meno degli altri. È un bisogno di provare, di sfidare, di "colpire".

Anche in questi termini l'esperienza può essere fisiologica. Un ragazzo vi transita e ci sta dentro, con tutto il corollario comportamentale prescritto, per uno o due anni, poi si stufa e di questa esperienza riesce a fare un'esperienza "usa e getta". Ha trovato il modo di conoscersi fino in fondo nel proprio potenziale trasgressivo, conduce un'esperienza al limite, in alcuni momenti anche totalizzante, ma non va oltre un arco temporaneo. Poi predomina il bisogno di fare altro, nel momento in cui in questi due anni ha incontrato qualcosa di diverso è rimasta aperta la porta a qualche alta esperienza, sono stati possibili altri innesti di esperienze di stimoli, altre esposizioni.

Molto spesso sono le esperienze affettive che, semplicemente, aiutano ad uscire da questi gruppi.

Il terzo asse là dove non si riesce a fare questa esperienza nei termini "usa e getta" perché non si riesce nel frattempo a scoprire le proprie potenzialità ed esprimerle diversamente, allora queste situazioni gruppalì diventano delle vere e proprie trappole d'identità, sono delle tappe involutive in cui si rimane a volte fino a 40 anni, basta osservare i capi di alcuni gruppi in alcune "curve" di certi stadi.

L'esperienza di trasgressione di gruppo si colloca sicuramente all'interno di una difficile ricerca di identità, dove il cammino di tutti i ragazzi è riuscire a convivere con alcuni spezzoni di immagini di sé che vengono faticosamente ricercate.

Dobbiamo partire dal concetto che la verità su se stessi, i ragazzi a questa età 15-16 anni, la ricercano principalmente nei rapporti con i compagni. La scuola conta solo per tenere

buoni i genitori: la famiglia apparentemente non conta: conta, ma negano che conti e ai loro occhi in quel momento non conta. La loro "arena" è esclusivamente il rapporto con i compagni: essere accettati, non essere accettati, essere simpatici, non essere simpatici, avere qualche abilità da mostrare, non averla, questi sono i diversi confini della loro accettazione all'interno del gruppo. Tutto il resto non conta quasi nulla.

Nel cercare se stessi, nell'essere riconosciuti attraverso lo sguardo degli altri, nel trovare la sicurezza di sé attraverso l'accettazione da parte degli altri (che è un cammino lungo che richiede anni) è fondamentale possedere una seconda pelle, un'identità sociale, di ruolo.

La seconda pelle consente, fornisce alla prima pelle il tempo di trovarsi, di formarsi.

Qui siamo all'interno della seconda area: l'area che è al momento anche di Alex, ma è soprattutto di Martino. Alex lo troviamo nella terza area di possibilità di devianza. Dobbiamo immaginare le tre aree come tre grandi cerchi, uno piccolo in mezzo, lo "zoccolo duro"; uno più grande che è quanto stiamo descrivendo; infine l'ultima corona, più ristretta. Questa seconda area rappresenta il secondo settanta per cento. Di tutti i ragazzi tossicodipendenti che affluiscono ai servizi pubblici e alle comunità, il settanta per cento di loro non possiede un diploma di scuola media superiore. È di nuovo un indicatore scolastico che sottolinea che la maggior parte di loro ha lasciato la scuola media superiore nel primo biennio. Non perché più "deboli" intellettualmente, non perché più deboli socialmente, poiché dietro le loro spalle c'è una famiglia che spinge per uno studio, ma perché non riescono ad ingranare "quella marcia in più" che, in genere, gli studi di scuola superiore richiedono.

La scuola è più lontana nelle distanze e nel tempo; cinque anni a quell'età sembrano un'eternità. Gli studi sono più difficili, apparentemente incomprensibili, meno rapportati alla realtà di quanto può essere il programma di scuola media; aggiunge un fratello che ha già preso un diploma, però sta ancora aspettando un lavoro.

Quello che viene a mancare è la capacità di affrontare la frustrazione che la scuola superiore comporta rispetto alla scuola dell'obbligo.

Questo vuole dire che, di fronte ai primi insuccessi già evidenti prima di Natale, e poi la bocciatura, c'è un tentativo di ripetenza al secondo anno, magari cambiando sezione o scuola. Nel secondo anno si ripete esattamente la stessa storia, tanto è che le curve dell'abbandono scolastico sono tipiche, presentano due picchi: uno subito dopo le vacanze di Natale, quando i ragazzi si accorgono quanto stanno bene a casa e non vogliono più tornare in classe. È una contrattazione dura, ma non è con la scuola, con la loro famiglia: sono le aspettative della famiglia dalle quali è difficile liberarsi e tollerare la delusione.

Il secondo picco si condensa a marzo, quando scade il termine per potersi ritirare e quindi il tempo utile per poter ripetere, eventualmente nella stessa scuola, e, soprattutto, evitare di comparire sul tabellone in rosso con scritto "respinto".

La famiglia, tuttavia, molto spesso non cede facilmente, non si "arrende", insiste e propone le scuole specializzate nel recupero anni, private. Recuperano un anno, due ritornano nella scuola pubblica e si imbattono di nuovo nel fallimento.

Oggi non vale più quello che tradizionalmente si è sempre detto: "se non ti piace studiare, vai a lavorare". Non è più così semplice e consequenziale, un po' per la strozzatura sul mercato del lavoro giovanile, un po' perché i lavori disponibili non sono presentabili; non dispongono della dignità sufficiente per incentivare tali ragazzi ad esperienze alternative nei confronti della scuola. C'è una interessante ricerca CEE che compara la situazione italiana ad altre situazioni europee: afferma che, di fronte alle difficoltà di trovare il primo lavoro da parte dei ragazzi fino ai 24 anni, l'agenzia più efficace nel procurare il primo lavoro ai ragazzi in Italia, è la propria famiglia, la quale, attraverso conoscenze dirette ed indirette, riesce a collocare in qualche modo il ragazzo. Fra i tanti compiti che la famiglia non riesce a compiere e che le sono propri tradizionalmente, ne assolve uno non proprio.

che istituzionalmente, dovrebbe assolvere l'ufficio di collocamento.

Accade che per questi ragazzi gli anni che vanno dal diploma di scuola media all'età del servizio militare per i maschi, fra i 14 e i 18, invece di essere gli anni formativi per eccellenza (pensate ai grandi romanzi che vanno sotto il genere di "romanzi di formazione" che narrano come questa sia l'età in cui si apprende, si impara, si fanno le esperienze fondanti) siano "gli anni dell'inconcludenza" più totale. Non portano a casa nulla: non il diploma, ne conoscenze a abilità specifiche, non portano a casa nessun riscontro di riconoscimento sociale, ne la promozione, ne la busta paga. Tale situazione è già sufficiente a creare di per sé, conflitto in famiglia. Il sabato e la domenica i soldi per uscire la sera continuano a venire richiesti, ma in cambio che cosa viene offerto? In un'età in cui fisiologicamente si è già più fuori che dentro la famiglia, la tendenza a stare fuori da casa per evitare discussioni e conflitti è ulteriormente incentivata. Il maggior tempo trascorso è fuori dalla scuola e dalla famiglia. "Fuori" c'è un enorme tempo, che non è però "tempo libero". È un enorme tempo vuoto da riempire. Escono di casa al mattino, non hanno niente da fare, rientrano per pranzo e cena, ma fondamentalmente sono in strada per tutto il giorno. Un enorme tempo "vuoto" in cui la dimensione principale è la "noia": come vincere la noia, come trovare gli stimoli che li facciano sentire vivi, scovare qualcosa di interessante è la loro occupazione principale.

I luoghi di questo "tempo libero" sono: d'estate i giardini e le strade, d'inverno sale giochi, bar. Ma chi si incontra fuori? Con chi si passa il tempo? Fuori non si incontra una persona differente che forse può offrire degli stimoli, ne si incontrano al mattino o nel primo pomeriggio i propri compagni che sono rimasti a scuola o quelli che hanno trovato un lavoro, si incontra esattamente la propria fotocopia. L'altro ragazzo più o meno della stessa età ha fatto l'identico percorso. Non ci sono stimoli di crescita per differenza perché ci si specchia totalmente nell'altro si formano gruppi in cui non si è fra amici stretti: si è in un'età in cui il compagno del cuore

è già superato, soprattutto per i ragazzi. Sono gruppi molto ampi in cui ci sono dentro tutti: colui che si fa di eroina, quello che spinella, quello che non fa niente di tutto ciò ma si trova con loro al bar ad ascoltare musica ed a chiedersi che cosa fare.

Vi stupisce la naturalezza e la spontaneità con cui i ragazzi parlano di sostanze.

Ciò avviene perché le sostanze fanno ormai parte della loro "nicchia ecologica". L'esposizione alle sostanze è un fatto assolutamente naturale per cui vedere "uno che si fa" e non muore conferma l'allarmismo sociale e familiare. Statisticamente ci sta che nel quartiere ci sia un morto all'anno per droga, ma rispetto al numero dei ragazzi che si fanno di eroina l'esperienza concreta sembra smentire tutto ciò.

L'esposizione alle sostanze è continua ed erode pian piano la resistenza all'uso. In questi gruppi molto aperti si è amici di tutti e di nessuno, la dimensione prevalente è la noia e può capitare che in serate un po' più trasgressive, in cui si è un po' più depressi ci si lasci un po' andare, e la possibilità di dire "no grazie" alle sostanze si limita ulteriormente.

Se tutto si iscrive nella ricerca di identità giovanile, per cui quando non è possibile uno sbocco in positivo anche le identità negative vengono in soccorso pur di soddisfare la voglia di protagonismo, dei ragazzi.

Pensate all'identità del tossicodipendente: se in quella famiglia di tre o quattro figli si è il più periferico e meno considerato, se ci si mette a "fare il tossico" si accentra immediatamente l'attenzione di tutti, anche se in maniera negativa. Si diventa il centro dell'attenzione della famiglia, dei compagni, ed in termini più generali persino della stampa e dei mass-media.

Difficoltà personali nel cercare la propria vera identità, si sommano ai vuoti strutturali. È una gioventù, che per legge considerata ancora minorenni (14-18 anni), oggi risente delle poche proposte, delle poche opportunità offerte. Si pensi alla "delicatezza" che si deve avere nell'accogliere un adolescente che non ha ancora fatto bene i conti con il proprio fallimento scolastico e che, comunque tenti di regolarlo,

gli rimane la come ferita aperta. Per lo più capita che non abbia a portata di mano, non solo delle alternative, ma molto spesso non abbia neppure degli adulti vicini che lo sappiano orientare, consigliarlo e accompagnarlo nelle scelte delle limitate alternative possibili.

È decisivo cogliere il nesso tra questo vuoto strutturale che funge da cornice a certi percorsi soggettivi che si alimentano all'interno. Se il percorso diventa balordo, anche la richiesta stessa di aiuto sarà impura e tardiva. Nella tossicodipendenza già arriva tardi.

Tutte le ricerche tendono a confermare che fra il primo buco, mediamente 18 anni e la richiesta di aiuto mancano circa 3-4 anni di "clandestinità".

Spesso tossicodipendenza clandestina è compatibile con lo stare in casa, con il lavoro, con il frequentare delle buone compagnie, con l'avere una fidanzata che non ha ancora scoperto nulla. Si fa la spola tra la strada e l'immagine di bravo ragazzo. Anche le modalità delle richieste di aiuto avvengono attraverso certe modalità che sono modalità devianti. La richiesta, tra gli adolescenti, non è mai facile: perché o la domanda rimane muta e si esprime attraverso dei comportamenti senza parole, oppure è aggressiva.

Molto spesso la domanda è di tipo aggressivo è una salsata sul vetro. Come ci comunicano che stanno male? Facendo star male noi, ci dicono che loro stanno male, passandoci con modalità reattive, tutto il loro malessere.

Non vengono certamente a bussare con gentilezza sulla spalle ed a identificare immediatamente il problema; se così facesse, se ci fosse reale disponibilità a parlare e raccontare, sarebbero già più che a metà strada.

In realtà non posseggono questa capacità, se la richiesta di aiuto molto spesso è aggressiva, pensate alle sfide che molti ragazzi lanciano in classe. Il problema è di non cadere nella trappola della controrisposta aggressiva, sia di ruolo istituzionale, sia personale, perché altrimenti si finisce in una "escalation simmetrica", dove ad un atteggiamento aggressivo si risponde con un atteggiamento altrettanto aggressivo e si forma una spirale relazionale maligna il cui finale è scontato.

L'adulto esce dalla relazione, non accetta più la sfida aggressiva, però si dimette dal compito educativo; classico sentito dire: "con questo ragazzo non c'è niente da fare!".

Il problema è di non cadere in questa spirale aggressiva; da una parte bisogna difendersi, però nello stesso tempo bisogna riuscire a ragionare sulle modalità relazionali. Riuscire a prendere il ragazzo da parte, e riuscire a parlar loro sul modo disfunzionale di porsi, più che sul contenuto della sfida e quindi lavorare sulla relazione.

Penso che gli insegnanti e la scuola in Italia abbiano fatto un grande sforzo di aggiornamento sui contenuti, un grande sforzo di aggiornamento sulle metodologie didattiche, deve ancora fare un grande sforzo sulla capacità relazionale, sul gestire la rapportualità coi ragazzi difficili.

Nella relazione, e chi fa l'educatore l'ha ben presente, lo strumento principale consiste nella propria persona. Lo strumento "me stesso" è lo strumento su cui si costruisce il rapporto e la costruzione del rapporto e la premessa per poi costruire l'apprendimento.

Costruire la capacità di relazione è la scommessa che deve essere "dell'oggi". Certo le difficoltà a recuperare molti di questi ragazzi, passano attraverso il "fare" progetti; ma nel tentare a tenere insieme nell'aula cinque percorsi differenziati, nello sforzo di raccogliere le varie risorse è necessario che tali progetti abbiano un'anima; l'anima è costituita dalle persone che le attuano e conducono, dalla relazione che riescono a creare.

Spesso le domande sono mute nel senso che non riescono nemmeno ad esprimersi tramite un atteggiamento aggressivo.

Mi ricordo un insegnante che al termine di un corso di aggiornamento mi ferma e mi racconta il caso di un ragazzo che a scuola continua a parlare di un fratello che non esiste. Chiedo come fosse il ragazzo e l'insegnante lo descrive come un "tranquillo", un bambino servizievole dal profitto medio, non brillante. Allora continuo: "Com'è invece il fratello inventato?" "Esattamente l'opposto: ha una moto, fa gruppo con i compagni, ne è il leader, fa casino".

L'insegnante manifestava le sue preoccupazioni era in ansia nel timore di trovarsi di fronte ad un esempio di tipo psicotico.

Dalla descrizione che l'insegnante fa della famiglia, emerge un padre che dà molto peso al comportamento del figlio, non tanto sul piano del profitto, quanto al fatto che si comporti bene a scuola e non sia segnalato in modo negativo. C'è una madre che non riesce a fare da scudo rispetto a questa pressione paterna, non riesce a mediare, per cui l'esigenza del padre era totalmente interiorizzata dal ragazzino, che tuttavia per mantenere un equilibrio di sé, aveva bisogno di inventarsi un fratello che tenesse ancora tutte le parti repressate.

L'intervento non doveva essere di tipo clinico sul ragazzino con il rischio di cronicizzare la situazione, ma sulla famiglia, per allentare sulla pressione paterna, far impossessare il ragazzo delle parti che aveva ceduto ad un fratello che non esisteva.

Il disagio, nella scuola elementare e media, va letto soprattutto cercando di aumentare le nostre "antenne": non è facile perché in classe mentre si fa la spiegazione, azionare il terzo "occhio" (che mentre fai la spiegazione ti informa che ce n'è uno nelle nuvole e bisogna cercare di intercettarlo) poi dopo richiede soprattutto porre l'attenzione relazionale al primo posto nella propria agenda.

Ma questi sono i canali attraverso cui passa l'accettazione, l'accoglienza, il senso di rispetto, la reciprocità. Molti insegnanti dicono che riescono a "scoprire" i loro ragazzi in gita scolastica, al di fuori dei codici, delle ingessature, determinate dall'aula, dai ruoli troppo rigidi.

L'elemento relazionale di rapporto, di disponibilità a mettersi in gioco è un elemento importante.

È la parte che riguarda l'ascolto, ma anche la coerenza, la capacità di comunicazione e la capacità di fare proposte.

Termino con un aneddoto su un atteggiamento da cui dobbiamo stare sempre in guardia, per cui l'aneddoto è in negativo.

Immaginatevi l'America dell'Ovest è una zona a forte

rischio di terremoto: in una piccola valle un gruppo di ragazzi vuole costruire un mulino a vento con materiale che oggi si direbbe di recupero. Chiedono in giro, ma nessuno crede alle loro intenzioni cercano di dissuaderli perché le difficoltà sono tante. Ma i ragazzi sono tenaci ed ostinati e riescono a raccogliere il materiale e a costruire bene o male il mulino. Fatalmente arriva la scossa di terremoto. Tutte le altre "catapecchie" che sono intorno cadono e rimane in piedi solo il mulino. La folla è per un momento incredulo, stupita e spazzato. Ma con l'ultima scossa di assestamento anche il mulino crolla.

Dal gruppo di adulti antistanti una dice a voce alta: "Ve lo avevo detto che non sarebbe stato in piedi!". Ecco questo è l'atteggiamento che non si deve avere: il mugugno, la ricerca della prova che si aveva ragione, perché se non si riescono a fare iniezioni di fiducia e di sostegno, ciò che produciamo sono contesti che non aiutano né a stimolare "impres" di cui hanno bisogno, né a costruire la fiducia in loro stessi e negli altri.

GRIGLIA DI ANALISI

(del brano tratto dal libro "Jack Frusciante è uscito dal gruppo")

- └─ Nelle dinamiche di esposizione all'uso delle sostanze descritte nel brano, quali sono, secondo voi, gli aspetti più significativi? Si tenga conto soprattutto:
 - 1) dell'importanza del gruppo e delle relazioni tra coetanei;
 - 2) dei significati e delle identificazioni di cui sono portatrici le culture di riferimento degli adolescenti descritti?
- └─ Quali altre situazioni, simili o diversificate, di accostamento e di approccio all'uso di sostanze, potreste descrivere?

LAVORI DI GRUPPO

GRUPPO n. 1:

- └─ smarrimento, non familiarità con questo mondo dei ragazzi: è perché non c'è, o non ne siamo a conoscenza? Distanza dagli adulti;
- └─ tranquillità con cui i ragazzi parlano di droga;
- └─ differenza tra la situazione di Alex e quella di Martino;
- └─ altre "dipendenze";
- └─ alcool;
- └─ contese tra ragazzi a sfondo sessuale (ragazze);
- └─ rock e moda;
- └─ devianza come conseguenza di una situazione precedente: non è a caso che sia Alex a rifiutare di fumare.

Primo elemento comune alle persone del nostro gruppo la sorpresa, lo smarrimento di fronte al testo: nel senso che ci siamo scoperti molto distanti dal modo di parlare, di esprimersi, di vivere i ragazzi.

Ci siamo chiesti perché qui in queste zone questa realtà non è così drammatica (non siamo a Torino o a Bologna) oppure perché non siamo a conoscenza di quella che è realtà dei ragazzi, e quindi la distanza che c'è fra gli adulti e i ragazzi stessi.

Un altro aspetto che ci ha colpiti è la tranquillità con cui i ragazzi parlano di droga, cioè in maniera naturale, farsi o non farsi è un argomento di discussione normale.

Emerge anche la differenza tra la situazione di Alex e quella di Martino perché non è un caso che Alex si sia rifiutato di fumare perché pensando alla storia di Alex nel libro, anche se ha una famiglia che lo segue poco, però una famiglia almeno ce l'aveva, mentre di fatto Martino viveva da solo.

Abbiamo pensato che le cause della devianza è una conseguenza di una situazione che esisteva prima.

Riguardo di altre dipendenze si parlava nel libro di alcool e birra anche se non siamo riusciti a ricostruire un episodio.

Si è parlato molto delle contese tra ragazzi a proposito di ragazze: cioè come a volte nascono dei conflitti perché c'è una ragazza che interessa a ragazzi.

Questo coinvolge di più i maschi che le femmine.

GRUPPO n. 2:

- ⌋ Espressione da parte del gruppo di sorpresa e distanza dalla realtà proposta dal testo.
- ⌋ a) La nostra non è ancora una società post-industriale;
b) In realtà gli adulti non conoscono la realtà deviante dei giovani.
- ⌋ Gli insegnanti denunciano lo stato di abbandono in cui sono lasciati di fronte ai casi problematici.
- ⌋ Importanza del ruolo della famiglia: manca un sufficiente interesse da parte dei genitori che non forniscono:
- né il necessario apporto affettivo
- né la necessaria differenziazione Adulto-ragazzo ed il conseguente contenimento.
- ⌋ Mancanza di identità personale, tranquillità, influenzabilità.

Abbiamo intitolato la diversità perché nel nostro gruppo c'è stata molta diversità di interpretazione del testo.

Abbiamo risposto alla prima domanda molto brevemente:

- ⌋ importanza del contesto culturale: discorso dell'abbigliamento, della musica, rabbia, emarginazione e dietro c'è l'eroina.
- ⌋ linguaggio sembra una cosa strana per chi non lavora con ragazzi devianti in realtà è il linguaggio naturale.
- ⌋ famiglia: da una parte è portatrice di valori; quando c'è una famiglia forte è molto più facile che ci sia una buona relazione all'interno della famiglia che permette il non approccio al percorso della devianza.

Ma nel racconto c'è anche Martino il quale ha genitori divorziati. Inoltre i valori della famiglia non sempre sono gli stessi dei valori degli adolescenti.

Differenze tra Alex e Martino:

- ⌋ Alex: legge, si sposta con la bici, va in Inghilterra a studiare, non fuma, non fa sesso così per fare, il massimo per lui di trasgressione è scrivere sui muri dei cessi.
- ⌋ Martino: genitori separati, si sposta con il motorino, ha amici misteriosi, va in Inghilterra a vedere la partita di calcio, a bere, spaccare sedie ecc. Offre la canna, ma anche la costruisce e fa sesso per il sesso.
C'è un valore fondamentale che è quello dell'amicizia e il racconto la sottolinea.

Sulla seconda parte della griglia, più che fare esempi abbiamo pensato di chiarire questo:

- ⌋ non c'è un percorso che dà la vicinanza alle cosiddette droghe e all'alcool. Sono situazioni già conosciute come carenze relazionali ed affettive, insuccesso scolastico, solitudine, non riconoscimento sociale da parte del gruppo o della famiglia che possono portare alla tossicodipendenza.

Ma poi lo spettro è totale, a 360 gradi. Qualcuno faceva l'esempio nella discoteca o concerti è normale che il vicino ti offra la canna passa la bottiglia di vino. Questo fatto sempre in un contesto comunicativo quindi di relazione.

GRUPPO n. 3:

- ⌋ Abbiamo intitolato il nostro lavoro: "LA DIVERSITÀ".
- ⌋ Contesto culturale : - abbigliamento
- musica
- linguaggio
- ⌋ Attenta lettura del brano: distanza dal linguaggio usato e sensazione di freddezza a leggere certe espressioni.

Il gruppo si è diviso tra chi diceva che questa non è la nostra realtà cioè tipica delle nostre zone in quanto la nostra società non è ancora una società post-industriale e qualcun altro che diceva che i nostri ragazzi si spostano molto di più di noi e che in un attimo possono raggiungere facilmente

città come Padova o Vicenza dove queste realtà sono comuni.

Poi il discorso si è spostato sul problema della scuola. Il gruppo era composto da insegnanti da una parte ed educatori dall'altra si è caratterizzato con una sorta di sfogo da parte degli insegnanti, giustificato, sullo stato di abbandono a cui si sentano esposti nei confronti delle situazioni di disagio e devianza degli adolescenti all'interno della scuola. Da parte loro c'era una richiesta esplicita sul che cosa fare, una certa stanchezza di fronte alle analisi e una richiesta di indicazioni pratiche ben precise. Poi tornando alle problematiche del brano abbiamo evidenziato principalmente il problema della famiglia che si sente spesso incapace e incompetente di fronte a queste situazioni ed infine il fatto che all'interno della famiglia non viene dato sufficiente identità al ragazzo per mancanza di affettività o attenzione. E quindi l'adolescente cerchi punti di identificazione al di fuori del contesto familiare.

Infatti, il fascino che suscitava Martino su Alex per cui tutta la componente di attenzione che può avere sui soggetti più deboli mancanti di personalità. L'identità che può essere offerta è molto labile, molto marginale quando è fatta di cose di marca o comunque di semplici rituali come quello di ruotare la camera.

GRUPPO n. 4:

- necessità di essere accettati/apprezzati;
- mancanza di famiglia;
- assenza di interessi;
- scarsa accettazione;
- uso strumentale del rapporto.

Stacco di generazione e la distanza. Anche nel nostro gruppo ci sono state interpretazioni diverse.

- Abbiamo colto la necessità di essere apprezzati, accettati l'importanza quindi del gruppo dei pari sia per chi come

Martino ha già scelto dove stare e sia per Alex che deve ancora scegliere.

- Mancanza di famiglia : in Martino si è sottolineato l'assenza di una famiglia solida e che chiedesse anche delle spiegazioni.
- Alcuni hanno parlato di assenza di interessi da parte di Martino e altri hanno evidenziato che Alex e Martino avevano interessi diversi e un profondo legame di amicizia .
- Scarsa accettazione di sé. Martino che si guarda allo specchio non sappiamo se non accettava di crescere o di vedersi .
- Rapporto strumentale con l'altro sesso dovuto in parte all'età che stanno attraversando (o è bianco o è nero) e anche al gruppo di appartenenza.

Non tutti erano d'accordo nell'affermazione che sono realtà presenti anche nel Cittadellese magari non con l'utilizzo di questo gergo però come esperienza sono presenti, non sono così lontane.

**L'ATTIVAZIONE DI UN CONTESTO DI TUTELA
PER L'ADOLESCENTE IN DIFFICOLTÀ**

*Dr.ssa M. Santerini
Docente di Pedagogia Speciale
all'Università Cattolica di Milano*

La parola "contesto" costituisce un concetto utilizzato in senso pluridisciplinare: lo si incontra, infatti, per indicare l'ambiente familiare, sociale, territoriale, scolastico, istituzionale, studiato dalla sociologia, dalla psicologia sociale o dall'antropologia. Si tratta di definizioni molto diverse tra loro che hanno però al centro la convinzione che la persona non debba mai essere considerata isolatamente, ma sempre al centro di una serie di influenze e di relazioni molteplici con l'esterno.

Anche in campo pedagogico le ricerche e gli studi che hanno utilizzato i criteri di "contestualizzazione" hanno modificato gli strumenti di analisi e le strategie educative in questa direzione. Una visione sensibile al contesto riguarda quindi un intervento educativo attento alla complessità dei rapporti della persona con gli altri e con l'ambiente esterno; inoltre, è un approccio antinaturalistico, nel senso che tende ad evitare spiegazioni di tipo biogenetico o causale per analizzare i fenomeni. Infine, è antiriduzionistico nella misura in cui evita di contrapporre l'individuo all'ambiente ma al contrario legge il loro rapporto in un sistema di tipo circolare in cui percezione individuale e azione si influenzano reciprocamente.

Un esempio interessante di analisi del contesto in campo educativo è dato dagli studi sull'apprendimento a scuola. Alcuni studi psicosociali sulla conduzione del gruppo-classe hanno confrontato diverse modalità di apprendimento tra alunni (1). Ricerche sperimentali hanno confrontato ragazzi con alle spalle successi scolastici e di conseguenza una predizione favorevole con altri che partivano in situazione di svantaggio. Gli alunni in situazione di partenza positiva, posti in una condizione di anonimato, hanno dato in determinati compiti risultati inferiori alla media, mentre coloro che, avendo alle spalle giudizi negativi, venivano posti nella stessa condizione, davano risultati superiori.

Questo tipo di ricerche conferma che il contesto, cioè la situazione pregressa (percepita come pregiudizialmente favorevole, sfavorevole o neutra) incide significativamente sul rendimento delle persone che apprendono. In questo caso essere già noti come alunni meritevoli, o viceversa come svantaggiati influisce attraverso una componente di tipo "sociale" sugli atteggiamenti cognitivi, che vengono generalmente correlati ad altri tipi di fattori.

L'apprendimento è quindi, secondo questi ed altri studi, un fenomeno globale, un processo saturo di aspetti motivazionali, psicologici, affettivi, collegati al contesto, alla persona, all'educatore ed alle reciproche immagini e rappresentazioni. Gli aspetti cognitivi costituiscono di conseguenza solo una parte del problema, in quanto il fenomeno dell'apprendimento è molto più complesso.

Anche nello sviluppo degli studi nel campo della psichiatria il concetto di contesto ha permesso di analizzare i comportamenti del singolo in quanto condizionati influenze e fattori che lo possono spiegare e rendere comprensibile; ha reso possibile cioè inquadrare atteggiamenti fuori dalla norma in relazione alla sua storia di vita, alle sue strategie di difesa, al suo ambiente di provenienza e così via.

Per quanto riguarda i ragazzi in difficoltà, ogni compito educativo non può prescindere dalla situazione di vita della persona, sia esso la famiglia, il quartiere, il gruppo di pari; contesto è anche la stessa situazione educativa che il ragazzo sta vivendo nello scambio con l'educatore. Possiamo in questo senso utilizzare la definizione di U. Bronfenbrenner che distingue l'ambiente ecologico costituito da strutture concentriche: micro, meso, eso e macrosistema (2). Il primo livello, cioè il microsistema, è costituito dalla situazione ambientale in cui le persone interagiscono faccia a faccia. Il mesosistema collega invece più microsistemi, ponendo in interrelazione più situazioni ambientali. La persona, infatti, vive e partecipa a più ambienti, instaura legami indiretti e gestisce informazioni e messaggi che creano comunicazione tra contesti diversi.

La situazione ambientale più ampia costituisce l'esosistema, cui la persona non partecipa direttamente ma che influisce

sulla vita dell'individuo, come nel caso dei mass media; infine il macrosistema consiste in un sistema generalizzato, in cui i vari livelli trovano una dimensione comune di tipo culturale.

All'interno del microsistema possiamo quindi individuare sia il contesto ambientale dell'adolescente, che la stessa situazione educativa di interazione con l'educatore. Tale contestualizzazione permette di trasformare la visione del disadattamento adolescenziale da problematica senza storia e senza spessore a frutto di uno scambio di relazioni con gli altri, con l'ambiente, con le istituzioni.

Una ricerca svolta a Torino qualche anno fa ha dimostrato, a questo proposito, che la definizione di "deviante" o "delinquente" attribuita a giovani trasgressori è utilizzata ancora frequentemente da persone anziane e con più basso titolo di studio; al contrario gli intervistati più giovani e con più alta scolarità hanno definito i ragazzi che hanno problemi con la legge "persone con problemi non risolti" ricorrendo così ad una psicologizzazione del disagio, evitando il ricorso ad un etichettamento o a una visione naturalistica del fenomeno e tenendo conto del ruolo dei fattori ambientali (3).

RAGAZZI DIFFICILI E REGOLE DEL GRUPPO

Certo, l'ambiente di vita dei ragazzi difficili è molto spesso "ostile" allo sviluppo della loro personalità; si assiste a vere e proprie rotture comunicative con la famiglia, la scuola, le istituzioni. In particolare, l'adolescente nel gruppo sembra muoversi in modo impermeabile rispetto ai ritmi della società degli adulti, estraneo e marginale, con propri riti e linguaggi.

Da parte degli adulti esiste invece molte volte la paura verso gli adolescenti, giustificata dal fatto che il gruppo facilita la trasgressione, gli atti di vandalismo, i comportamenti violenti. Non a caso vari atti definiti "assurdi" o di una violenza gratuita ed incomprensibile, riportati spesso dai mass media, sono opera di ragazzi. Il comportamento asociale costituisce per molti adolescenti nel loro ruolo di "cattivi" una sorta di identità al negativo.

Questa identità trasgressiva riguarda anche il gruppo, all'interno del quale i comportamenti dei singoli assumono nuovi significati. La psicologia sociale ha spiegato queste dinamiche di mutamento della persona quando si trova in gruppo: in particolare alcune correnti dell'interazionismo simbolico hanno messo l'accento sulla "rappresentazione" svolta dagli adolescenti davanti ad un "pubblico" costituito dagli adulti e dalla società stessa. L'atto violento può servire al riconoscimento pubblico di un gruppo povero di relazioni che riesce a sostenersi attraverso una immagine criticata dall'esterno. Si tratta in pratica di una rappresentazione che cementa l'unità interna e l'identità "negativa" rispetto all'ambiente circostante. La violenza può servire per recuperare ruolo agli occhi degli altri o per non perdere prestigio.

Non si può comprendere la vita degli adolescenti senza entrare in questi codici interpretativi, che spesso disorientano gli altri perché risultano incomprensibili e tendono a respingere gli esterni. Davanti, ad esempio, ai comportamenti violenti dei tifosi "ultra" o del vandalismo giovanile è possibile rintracciare quelle che sono state definite le "regole del disordine" (4). Queste norme sono comprensibili solo guardando la situazione "dall'interno". I ruoli dei singoli dentro il gruppo, la figura del capro espiatorio vittima degli altri, il teppista che deve dimostrare forza e coraggio, le schermaglie con gli avversari (che non tendono generalmente ad evitare lo scontro); in sintesi molte esibizioni, i rituali dell'insulto o dell'aggressione, i ruoli del gruppo possono essere interpretati in base a regole decifrabili a cui l'educatore deve accostarsi.

L'AMBIENTE COME RISORSA

D'altra parte parlare di complessità e di responsabilità del contesto può anche costituire un alibi per insegnanti, operatori, educatori. Ciò avviene quando si imputano le problematiche del disadattamento all'ambiente circostante in modo immodificabile. Comprendere ed interpretare le influenze del contesto non significa spiegare in modo naturalistico il disadattamento o la devianza. Nel caso della carriera scolastica,

spesso gli insegnanti attribuiscono alla situazione ambientale in modo causale la responsabilità dell'insuccesso degli alunni. Genitori, insegnanti, educatori, cercano il "colpevole" dello svantaggio: per gli insegnanti la colpa può essere della famiglia, che non segue abbastanza i figli; viceversa secondo i genitori può essere della scuola che non sa capire i bisogni degli alunni, o che opera discriminazioni; per lo psicologo la responsabilità va cercata nei conflitti familiari; per gli operatori sociali invece, nel ruolo selettivo e ingiusto dell'istituzione-scuola.

In questo caso, il contesto rappresenta il capro espiatorio di una incapacità degli attori che vivono intorno ad un bambino o ad un adolescente in difficoltà a comunicare tra loro e assumere in modo globale le problematiche del ragazzo. Per trasformare il contesto da "alibi" a risorsa occorre considerare i rapporti e le relazioni che circondano le persone come strumenti di azione.

Esso diviene qualcosa da creare, secondo quelle modalità di lavoro di "rete" che hanno modificato negli ultimi anni i processi di lavoro socio-educativo (5).

Il concetto di rete in questa accezione può equivalere a quello di contesto inteso in senso attivo e propositivo, indicando le molteplici relazioni formali ed informali intorno alla singola persona. Non si tratta quindi dell'ambiente familiare, né di quello sociale, ma di un insieme di collegamenti che possono fungere da sostegno, protezione, risorsa attivando un dialogo tra gli attori interessati.

A favore degli adolescenti in difficoltà è possibile creare un contesto di rete che realizzi una collaborazione tra tutti gli operatori (educatori, insegnanti, assistenti sociali, volontari) concretizzando un intervento che parta dalla complessità degli elementi in gioco anziché dalla responsabilità di una persona o istituzione. Esistono vari esempi in questa direzione, dal lavoro territoriale a quello che si realizza tra scuola ed extra-scuola per lavorare sulla globalità delle problematiche del ragazzo dentro e fuori della classe, oltrepassando un certo monolitismo nel trattare queste ultime soltanto dal punto di vista cognitivo, o del disagio familiare, etc. La collaborazio-

ne scuola-extrascuola crea un nuovo tipo di contesto in cui ad uno scambio di informazioni e di collaborazione e ad un progetto unitario corrisponde una diversa interpretazione, più completa, dello svantaggio e del disagio (6).

Schematizzando un possibile progetto educativo "sensibile al contesto" troviamo i seguenti elementi intorno all'adolescente come soggetto dell'intervento:

└ **Letture della situazione**

Si tratta di una lettura che come, si è detto, va effettuata "dall'interno" interpretando il disagio insieme alle sue componenti costitutive. Non di rado l'interpretazione del disagio adolescenziale è compiuta dagli adulti, dai genitori o dagli operatori in chiave autodifensiva, mentre occorre ricomprendere i fenomeni nella loro globalità e nel significato che assumono per i ragazzi.

└ **Strategie educative**

Si possono realizzare attraverso una attenta concertazione degli operatori implicati nel progetto. Devono avere come punto-chiave la modifica delle identità negative, la valorizzazione della persona, la ricerca dei punti forza, il coinvolgimento dei coetanei, la responsabilizzazione, la formulazione di progetti concreti e fattibili (7).

└ **Interazione tra gli attori**

Famiglia, scuola, educatori, operatori sociali necessitano di linguaggio comune e di una costante comunicazione reciproca.

MINORI DEVIANTI E CONTESTO SOCIALE

Nel caso dei minori devianti la problematica educativa inerente al contesto è collegata a quella della responsabilità. Il tema del trattamento dei minori che commettono reati, della responsabilità e del loro rapporto con la società intera è oggi al centro dell'attenzione per vari motivi. Anzitutto, si è verificato in tutto il mondo occidentale un forte aumento della criminalità minorile e dei reati contro la persona, di cui sono protagonisti ragazzi sempre più giovani. Si diffonde in particolare una "microcriminalità" urbana (furti, vandalismi etc.) davanti a cui la società reagisce con paura. A fronte

della pericolosità sociale dei minorenni si risponde non solo con l'incomprensione delle problematiche a monte dei reati, ma soprattutto invocando un maggiore intervento da parte dell'autorità giudiziaria. Da più parti, di conseguenza, si richiede, oltre ad un inasprimento delle pene, l'abbassamento dell'età dell'imputabilità. Ciò permetterebbe, secondo alcuni giudici, la possibilità di stroncare l'uso dei minori in attività illecite da parte dei genitori certi della loro impunibilità.

Secondo altri operatori sociali e della giustizia, l'abbassamento dell'età in cui un minore può essere considerato imputabile non risolverebbe invece i problemi nati da contesti disagiati o da rapporti familiari malati; al contrario, fornirebbe una risposta di tipo repressivo che ormai unanimemente è considerata insufficiente. Ugualmente, risulta debole la scelta di considerare i ragazzi al pari degli adulti ed è aperta la discussione sulla nozione di incapacità di intendere e di volere, che secondo alcuni priverebbe i minori di una responsabilizzazione indispensabile (8).

La società che si difende dai minorenni violenti risulta spesso incapace di attribuire loro, anziché una colpa, una reale responsabilità ritenendoli capaci di scelta ma dando anche gli strumenti per un possibile recupero. In questa direzione vanno peraltro le norme del nuovo Processo Penale minorile (L.448/88), che tendono a proteggere il minore ma anche a fornire possibilità di attuare comportamenti diversi. L'art.28, ad esempio, prevede la possibilità di una messa in prova dei minori imputati, concedendo un periodo di osservazione nel quale i ragazzi devono dimostrare di aver cambiato condotta.

Come il contesto sociale influisce direttamente e indirettamente sulla devianza, così l'ambiente (di origine, o istituzionale, o terapeutico) contiene le premesse della recuperabilità di un minore. La frattura creata con il reato o la trasgressione può essere risanata con un intervento realizzato all'interno del contesto stesso, attraverso la collaborazione e la partecipazione di quanti sono interessati alla vita degli adolescenti difficili.

Mi fermo provando a spiegare come il caso da analizzare nei lavori di gruppo va nella direzione di cui ho parlato fino ad ora.

Il caso che vi verrà dato ha tre punti:

1. il contesto;
2. l'adolescente;
3. la situazione specifica che si vuole affrontare.

CASO DI MASSIMILIANO

IL CONTESTO

Massimiliano ha 14 anni. Vive in un quartiere della periferia milanese. L'appartamento in cui abita è stato occupato alla metà degli anni '70 ed è collocato in un isolato di case popolari con una cattiva fama in tutto il quartiere. La sua famiglia, originaria del Sud è composta dai genitori e da tre figli maschi. Il padre lavora facendo traslochi e piccoli trasporti ed ha avuto precedenti penali: in seguito ad una condanna per furto si è trovato con debiti e difficoltà economiche. La madre, ancora giovane, svolge lavoretti saltuari e manifesta il desiderio di emanciparsi dal marito in difficoltà (che ha perso autorevolezza ai suoi occhi) e dalla cura della casa e dei figli a cui si dedica fin da giovanissima.

L'ADOLESCENTE

Il fratello maggiore ha sempre spinto Massimiliano a farsi valere di fronte agli altri per dimostrare di non essere un debole. Da bambino Massimiliano ha dovuto così superare una serie di prove di coraggio sfidando gli adulti. Per restare nel gruppo che si ritrova in cortile e farsi accettare dai compagni coetanei, ha cominciato prestissimo a fumare, ad andare in motorino ed a compiere piccole trasgressioni. Il suo modo di parlare è aggressivo quando si trova in gruppo, mentre risulta capace di dialogare con calma in altre occasioni. A scuola frequenta la terza media con profitto mediocre: si distingue per le provocazioni agli insegnanti e per le sue aspirazioni ad imporsi sui compagni. Subisce la scuola per-

ché pensa che sia un passaggio obbligato verso progetti di ricchezza e successo, collocati in un futuro lontano. Frequenta non per apprendere ma perché pensa che "stare a scuola" serva automaticamente per riuscire.

LA SITUAZIONE

Il comitato degli inquilini insieme ad alcuni educatori del quartiere ha deciso di migliorare l'ambiente degradato del cortile, realizzando un piccolo giardino interno. Massimiliano, assieme ad un gruppo di amici, ha distrutto le piante e le recinzioni. Gli insegnanti sospettano che Massimiliano sia responsabile anche di alcuni piccoli gesti di vandalismo all'interno della scuola.

La famiglia, presa dai problemi quotidiani, minimizza il gesto e tende ad attribuire la responsabilità della situazione alla scuola.

Gli insegnanti affermano di avere più volte avvertito la famiglia del problema, ma di non aver avuto risposta: inoltre ritengono di non essere aiutati dagli operatori dell'extrascuola.

Gli educatori responsabili del progetto, che dovrebbero svolgere attività di animazione nel territorio con gli adolescenti, devono decidere quali passi fare per affrontare la situazione.

GRIGLIA DI DISCUSSIONE

Il caso riguarda una serie di soggetti (insegnanti, adolescenti, famiglia) di cui ho parlato oggi.

Le domande sono le seguenti:

- quali strategie dovrebbero sviluppare i vari soggetti coinvolti nel caso?*
- quali sono i compiti eventualmente assegnati ad ognuno di loro?*
- come garantire una loro interazione sul campo e sul progetto elaborato?*

LAVORI DI GRUPPO

GRUPPO n. 3

OBIETTIVO: tutela non solo di Massimiliano, ma di tutto il gruppo di adolescenti.

STRATEGIE:

- trovare agganci;
- questionari fra inquilini e ragazzi;
- spazio di vivibilità (giardino come luogo di vita non come estetica);
- incontro/assemblea/ confronto.

AGENZIE:

- comune come poter e politico/amm.;
- scuola;
- comitato inquilini;
- educatori di strada;
- gruppo di appartenenza;
- famiglia.

COLLANTE NON ISTITUZIONALE: fondamentale come attivatore principale degli altri contesti. Le agenzie educative devono "umilmente" lavorare con tutte le altre.

Se l'obiettivo è la tutela, questa non è solo di Massimiliano ma di un gruppo di adolescenti che vive in questo contesto.

Il contesto viene usato come alibi anche se non lo è, nel senso che siamo di fronte ad una situazione di carenza e di emarginazione.

La strategia fondamentale è di trovare degli agganci all'interno delle varie agenzie. Ciò significa: trovare le agenzie, verificare se l'unico ambito in cui è possibile lavorare sono lo spazio di vivibilità che è il giardino. Invece di sistemare il giardino, è possibile coinvolgerli in qualche altra atti-

vità. Sicuramente gli operatori di strada dovrebbero mettersi in rapporto con gli inquilini attraverso incontri o assemblee.

AGENZIE:

- └ comune (potere amministrativo);
- └ scuola;
- └ comitato inquilini;
- └ educatori di strada devono trovarsi con il gruppo di appartenenza di Massimiliano. Sono fondamentali in quanto attivatori principali degli altri contesti tra le agenzie. Le agenzie educative "formali" o "non formali" non devono pensare di poter risolvere tutto da sole, ma unanimemente devono lavorare assieme.

GRUPPO n. 2

SOGGETTI:	COMPITI:
comitato inquilini	attività che interessano il gruppo
educatori di quartiere	
operatori extra-scolastico	lavoro sul gruppo dall'interno
scuola	educazione ambientale
servizio sociale	progetto educativo individuale di Massimiliano progetto educativo del gruppo
famiglia	da coinvolgere (?)

Soggetti principali: Massimiliano e il suo gruppo.

L'ambiente in cui viveva Massimiliano richiedeva l'intervento del comune e degli enti pubblici (non era menzionato nel testo, ma lo ritenevamo importante).

STRATEGIE:

- └ dialogo individuale;
- └ creare canali di comunicazione con il resto della comunità;
- └ trovare attività in cui il gruppo sia protagonista;
- └ dare il senso del limite;
- └ formazione dell'équipe.

Le strategie sono gli obiettivi e valori che si vorrebbero raggiungere perché questo ragazzo possa essere reintrodotta nella società.

Bisogna sfruttare l'unico aspetto positivo di Massimiliano, cioè che, se preso individualmente, egli riesce a dialogare con gli adulti significativi. La strategia fondamentale è quella del dialogo, da attuarsi con la scuola e con gli operatori dell'extra-scolastico. Creare canali di comunicazione con il resto della comunità e trovare delle attività in cui il gruppo sia protagonista.

Non aveva avuto successo l'attività di costruzione e sistemazione del giardino all'interno del quartiere perché il gruppo stesso probabilmente non è stato reso protagonista, o si sentiva messo da parte oppure, forse, non erano interessati.

Quindi è importante chiedere a loro cosa vogliono fare.

La punizione può anche servire nei confronti degli atti di vandalismo a scuola, se viene spiegata per dare loro il senso del limite che spesso manca.

Ultima strategia, la formazione dell'équipe: un soggetto per ogni agenzia individuata deve interessarsi al caso di Massimiliano, in modo da coordinare gli interventi.

Riunire in assemblea tutte le agenzie, far prendere atto della situazione e magari costruire un gruppo.

Il progetto si sviluppa in modo individuale su Massimiliano e poi un progetto allargato a tutto il gruppo. Non abbiamo considerato l'ipotesi di togliere Massimiliano dal suo gruppo perché non era consono alla sua situazione. Riteniamo invece opportuno un intervento su tutto il gruppo, altrimenti Massimiliano resterebbe senza amici.

Poi il comitato inquilini potrebbe prendersi il compito di

individuare le attività che interessano al gruppo.

Gli educatori di quartiere e dell'extra-scolastico potrebbero concentrarsi sul gruppo dall'interno, tenendosi in stretta comunicazione con le altre agenzie, per fornirgli un quadro reale della situazione vista da vicino.

La scuola si potrebbe occupare di educazione all'ambiente, anche se, forse, il rendere pubblico il caso di Massimiliano è stata l'occasione per manifestare il proprio disagio.

Infine abbiamo avuto difficoltà ad individuare delle strategie per coinvolgere la famiglia.

Ci siamo soffermati un po' di più sul ruolo della madre all'interno del contesto familiare, visto che aveva già manifestato il desiderio di riqualificarsi, di trovare anche una propria collocazione al di fuori della famiglia. Quindi potrebbe essere interessante per l'équipe occuparsi di questo aspetto.

GRUPPO n. 1

STRATEGIE:

- ripensare il progetto educativo per Massimiliano, cioè riprendere in mano la storia di questo ragazzo, che esigerà dei tempi diversi (es. non è detto che a 14 anni finisca le medie);
- collaborazione;
- pazienza;
- costanza;
- coordinamento tra chi interviene.

COMPITI:

- coordinamento e definizione del progetto da parte dei Servizi Sociali;
- ricerca di una persona di riferimento per Massimiliano (potrebbe essere un insegnante o un educatore del quartiere) e per la famiglia (potrebbe essere l'assistente sociale);

- cercare un'attività pratica che interessi a Massimiliano ed al suo gruppo;
- orientamento scolastico.

I Servizi Sociali dovrebbero tentare di progettare l'intervento, assegnando ad ogni soggetto (insegnanti, inquilini, educatori dell'extra-scolastico ed operatori sociali) il proprio ruolo.

Il coordinamento e la definizione del progetto spetta in "primis" ai servizi sociali perché hanno una visione globale della realtà.

Dalla storia di questo ragazzo, ci è sembrato di capire che a lui mancano punti di riferimento, per questo è opportuno cercare una persona di riferimento sia per Massimiliano che per la sua famiglia.

Poiché Massimiliano è un ragazzo "solo", fra le varie proposte che lo potrebbero interessare vi sono l'inserimento in un'attività sportiva oppure in una attività a favore del quartiere.

Ad esempio, riprendere la cura del giardino con la collaborazione dell'insegnante di scienze e degli educatori di quartiere.

Dato che Massimiliano è interessato a lavorare, si potrebbe cominciare a parlare con lui "sul cosa fare" dopo la terza media, coinvolgendo, per questo, l'équipe di orientamento della scuola.

L'interazione può essere garantita dalla collaborazione: cioè ogni persona coinvolta nella storia di questo ragazzo (insegnanti, educatori, servizi sociali) comunichi agli altri i risultati che si ottengono.

GRUPPO n. 4

SOGGETTI:

- assistente sociale o scuola

COMPITI:

- segnala il caso al consultorio/servizi sociali

- insegnanti promuovono discussioni/lettere sull'adolescenza; responsa bilizzando Massimiliano di fronte al gruppo dei pari con incarichi gratificanti per sviluppare un ruolo positivo.
- inquilini con educatore extra-scolastico propongono al gruppo dei pari di Massimiliano di partecipare al rifacimento del giardino prospettando un angolo loro.
- operatori sociali avviare contatti con le famiglie del quartiere per coinvolgere la famiglia di Massimiliano; proporre alla famiglia una terapia di gruppo; aiutare la madre a cercare un lavoro più gratificante.
- educatori proporre a Massimiliano altri gruppi di inserimento; favorire la comunicazione tra il gruppo dei pari e il quartiere.

STRATEGIE: la scuola promuove incontri tra tutti i soggetti attivabili definendo gli obiettivi, i tempi e i modi.

Siamo partiti dalla ricerca dei soggetti coinvolti nel lavoro.

L'assistente sociale o la scuola segnalano il caso al consultorio dei servizi sociali.

Gli insegnanti partono dalla promozione di discussioni o lettere sull'adolescenza, per poi arrivare a parlare dei vissuti personali dei ragazzi. È importante responsabilizzare Massimiliano di fronte al gruppo classe con incarichi particolari, gratificandolo e mettendo in evidenza la sua positività.

Gli inquilini con gli educatori dell'extra-scolastico potrebbero proporre al gruppo di Massimiliano di partecipare al rifacimento del giardino, prospettando un angolo funzionale ai loro interessi e bisogni.

Gli operatori sociali avviano contatti con le famiglie del quartiere per coinvolgere la famiglia di Massimiliano. Aiutano la mamma di Massimiliano a cercare un lavoro più gratificante, dal momento che non si sente realizzata all'interno della famiglia. Sia il padre che la madre dovrebbero prendere coscienza delle loro difficoltà in modo tale da ricercare un nuovo equilibrio all'interno della coppia, valorizzando maggiormente il ruolo della madre.

Gli educatori non ritengono positivo sradicare Massimiliano dal proprio gruppo ma prospettano che egli conosca gli altri gruppi presenti nel quartiere.

È fondamentale l'interazione fra i vari soggetti che partecipano al progetto.

È stata individuata la scuola come promotrice di incontri tra tutti i soggetti e anche le associazioni di volontariato, nei quali si definiscono obiettivi, tempi e modi del progetto, favorendo la comunicazione in modo da evitare che ognuno vada per la propria strada.

REPLICA DELLA RELATRICE

Mentre parlavano i relatori dei gruppi avevo già tentato di definire uno schema. Ve lo descrivo sottoforma "grafica".

Ho provato a fare una sintesi di quello che abbiamo detto finora.

SOGGETTI

Vorrei partire dal problema dei soggetti: avete elencato tutti i soggetti presenti nella vicenda di Massimiliano e del suo gruppo.

Massimiliano è un ragazzo vero, esiste e la situazione è anche peggiore di quella che è stata descritta.

I soggetti implicati sono:

- il comune (macrolivelli)

- referenti istituzionali: comitato inquilini, educatori operatori di strada, scuola e famiglia.

La prima cosa che emerge, anche se ogni gruppo ha proposto un attivatore che fa da coordinatore degli altri, è che chiunque può esserlo. Nel caso di Massimiliano abbiamo visto alcune soluzioni, ma quello che emerge nella coscienza comune è che l'attivatore può essere l'istituzione o il gruppo nel quale si trovano persone che hanno desiderio o volontà di aiutare Massimiliano. Questo è importante in quanto credo che non esista un attivatore che sia preposto a farlo per mestiere, ma di volta in volta, di situazione in situazione ce ne sia uno che lo possa fare.

Io ho visto casi in cui l'ha fatto la scuola, o il progetto degli operatori o il comitato inquilini, o il gruppo di volontariato.

Questo ruolo di attivatore delle risorse può variare con modalità diverse, ma svolgendo ognuno il proprio ruolo.

I soggetti presi in considerazione potrebbero essere analizzati singolarmente (nei gruppi non è stato possibile per mancanza di tempo).

Parto dalla famiglia che è stata trascurata da tutti i gruppi. Il caso descriveva una famiglia che non era data per persa, come invece era stata considerata da tutti i gruppi. Era una famiglia vulnerabile, in un momento delicato della sua storia.

Quindi il caso descriveva una famiglia paradossalmente più aperta ad un aiuto che in altri momenti della sua vita, sia perché il padre ha perso la sua autorità e non è quindi più un modello soltanto negativo e forte agli occhi del figlio, sia perché la madre sta ridisegnando il suo ruolo. Questa è un'ex-adolescente con una vita sacrificata, cerca nuovi modelli nei quali identificarsi ed è aperta all'aiuto esterno. Inoltre, la madre ha messo in discussione gli equilibri della famiglia. Potremmo quindi dire che Massimiliano, in un certo senso, è ad un bivio e sente talmente la situazione come instabile che o deve per forza rafforzare la fiducia in una famiglia, per quanto così negativa, oppure, al contrario, deve riuscire a dare fiducia a chi in quel momento cerca di dare una mano ai suoi genitori.

La famiglia non è data per persa è una situazione con particolare bisogno di aiuto.

Quante volte diamo per "perse" famiglie che invece in un momento particolare in cui crediamo che rafforzino le difese in realtà stanno lanciando una richiesta di aiuto?

La scuola può fare molto, certo deve fare il passo di uscita all'esterno. Spesso gli insegnanti, quando dico questo rimangono perplessi. Uscire mentalmente cioè porsi nella situazione esterna. La scuola invece è abituata a giocare in difesa se qualcuno mi porta il problema, mi aiuta io sto qui. Perché non concepire invece una scuola che si apre a...

Gli operatori di strada sono un classico attivatore di un progetto. Avrebbero tutte le possibilità: sono in genere giovani, hanno una formazione educativa, sono vicini ai problemi dei ragazzi.

Forse il problema da porsi è come crearli, come formarli come fare in modo che ne nascano nella nostra zona, come suscitare "vocazioni".

In questo senso, volontariato o non, grandi differenze non ne farei, perché altrimenti rischiamo di svalutare il volontariato come qualcosa di discontinuo e instabile. Guardiamo invece la sua capacità educativa.

Dal punto di vista grafico, quindi, mettiamo Massimiliano con il suo gruppo al centro, con una rete intorno di questi soggetti, ognuno dei quali può fare da attivatore del progetto educativo.

LETTURE DEL CONTESTO

Una cosa che accomuna i gruppi è che tutti avete osservato che una lettura del contesto di Massimiliano andava fatta all'esterno, dal punto di vista dei ragazzi, tanto è vero che tutti hanno detto che l'attività poteva essere non adatta a quello che i ragazzi volevano. L'ambiente che gli adulti credono essere il migliore può non esserlo per i ragazzi, perché non era stata fatta una lettura dall'interno dei bisogni dei ragazzi stessi.

Probabilmente rispondeva ad altri tipi di obiettivi (migliorare l'ambiente dal punto di vista estetico). Non si è

pensato al vero e proprio bisogno sociale di quella zona che è quella di avere dei ragazzi adolescenti che escono dalla loro situazione di disagio.

È importante la lettura fatta dal punto di vista dei ragazzi che hanno fatto tutti i gruppi.

Quando parlano di contesto ostile, ognuno ha il suo problema, in gran parte gli adulti hanno il problema di avere il giardino e i ragazzi glielo rovinano. La preoccupazione spesso dell'ambiente è quella di autopreservarsi, autotutelarsi, ma questo è un discorso "mio" più che dal punto di vista sociale perché più una comunità di adulti si fa i suoi giardini più ci sarà la nuova generazione che glieli distrugge.

Per avere l'ambiente vivibile anche a livello di adulti bisogna investire sulla nuova generazione, questa è la miopia delle vecchie generazioni che vogliono farsi un mondo su misura, bello e sono assediati da questa generazione in difficoltà che glielo rovina. Noi vogliamo le belle città, ma abbiamo intorno una cinta di periferia che assedia i bei quartieri che gli adulti "arrivati" si sono costruiti.

STRATEGIE EDUCATIVE

Tutti avete parlato di strategie educative e non soltanto sociali. Da che cosa si distinguono queste ultime?

Le strategie educative puntano sulle persone, non fanno progetti grandi e impossibili a realizzarsi, nascono da una lettura del contesto sociale. Faccio l'esempio di quelle che avete detto:

- └ La modifica dell'identità negativa di Massimiliano a qualsiasi costo, cioè valorizzando anche le cose minime di Massimiliano e del suo gruppo. Valorizzare qualunque cosa pur di mettere un ostacolo a questo processo perverso dell'identità negativa.
- └ L'inserimento nel gruppo: non staccare Massimiliano dal gruppo, ma portarli come problema unitario.
- └ Trovare i punti forza: ce n'erano in quanto il caso non era "disperato", ma descriveva una situazione di ragazzo condizionato dall'esterno, che sa parlare quando preso da solo.

- └ Utilizzare il dialogo con Massimiliano e con i suoi, coinvolgerli, dargli un progetto futuro e responsabilizzarli.

Tutte le strategie educative, puntano sulle persone. Attenzione perché molto spesso invece i bellissimi progetti sociali, sono meravigliosi sulla carta, ma in genere falliscono perché non mettono al centro la persona.

INTERAZIONE TRA I DIVERSI SOGGETTI

Vorrei citare alcune caratteristiche importanti che voi avete detto: tutti possono essere gli attivatori.

Si è parlato di unità (che è il contrario di scaricare le colpe sugli altri), elasticità nei tempi (fare un progetto che tiene conto dei tempi), la pazienza, la costanza e la comunicazione reciproca, non si nasconde niente.

STRUMENTI

Sono tanti e variabili: questionario, incontri, confronti, attività sportive o di interesse sociale. Sempre nella direzione del cambiamento dell'identità negativa, bisogna valorizzare il ragazzo come qualcuno che non solo distrugge, ma aiuta e fa qualcosa di utile per la collettività.

Quello che mi sembrava importante era una lettura del contesto dall'interno e la formulazione di strategie educative presupponendo un'interazione che vede non per forza un protagonista, ma tutti attivatori protagonisti nei loro specifici ruoli.

BIBLIOGRAFIA

- (1) J.M.Monteil, "Soi et le contexte". Armand Colin, Paris, 1993.
- (2) U.Bronfenbrenner, "Ecologia dello sviluppo". Il Mulino, Bologna 1984.
- (3) L'indagine è in Labos, "Istituzioni e devianza minorile. Progetti pilota per il recupero della piena socialità". Edizioni T.E.R., Roma 1988.
- (4) P.Marsh, E.Rosser, R.Harré, "Le regole del disordine". Giuffrè editore, Milano, 1984.
- (5) Una sintesi aggiornata per quanto riguarda l'intervento sociale è in L.Sanicola (a cura di), "Reti sociali e intervento professionale", Liguori editore, Napoli 1995.
- (6) M. Santerini, Giustizia in educazione. "Svantaggio scolastico e strategie educative", La Scuola, Brescia, 1990; A.A.V.V., "Oltre la scuola". Coop.Inter-dialogos, Milano 1996.
- (7) Sul progetto educativo rispetto a ragazzi in situazione di disagio. cfr. P.Bertolini, L.Caronia, "Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento", La Nuova Italia, Firenze 1993.
- (8) Sulla problematica della devianza e della responsabilità del minore, cfr. L.Milani, "Devianza minorile. Interazione tra giustizia e problematiche educative". Vita e Pensiero, Milano 1995.

L'ELABORAZIONE DI STRATEGIE PER UN APPROCCIO DIDATTICO ED EDUCATIVO ALL'ADOLESCENTE IN DIFFICOLTÀ

Dot. Giuseppe Milan

Ricercatore universitario e docente di Pedagogia Speciale -
Dipartimento di Scienze dell'Educazione - Facoltà di
Scienze della Formazione - Università di Padova

Vi propongo di lavorare assieme su due casi. Il nostro compito sarà quello di individuare alcune strategie educative per affrontare il caso di Luciana e quello di Marco. Ci dividiamo subito in gruppi. Leggete assieme la presentazione dei casi e poi tentate di rispondere alla griglia che vi è stata proposta.

IL CASO DI LUCIANA

Un'insegnante di lettere racconta di essere molto preoccupata perché nella sua classe, una terza media, c'è una ragazza (Luciana) che si è letteralmente inventata l'esistenza di una sorella: "Continua a parlare, agli insegnanti ed ai compagni di questa sorella inesistente, che descrive come una ragazzina molto vivace, che sa mettersi molto in vista, che è stimata e molto popolare tra i coetanei".

L'insegnante teme che i comportamenti della sua allieva siano sintomo di una psicosi o, comunque, di una patologia non facilmente governabile.

Descrive Luciana come una "ragazza perfetta": a scuola non va benissimo, se la cava così così ..., ma lei è sempre piena di attenzioni, è quella che noi insegnanti potremmo definire "ragazza servizievole per eccellenza": si offre per chiamare il bidello, cancella la lavagna e così via; è invece quasi del tutto assente, passiva, apatica rispetto alle molte iniziative scolastiche ed alle varie attività, scolastiche e non, che i ragazzi e le ragazze della sua età svolgono normalmente con una discreta intraprendenza.

Quello che si sa della sua famiglia è che il padre di Luciana è molto esigente, non tanto sotto il profilo del cosiddetto "rendimento scolastico", quanto sotto quello della

"buona condotta", del "devi comportarti bene con tutti": la figlia, con il suo comportamento, soprattutto a scuola, deve far valere il buon nome del padre e della famiglia. Questa è la preoccupazione prevalente del padre, e la sua insistenza in tale direzione risulta pressante. La madre, invece, non reagisce e non fa da scudo a Luciana rispetto a tali richieste del padre.

L'insegnante nota che tali comportamenti della ragazza sembrano sempre più evidenti con il passare del tempo; desidera comprendere più in profondità il problema ed individuare possibili interventi educativi a riguardo.

GRIGLIA DI DISCUSSIONE

1. *Come considerate il comportamento di Luciana?*
2. *Su quali punti cruciali bisognerebbe basarsi per intraprendere il percorso educativo di Luciana (obiettivi da perseguire, modalità educative, interpersonali, strategie)?*

IL CASO DI MARCO

I guai cominciarono dopo la morte di mio padre che accadde quando io avevo dieci anni. Mia madre cominciò a lavorare ed io andai a terminare le scuole elementari a G., in casa di mia nonna. L'anno scolastico andò bene. I miei parenti furono in genere assai severi con me, ma io me ne strafottei più o meno. Questo è uno dei lati più caratteristici di me: me ne sono sempre fregato di tutto e di tutti, ed anche se provo amore per delle persone, considero sempre me stesso al di sopra di loro. (...) Io studiavo sempre meno mentre sempre più avevo bisogno di soldi per divertirmi. Con gli amici si andava tutti insieme per le strade a far casino, ci armavamo di petardi, suonavamo i campanelli delle villette, scoccavamo le ragazze, passavamo un'ora più o meno compiendo inutili atti di violenza, non so come, ci davano una

certa soddisfazione: in quei giorni ebbi anche il primo incidente con la Questura: dovetti così interrompere gli studi e fui invitato ad iniziare un'attività lavorativa anche per contribuire responsabilmente al difficile bilancio familiare. Feci alcuni tentativi interrompendoli sempre dopo pochi giorni: mi sentivo troppo umiliato mentre già allora pensavo a divertirmi quanto più possibile. Poiché avevo bisogno di soldi, prima derubai mia madre e poi, fuggito di casa, ricorsi a molte esperienze: andai con qualche inventito ma soprattutto combinai una truffa dopo l'altra, riuscendo ad avere, da amici e conoscenti più o meno occasionali, prestiti ... a fondo perduto! Approfittavo della mia faccia tosta, della ricercatezza con cui vestivo e della sicurezza con cui raccontavo le cose più inverosimili (...). So che tutto ciò è male e che così sarò sempre un fallito - forse sono già un infelice - ma chi sono i grandi se non tanti falliti desiderosi ma incapaci di vivere veramente! Loro non se ne rendono conto, mentre io sì e perciò mi diverto: sono uno che desidera vivere, sono un vivente. Il mio scopo è attendere così la morte per avere poi la spiegazione della vita: non so se in questo modo sarò felice ma so che è ciò che desidero e allora, fuori di qui, continuerò la stessa vita di prima ...

(Dal diario di Marco, ospite di un Istituto di osservazione per minorenni)

GRIGLIA DI DISCUSSIONE

1. Quali sono, e perché, i fatti che ritenete fondamentali nel percorso di devianza di Marco?
2. Su quali punti cruciali dell'esperienza di Marco bisognerebbe puntare per intraprendere un utile percorso educativo/rieducativo (obiettivi da perseguire, modalità educative, interpersonali, strategie)?

LAVORI DI GRUPPO

GRUPPO 1: CASO DI MARCO (Sintesi)

Mancano punti di riferimento in famiglia:

- la morte del padre a 10 anni;
 - la madre va a lavorare e lui viene allontanato da casa.
- Il nuovo rapporto con gli adulti (parenti) non è positivo:

- severità dei parenti;
- contatto con nuovi amici.

Viene riconosciuto colpevole di "un qualcosa" ed inizia a lavorare (mondo del lavoro):

- incidente con la Questura;
- interruzione degli studi ed inizio del lavoro;
- precarietà del lavoro.

Tradisce sua madre (sangue del suo sangue) derubandola per inseguire il "Dio denaro" ed il divertimento.

Fugge da casa. Conseguenza della sua scelta:

- truffe;
- istituto.

Scelta in base ai modelli di riferimento di cui ha fatto esperienza (amici per esempio).

È un ragazzo desideroso di vivere, ma si contraddice: aspetta la morte. Considera gli altri dei falliti perché non ha mai fatto esperienze con il mondo degli adulti reali.

Unici amici conosciuti sono pervertiti ed agenti della Questura (visione pubblica).

Marco non vuole crescere. Non ha rielaborato la morte del padre, non l'ha capita (vuole morire per capire la vita).

Sarebbe importante partire da un rapporto relazionale con modelli di adulti positivi utili per un percorso rieducativo (psicoterapia).

STRATEGIE

Per un percorso rieducativo abbiamo discusso sul fatto che Marco non è un ragazzo maturo, cioè non vuole crescere.

Forse non ha elaborato positivamente la morte del padre, non l'ha capita. Marco dice infatti che per lui gli adulti sono tanti falliti desiderosi, ma incapaci di vivere veramente. Mentre lui è l'unico, il "superuomo" in grado di vivere da solo, di non aver bisogno degli altri e neppure di aver bisogno dell'amore degli altri. Per poter capire la vita, Marco non aspetta altro che la morte.

Anche se desideroso di vivere, vorrebbe allo stesso tempo morire: questa è la grande contraddizione che prevale sulla devianza, cioè lo spirito contraddittorio e la trasgressione.

Quindi il nostro gruppo ha proposto di partire da un rapporto con uno psicoterapeuta, una figura competente che sappia relazionarsi con Marco e ripercorrere un percorso educativo che è mancato.

GRUPPO 2: CASO DI MARCO

Fatti fondamentali della vita di Marco: i suoi fallimenti.

Disagio familiare:

- perdita del nucleo familiare;
- mancanza di figure di riferimento;
- madre solo come figura anagrafica;
- i nonni non comunicano adeguatamente.

Disagio scolastico.

Disagio nel lavoro.

Disagio di immagine:

- si è costruito un'identità negativa.
- mancanza di fiducia verso il mondo adulto.

OBIETTIVI DEL PROGETTO EDUCATIVO:

- autostima;
- recupero sociale e affettivo;
- riattivare il senso del reale;
- intaccare il senso di "predestinazione";
- sostituire i valori ai soldi.

STRATEGIE:

- stabilire un percorso educativo sottoscritto dal ragazzo;
- affiancarlo ad un insieme di figure adulte e mature;
- inserimento in un progetto;
- favorire esperienze positive e gratificanti;
- individuare le attitudini;
- recuperare il percorso scolastico e/o lavorativo.

Abbiamo cercato di rileggere la storia di Marco dividendola in quattro fasi fondamentali, in modo tale da evidenziare il suo stato di disagio. Abbiamo osservato che Marco, anche se immaturo dal punto di vista sociale e affettivo, è una persona intelligente, capace di riflettere su se stesso. Infatti, leggendo questo pezzo del suo diario, lui stesso fa la diagnosi della sua situazione esistenziale, riuscendo ad individuare i punti in cui lui ha fallito. Abbiamo intitolato questa revisione della vita di Marco: "I fallimenti".

Diagnosi familiare: perdita del nucleo familiare, mancanza di figure di riferimento, specie nella preadolescenza, la figura del padre che riveste nei maschi una grande importanza. La madre è una figura marginale, a cui ricorre solo per rubare i soldi. I nonni non sono riusciti a comunicare con lui in modo adeguato; hanno cercato di trasmettere valori, ma utilizzando il metodo della severità. Così facendo, non hanno comunicato in maniera autentica e non sono riusciti a trasmetterli.

Disagio scolastico: era sicuramente un ragazzo intelligente, aveva iniziato bene la scuola, per arrivare, però, alla fine, ad abbandonarla.

Disagio lavorativo: oltre al disagio con la questura, non riesce a trovare un lavoro al quale appassionarsi. Spesso inizia e poi lascia. Marco spiega i suoi fallimenti lavorativi dicendo che si sente umiliato. Da questa affermazione si può capire la sua scarsa fiducia nel mondo degli adulti.

Disagio di immagine (sotto due punti di vista).

- si è costruito un'identità negativa della quale a volte sembra essere contento. Dice: "...eravamo soddisfatti degli atti di violenza", continua "...so che questo è male,

però va bene" (da ciò dimostra una certa incertezza). In altri dice: "...so di essere un fallito". Non ha un'immagine di se stesso molto sicura, quindi, nel suo diario, scrive il perché dei suoi atteggiamenti con una certa sufficienza, sembra più convincere se stesso che gli altri:

- └─ l'immagine del mondo degli adulti viene rifiutata.
- Da ciò abbiamo cercato di individuare i "possibili obiettivi" che potrebbero migliorare, se non risolvere, la situazione:
- └─ l'autostima, che non manca, però deve essere positiva in modo da fargli apprezzare le sue capacità, sia sociali che affettive.
 - └─ nuova immagine dell'adulto;
 - └─ recupero sociale e affettivo: dal suo racconto sembra che gli altri siano assenti dalla sua vita, gli unici rapporti che ha con i suoi pari sono per fare scherzi che lui stesso definisce inutili, con le ragazze non riesce ad andare oltre il fastidio. Recupero sociale e affettivo per l'assenza di relazioni vere con i genitori, i nonni e l'altro sesso;
 - └─ riattivare il "senso del reale": abbiamo detto riattivare perché, ad un certo punto, Marco dice che ha dovuto andare a lavorare per contribuire al bilancio familiare, dimostrando di avere coscienza di ciò che è necessario fare nella vita, anche se poi è ricorso a truffe ed ad inganni. Riattivare perché in lui c'è già;
 - └─ intaccare il senso di "predestinazione" che sembra essersi impadronito della logica dei suoi pensieri: è convinto che non può essere diversamente da così, cioè un fallito;
 - └─ sostituire i valori con i soldi.

Si può attuare tutto ciò stabilendo un percorso educativo che sia sottoscritto dal ragazzo stesso, per renderlo protagonista del cammino evolutivo. Dovrebbe anche essere affiancato da un insieme di persone adulte e mature. All'inizio pensavamo ad un'unica figura di riferimento; poi, però, abbiamo ritenuto più opportuno che questo compito fosse assunto dalla comunità, per la presenza di più modelli a cui il ragazzo può attingere per crearne uno proprio. L'inserimento in un progetto che abbia, per esempio, uno scopo sociale e gli dia, così, la possibilità di interagire con altri coetanei.

Gli educatori dovrebbero lavorare con lui al fine di recuperare le "mancanze affettive" perdute nell'adolescenza, attraverso esperienze positive e gratificanti. Dovrebbero, inoltre, individuare le attitudini di marco, per recuperare il percorso scolastico e lavorativo.

GRUPPO n. 1: CASO DI LUCIANA

La storia di Luciana è quella di una ragazza di 3^a media che a scuola si comporta molto bene: è servizievole (aiuta gli insegnanti a pulire la lavagna) e ubbidiente. Non è brillante per quanto riguarda il rendimento scolastico; la sua insegnante di lettere è stata colpita perché Luciana si è inventata l'esistenza di una sorella che si comporta in modo molto diverso da lei. Infatti, mentre Luciana è attenta a quello che le insegnanti le chiedono, non è altrettanto attenta a quello che le chiedono le sue compagne e non partecipa alle attività di gruppo. È riservata nei confronti dei suoi compagni di classe. La sorella "inventata", invece, si comporta in maniera diversa. È inserita nel gruppo, rispettata e amata dai suoi compagni, disponibile a vivere esperienze di gruppo.

Il padre di Luciana esige da lei questo comportamento, cioè di una ragazza attenta a quello che le insegnanti le chiedono di fare, perché deve difendere il buon nome della famiglia.

La madre di Luciana non difende la figlia e subisce passivamente quello che succede.

La preoccupazione dell'insegnante di lettere nasce dal fatto che questi comportamenti diventano sempre più evidenti man mano che la ragazza cresce. E quindi si chiede se questi non siano i segni di altri disturbi interiori.

Luciana si comporta in modo strano per una ragazza di terza media. Sarebbe importante sapere se è figlia unica. "L'alter ego" è esattamente l'opposto di lei: vorrebbe comportarsi come la sorella "inventata", non può farlo perché deve accontentare il padre. È triste vedere il padre preoccupato solo di queste cose e la madre assente.

Probabilmente si comporta così perché il padre, forse a causa dell'educazione ricevuta, non le permette di essere come lei vorrebbe.

È soffocata in famiglia. Infatti, è assente per i genitori, che non le permettono di essere quella che è, si comporta a scuola come vuole il padre. A casa la trattano da bambina, mentre ormai ha quattordici anni. È sola.

OBIETTIVI DEL PROGETTO:

- unire i due "ego";
- promuovere la conoscenza di sé;
- favorire la partecipazione ad attività all'interno della scuola (lavori di gruppo).

Tutto ciò si può realizzare tramite la collaborazione degli insegnanti, tramite attività che le permettano di esprimere il suo mondo interiore e il lavoro con la famiglia (se rifiuta, segnalare il caso ai servizi).

Nel gruppo abbiamo cercato di capire il "perché" del comportamento di questa ragazza.

GRUPPO n. 4: CASO DI LUCIANA

PROBLEMA DI LUCIANA: sdoppiamento della personalità.

OBIETTIVI:

- approvazione da parte degli adulti e dei compagni;
- sfruttare le sue capacità.

STRATEGIE:

- inserirla in attività scolastiche o extra-scolastiche (attività artistico teatrali);
- inviare la classe a tenere un diario;
- colloquio con i genitori.

Per quanto riguarda il comportamento di Luciana abbia-

mo individuato uno sdoppiamento di personalità. Lei vorrebbe essere come la sorella inventata ed invece seguire quello che il padre la obbliga a fare.

Nel testo si dice che l'insegnante descrive Luciana come ragazza perfetta, servizievole e sempre piena di attenzione, ma passiva nei confronti delle iniziative scolastiche. Noi ci chiedevamo se effettivamente un'insegnante definisce perfetta una ragazza che pulisce solo la lavagna. Forse ci vogliono altre qualità.

Il rendimento scolastico, al quale non dà importanza, potrebbe essere un punto di partenza per riuscire ad ottenere da Luciana qualcosa di più. Probabilmente, se lei riuscisse ad avere un'approvazione da parte degli adulti ed anche dei compagni, supererebbe i problemi citati prima.

Bisognerebbe sfruttare di più le sue capacità.

Per ottenere questi obiettivi sarebbe opportuno inserirla in attività scolastiche o extra-scolastiche, che sono quelle in cui riesce meno, con lavori di gruppo fatti in classe, assegnandole dei compiti di responsabilità. Oppure, per quanto riguarda le attività extra-scolastiche, si pensava ad attività di tipo artistico o teatrale dove lei, probabilmente, riuscirebbe ad esprimere quel mondo immaginario che la contraddistingue.

Si potrebbe anche invitare la classe a tenere un diario, sempre per aiutare Luciana ad esprimere quello che lei verbalizza solamente.

Abbiamo posto in fine, anche se non è l'ultima cosa da fare, il colloquio con i genitori. È un punto difficile, per l'atteggiamento del padre che guarda solo all'esteriorità. Forse è meglio partire con un colloquio con la madre per cercare di capire il suo atteggiamento e quello del marito.

Abbiamo lavorato soprattutto sulla ragazza, cercando di far venire fuori quelle che sono le sue capacità e quindi risolvere il suo problema di personalità ed identità.

INTERVENTO DEL RELATORE

Non è semplice tirare le fila di quanto è stato detto nei gruppi: mi sembra tutto molto significativo e le proposte fatte sono percorribili ed interessanti.

Questi due casi diversi per moltissimi aspetti, simili per alcuni altri, possono permettermi di dire qualcosa, tenendo conto anche di quanto detto dai gruppi.

Marco è stato definito dal primo gruppo un "superuomo", immaturo ma che vuole crescere, con una serie di contraddittorietà che si manifestano nei suoi comportamenti. Queste difficoltà si esplicano nella relazione con il mondo, con l'altro da sé, con gli altri e con sé stesso. Ciascuno di noi fa in modo che il rapporto tra se stesso ed il mondo (sapendo che il mondo fa parte anche di noi stessi) sia il più possibile equilibrato, produttivo e creativo. Questo rapporto in Marco è rotto, frantumato, spezzato, estremamente problematico, per una serie di motivi. Potremmo pensare che la morte del padre abbia creato un vuoto incolmabile, o che l'essere vissuto in un'altra realtà familiare multiproblematica abbia causato in lui grossi disagi. È anche vero, tuttavia, che ragazzi della stessa età che vivono simili esperienze non necessariamente cadono nei medesimi comportamenti.

Ci sono delle condizioni evidentemente negative che rendono particolarmente carica di problemi l'esperienza di questo ragazzo. Nello stesso tempo, esse non sono da interpretare secondo la procedura causa-effetto, cioè come causa determinante o deterministica rispetto alle conseguenze negative. Qui entra in gioco anche la "capacità" del ragazzo di decidere di se stesso, che per ciascuno di noi è pure importante: ogni uomo, in fondo, è contrassegnato da tale costruttiva capacità/possibilità di decidere, di decidersi, di "agire" nel contesto e di "reagire" al contesto in modo, almeno in parte, libero ed originale, secondo una visione del mondo propria, cioè non del tutto regolata/determinata dalla situazione del contesto stesso.

La visione del mondo che Marco riesce ad elaborare gli permette di leggere la propria situazione, le carenze e le man-

canze che effettivamente contrassegnano la sua esperienza.

Probabilmente la visione di se stesso in rapporto al mondo ed agli altri è in vari modi distorta. Noi parliamo di "intenzionalità" di ciascuno di noi nel rapportarsi agli altri. Che "intenzionalità" ha Marco, come si esplica? È un'intenzionalità che si manifesta proprio nel modo dell'onnipotenza di un "io" che fagocita gli altri e questo provoca una serie di momentanee soddisfazioni: l'aver compiuto un furto o l'aver commesso un atto di teppismo può dare, soprattutto se si è insieme agli altri, un senso di gratificazione. Però, in realtà, ci sono delle ricadute estremamente negative, che creano crescenti difficoltà e un senso di disorientamento che si radica nel soggetto. A causa di questa intenzionalità distorta, che pone l'individuo in contrapposizione od in atteggiamento di negazione rispetto agli altri ed al mondo, nel soggetto si crea un'incapacità di autogoverno e di autocontrollo che impedisce la costruzione di un rapporto equilibrato, in nome di certi valori (sono i valori che ci pongono in una relazione equilibrata, positiva e costruttiva con gli altri). La strategia educativa fondamentale è far recuperare al ragazzo una visione di se stesso, della vita e degli altri che gli permetta di costruire relazioni, tenendo presenti i vincoli che la realtà gli impone (per esempio, la famiglia e la scuola sono contesti sociali che necessariamente hanno le proprie regole ed aspettative).

L'obiettivo educativo, che è anche la finalità dell'educazione, è di aiutare il soggetto a formarsi come protagonista in relazione ad un mondo complesso. Alcuni di voi hanno posto, come obiettivo del progetto per Marco, l'autostima positiva (non certo quella gratificazione di passaggio per aver compiuto un atto di teppismo), che gli è mancata per l'assenza di figure parentali significative fin dall'infanzia e soprattutto nell'adolescenza (che è una seconda nascita). Dal punto di vista educativo si tratta di mettere in atto delle "pratiche di restituzione", una specie di sovradosaggio affettivo, attraverso la presenza di adulti significativi, capaci di costruire con lui relazioni interpersonali positive. Con ragazzi devianti, la modalità educativa più idonea è riuscire a praticare una vicinanza relazionale autentica ed intensa, che

metta in luce le loro risorse. Per esempio, Marco sa elaborare un discorso su se stesso, ma resta ad un livello di razionalizzazione di tipo intellettuale (forse è una difesa), che non gli permette poi di passare all'azione rispetto a se.

L'adulto dovrebbe riuscire non solo a conoscere il contesto esperienziale di questo soggetto, ma anche capire, attraverso l'osservazione, gli effetti che hanno provocato in lui le assenze del padre e della madre, cogliere i suoi limiti e le sue difficoltà esistenziali.

È importante che l'educatore sappia soprattutto "comprendere empaticamente" ciò che vive il ragazzo, il suo stile di vita, quella visione del mondo che egli ha fatto propria e che lo spinge a vivere la sua esperienza nei modi che abbiamo visto. A noi non interessano i singoli comportamenti da interpretare nella loro specificità, ma le condizioni che li hanno favoriti e che, ripeto, sono sempre molteplici, complesse e chiamano sempre in causa anche la libertà del soggetto.

Una delle attitudini fondamentali dell'educatore, per le quali dobbiamo continuamente impegnarci e perfezionarci, è quella di sapersi mettere nei panni dell'altro. L'"atteggiamento empatico" è, infatti, il riuscire a decentrarsi, assumendo il punto di vista dell'altro. Una volta "compresi" i comportamenti del soggetto (ma si tratta pur sempre di una comprensione "parziale", che deve preservarci da qualsiasi presunzione di onnipotenza), si parte per dar vita a strategie educative coerenti.

È importante che ci siano più figure adulte di riferimento; qualcuno ha parlato dell'importanza e dell'impegno della comunità locale. È vero: uno dei compiti odierni, per aiutare un ragazzo ad affrontare le difficoltà, è quello di costruire una comunità che sappia "potenziarsi": l'idea "dell'empowerment" di comunità, potenziamento di comunità. Riuscire cioè (con strategie educative diffuse, che però implicherebbero una politica di fondo capace di valorizzare questi bisogni educativi e le strategie coerenti) a costruire una comunità capace di essere promozionale rispetto ai soggetti, soprattutto a quelli in difficoltà. Cercando di fare con il

proprio potenziamento un'opera di prevenzione dei possibili disadattamenti.

Questa è una strategia nuova, si parla di psicologia o pedagogia di comunità: il riuscire ad individuare le modalità per una diffusione sempre più ampia, a livello di comunità, di tali competenze educative. Dovrebbe essere uno dei compiti degli operatori sociali.

Anche il caso di Luciana presenta, per altri aspetti, qualcosa di simile. Luciana ha la propria "identità". Ha un rapporto distorto, o meglio assente, con il mondo, lo subisce. A casa ha un padre che le detta come deve comportarsi per essere "perfetta" (in senso negativo). A scuola fa "perfettamente" ciò che le viene assegnato, ma anche in questo caso è passiva, subisce ciò che le viene assegnato dall'esterno. Ha un difficile rapporto con la realtà e con se stessa: nessuno di noi può accettare di essere così inibito. A volte può diventare comodo accettare forme di gregarismo e di passività, ma in realtà fa molto male. Luciana si rifugia nella fantasia: si inventa una sorella dotata di capacità relazionali, che in se stessa non vede perché sono state soffocate dal padre.

Il padre riceve e ripropone quello che lui ha subito. È stato lui stesso, nella sua infanzia, sottoposto a modalità educative disfunzionali, autoritarie o permissivistiche? Può essere sia in un modo che nell'altro. L'autoritarismo ti inibisce, annulla le tue autonome energie personali ma può anche portarti ad una reazione opposta, di violenza espressa. Il permissivismo non ti permette di controllarti coscientemente, può lasciarti in un stato di debolezza, di insicurezza, di difficoltà, che ti porta a reagire con violenza alloplastica, verso gli altri, o con aggressività autoplastica, verso te stesso. Interpretare il comportamento del padre e della figlia rimane un problema aperto. Potrebbe anche succedere che Luciana improvvisamente assuma le vesti ed i comportamenti della sorella inventata e si manifesti in un modo diverso, passando per esempio a forme di violenza, aggressività ed opposizione prima impensabili. Dove c'è una simile difficoltà-problematicità nei comportamenti bisogna attuare quella che prima ho definito "pratica di restituzione": quell'affetto, quella solleciti-

tudine a rendere Luciana protagonista di se stessa, che lei non ha avuto in famiglia da una madre ed un padre incapaci di considerarla soggetto, di valorizzarla per la sua personalità distinta e diversa dalla loro. Tutto questo le è mancato e dovrebbe esserle restituito.

Certo, si pone il complesso problema di coinvolgere la famiglia.

Uno dei modi per svolgere, come educatori, un'azione educativa radicale e che lasci il segno, è quello di operare a livello sistemico: non focalizzare la nostra attenzione soltanto sul rapporto educatore-educando, ma fare in modo di coinvolgere le istituzioni ed i contesti educativi (in primo luogo la famiglia, ma non solo essa).

Io credo che i genitori vadano coinvolti in "training formativi" analoghi a quelli che si organizzano in certi contesti (come ad esempio qui a Cittadella) per chiamare la famiglia a riflettere sui problemi educativi, ad un proficuo scambio e confronto di esperienze, e per far uscire i genitori da un contesto spesso chiuso e disfunzionale dove, per esempio, un rapporto coniugale asimmetrico impedisce di costruire una comunicazione interpersonale educativa.

Altra strategia, anche se questo allude ad un'ipotesi strategica lontana dall'essere realizzata, è l'inserimento degli educatori nel tessuto sociale in cui viviamo, in modo capillare.

Gli educatori, queste nuove figure che sono state previste dalle scuole regionali e ora dall'università, dovrebbero essere presenti nel territorio con funzioni di trade-union tra le varie agenzie educative e soprattutto con il compito di essere presenti, con la continuità, che è propria della relazione educativa, nel rapporto con i ragazzi e con la famiglia.

Negli USA, in Germania e in altre nazioni è già operativa la figura del "family helper": colui che aiuta la famiglia. Anche da noi ci sono figure simili che però fanno solo lavori "domestici" o al massimo aiutano i ragazzi nei compiti scolastici. Certo, anche questo può essere utile, perché può essere la strategia per entrare in una famiglia in difficoltà. Però la meta è quella di essere una presenza, in un contesto comunicativo problematico, capace di mettere in crisi qualcosa che

non funziona o di suggerire delle modalità comunicative diverse o più produttive, o di scardinare un certo tipo di relazione educativa che è nociva.

Il "family helper" dotato di una preparazione adeguata potrebbe essere utile ai genitori stessi, per la sua capacità di introdurre modalità nuove nella comunicazione intrafamiliare.

Tutte le attività che sono state proposte anche dai lavori di gruppo sono utili per coinvolgere, per esempio Luciana, in modo che le positive risorse latenti vengano messe in funzione.

A volte bisogna tentare, riprovare con pazienza, senza forzare i tempi. Succede talvolta che vengano messe in luce potenzialità che possono creare dei "circoli virtuosi" e accrescere l'autostima spesso troppo bassa, permettendo al soggetto educativo di trovare una relazione positiva con la propria identità.

Accanto a proposte che voi avete indicato (ad esempio l'uso del teatro in prospettiva terapeutico-educativa), io metterei una letteratura capace di proporre dei modelli di comportamento positivi, in modo che questi suggeriscano processi di imitazione o di identificazione. I personaggi della letteratura possono essere importanti come i personaggi che fanno parte delle relazioni che vivono ogni giorno.

Si parla anche di televisione "pro-sociale", come di una televisione che, con la programmazione "mirata" di certi film, proponga modelli di comportamento altruistici o prosociali. A volte l'azione vista è importante per memorizzare i contenuti, per ripeterla nella propria esperienza, sempre filtrandola attraverso la propria visione della vita, che si rinforza però grazie agli esempi, alle testimonianze "vissute" che si osservano. È inoltre importante insistere in tutti i modi per sollecitare i ragazzi ad una vita di gruppo che sia fondata su dei valori, che stimoli l'impegno e la responsabilità. Certo molti dei ragazzi in difficoltà o che vivono situazioni di devianza molto facilmente si trovano "fra di loro", sia perché è molto impegnativo stare con persone che portano persone diverse e che implicherebbero una ristrutturazione di sé, sia perché queste esperienze di gruppi antisociali sono favorite

dai pregiudizi degli altri, dalle stigmatizzazioni, dall'emarginazione provocata da un contesto culturale chiuso, rigido, che tante volte allontana creando delle isole di marginalità.

Ecco allora che riuscire a coinvolgere questi ragazzi, sapendo utilizzare una "pedagogia del convincimento" che li porti a comprendere che può essere bello, significativo e piacevole vivere l'esperienza del gruppo, dell'associazione, del tempo libero gestito in modo non banale... tutto questo diventa una strategia fondamentale perché ciascuno possa formarsi a questa dimensione della socialità che ci costituisce e che ci permette di trovare un più stabile equilibrio psicologico e relazionale.

INTERVENTI DEI PARTECIPANTI

1. La scuola, più basso è il livello in cui ci si trova, sempre più emargina, soprattutto quei ragazzi che presentano difficoltà. Tutto quello che ha detto è una teoria molto bella, ma non la vedo calata nella realtà, perché il contesto educativo è molto emarginante.
2. Essendo un uomo del Sud, mi vengono in mente quei quartieri "ghetto" di Palermo o Napoli, dove quello che è devianza per noi è normalità per quei ragazzi. Forse perché si trovano ad assorbire la cultura per la quale qualsiasi atto trasgressivo in quel contesto è normale. Si parla di quartieri abusivi, di luoghi dove non ci sono servizi, scuole, strade. Di chi è la responsabilità a livello istituzionale? Esiste una responsabilità, perché non vengono rimosse queste cause?
3. Prima, parlando di Marco, ha detto che altri ragazzi hanno perso il padre ma sono riusciti a trovare altri punti di riferimento. C'è una causa per questo diverso atteggiamento di Marco? Perché un orfano di padre diventa deviante, mentre un altro riesce a crescere come un ragazzo normale?
4. Secondo me non è possibile interessare dei ragazzi difficili con libri o discussioni sull'adolescenza. Come invece

li si può attivare dentro al gruppo dei pari? Con quali metodologie ed accorgimenti?

5. Per attuare ciò che ha detto, la scuola avrebbe bisogno di più spazio e della presenza di figure intermedie (psicopedagogisti) che facilitassero la relazione tra insegnanti e ragazzi. Credo che questo si potrebbe in parte risolvere con il tempo prolungato: spesso si è presi dal programma e non c'è tempo per altre attività.

REPLICA DEL RELATORE

Evidentemente quello che sto dicendo io adesso è teoria.

Però alcuni dicono che la più bella teoria è la più bella pratica. Sembra paradossale ma la nostra pratica la fondiamo anche su una filosofia di vita, sullo studio, sulla ricerca fatta insieme. Questa è teoria; ma ciascuno di noi, anche se qui siamo coinvolti e quasi sommersi dalle difficoltà di concretizzazione quotidiane, è chiamato, per quello che ritiene sia giusto di questa teoria, a tenerla viva ed a tradurla in pratica con i comportamenti, con le scelte, con le progettazioni di ogni giorno da fare anche assieme, in équipe. Credo di non aver proposto una teoria astratta e non praticabile, anche se a livello pedagogico noi dobbiamo proporre orizzonti a cui tendere, che spesso, in rapporto alla realtà, sembrano un po' utopici.

C'è il compito pedagogico - che non è solo la descrizione del reale - di proporre valori, cioè di tendere al meglio, di "migliorare". Di conseguenza il sapore di una tale riflessione è di tipo anche teorico. Bisogna passare al pratico, ma non esistono ricette e mi trovo impotente a proporle aprioristicamente. Ognuno, nel proprio contesto, deve individuare le più idonee strategie educative. È vero che se proponiamo ad un ragazzo con difficoltà, che rifiuta la scuola e non si impegna, la lettura dei "Promessi Sposi", egli sicuramente assumerà un atteggiamento di rifiuto e di opposizione. L'insegnante deve pensare, per lui e per il contesto in cui si trova, a strategie significative, che risvegliano il suo interesse; ad esempio,

un'attività sportiva, una organizzazione intelligente del tempo libero o di gite in cui il ragazzo sia protagonista in modo positivo, con delle opportune sollecitazioni. Sta alla fantasia degli educatori riuscire a creare situazioni significative per i ragazzi, che li portino gradualmente ad impegnarsi di fronte alle difficoltà che possono incontrare. Nulla deve essere dato per scontato, perché altrimenti rischiamo di non realizzare sollecitazioni di tipo educativo. Si può proporre un film da commentare insieme o una lettura. Però, prima di tutto, è opportuno essere competenti nella messa in atto delle strategie relazionali: non bisogna improvvisarle, anche se per natura l'essere umano ha delle competenze relazionali già in partenza. È determinante, insomma, saper comunicare e saper orientare "pedagogicamente" la nostra comunicazione.

A volte si riesce a motivare i ragazzi proprio includendoli in una relazione di accettazione, di comprensione, di disponibilità, di ascolto, dal momento che molti di loro non sono ascoltati dagli adulti. In un secondo momento l'educatore può passare a delle forme di coinvolgimento relazionale più impegnative e responsabilizzanti (alcuni studiosi chiamano questo passaggio "lotta interpersonale"). Questo per far sì che il minore faccia dei passi in avanti, superi ostacoli anche difficili e, in questo modo, acquisisca maggior fiducia in se stesso. È importante che l'insegnante abbia aspettative adeguate alle capacità del ragazzo (cioè individui degli obiettivi né irraggiungibili, né troppo bassi) e lo stimoli con continuità. Alla fine, l'insegnante sceglierà i contenuti più idonei per far operare insieme i ragazzi all'interno di una didattica che faccia leva su un positivo clima interpersonale e sociale, e che non preveda il binomio "vincitori - perdenti" ma la partecipazione di ciascuno e di tutti alla comune ricerca.

Sono convinto che c'è un carico eccessivo di cose che i ragazzi di oggi devono fare: attività che vengono tra l'altro preparate dagli altri: insegnanti, genitori, mondo degli adulti. Tutto quello che i ragazzi fanno è preparato eteronominamente, anche i giochi. Io posso essere d'accordo che un prolungamento del tempo scolastico possa servire, ma può anche succedere che una dimensione "onnicomprendiva" della

scuola diventi un modo ulteriore per non ascoltare i ragazzi. La qualità "pedagogica" del tempo prolungato dipende dal tipo di ambiente, dal grado di socialità e di relazionalità, dal tipo di attese che ha quella scuola nei confronti dei ragazzi (può esserci il ragazzo che si trova bene, ma anche quello che si sente ulteriormente inibito). Perché il tempo prolungato abbia effetti positivi, si deve fare in modo di creare uno spazio ampio in cui i ragazzi siano protagonisti e possano quindi decidere, in base ai loro interessi, fin dall'infanzia. Oggi si parla di scomparsa delle modalità espressive tipiche dell'infanzia, delle quali i bambini hanno diritto per diventare attori della ricerca della propria identità. Ciò significa sapersi mettere in relazione significativa con se stessi, gli altri ed il mondo. L'assenza o la distorsione di tale relazione può provocare delle gravi conseguenze nella formazione dell'identità. Bisognerebbe fare una rivisitazione su come noi, nel nostro contesto culturale, trattiamo l'infanzia, sulla qualità della vita che offriamo ai bambini. Non basta certo riempirli di giochi e di ludoteche.

Facevo qualche tempo fa l'esempio di un parco giochi meraviglioso, costruito in Svezia per far giocare i bambini. Quando i bambini sono entrati nel parco, il giorno dell'inaugurazione, si sono diretti a giocare in uno spazio dimenticato, in cui gli operai avevano lasciato mattoni, materiale, sabbia. Questo per dire che c'è tutto un ambiente "povero" che, se messo a disposizione dei ragazzi, fa sì che essi diventino protagonisti e possano manifestare la loro fantasia e la loro creatività molto meglio che in situazioni molto "ricche" e "strutturate".

Questo è un problema culturale, per cui dobbiamo richiederci, a livello pedagogico, che cosa vuoi dire educare, qual è il "rendimento" che ci si può aspettare da un ragazzo e su quali valori si fonda la nostra progettazione. Il "peso dello zaino" è segno di un carico crescente e inadeguato, che noi poniamo sulle spalle dei nostri figli mettendoli in grossa difficoltà e creando, ad un certo punto, delle reazioni particolari.

La responsabilità di certe situazioni del Sud, che noi sentiamo molto lontane, anche se viviamo in rapporto a situazio-

ni di emarginazione, è da attribuire a tanti livelli, non ultimo quello politico ed amministrativo locale.

Ci sono delle zone in cui la trasgressione è diventata norma, stile di vita. Secondo me, a livello generale locale, si è perduta la speranza in quei ragazzi in crescita. Spesso, infatti, si attua a priori un processo di stigmatizzazione, per cui, già preventivamente, i bambini che nascono nel quartiere Zen di Palermo, ad esempio, vengono visti come "chiamati" (come se fossero predisposti in modo deterministico) a diventare devianti: li si definisce, in anteprima, come "ragazzi a rischio". È vero che ci sono condizioni di partenza estremamente negative, però, anche in questo caso, rischiamo di non dare fiducia a soggetti che, probabilmente, hanno risorse innate positive.

Noi, come educatori, dobbiamo ribellarci di fronte a tutte quelle strutture che non funzionano e iniettare speranza ai ragazzi stessi ed alle loro famiglie. Bisogna rimettere in gioco delle aspettative nei riguardi di zone, quartieri, ambienti che noi già etichettiamo negativamente e, nello stesso tempo, lavorare per far sì che ciò che manca venga costruito.

Come mai Marco è caduto nella devianza ed altri invece non cadono? Se facessimo delle statistiche, ci accorgeremmo che molti ragazzi con famiglie "perfette" spesso cadono in forme di disagio grave. Quindi viene in qualche modo a cadere l'ipotesi di partenza che, se la famiglia è positiva, necessariamente l'iter educativo dei figli sia positivo. È vero che il contesto familiare positivo, dialogico, democratico è creativo, ma è anche vero che alcuni soggetti nelle medesime condizioni, per una serie di motivi difficilmente spiegabili, scelgono diversamente. Allo stesso tempo ci sono dei soggetti che, anche provenendo da un contesto familiare povero di stimoli educativi, relazionali e morali riescono a rifarsi. Ci sono delle ricerche che parlano di ragazzi "invulnerabili" perché hanno vissuto molte esperienze negative nella loro infanzia, ma sono riusciti a riscattarsi, forse in forza anche di quelle sofferenze e dimostrano un'insospettabile energia psicologica e relazionale positiva. Sembra che nell'itinerario di

questi ragazzi ci sia stato qualche momento di mediazione educativa da parte di una persona particolarmente significativa, la cui relazione interpersonale ha contribuito alla ristrutturazione del quadro esistenziale del soggetto.

Pur vivendo in un contesto ricco di sollecitazioni valoriali positive, il ragazzo può avere dubbi, incertezze, crisi e arretramenti durante il suo percorso di ricerca, assumendo atteggiamenti a volte contraddittori, che spesso scoraggiano gli educatori. Può essere, invece, che gli input positivi vengano accolti dal ragazzo. Marco, invece, non l'ha fatto forse perché, accanto ad una gracilità costitutiva per le "assenze" che lui ha vissuto, gli si sono presentate altre "opportunità facilitanti" verso un cammino di devianza (per esempio, può aver trovato un gruppo di amici devianti).

**METODOLOGIE OPERATIVE
ADOLESCENTI IN DIFFICOLTÀ IN CONTESTI
DIDATTICI ED EDUCATIVI**

*Dott.ssa A. Gigli - Pedagogista di Bologna
Dott. A. Zanchettin - Pedagogista di Bologna*

L' obiettivo dell'incontro era coinvolgere i partecipanti in una simulazione di un "caso" significativamente problematico dal punto di vista comunicativo-relazionale, per attivare una riflessione collettiva sulle principali problematiche che comunemente comportano le relazioni educative, scolastiche e non, con adolescenti in situazione di rischio di devianza o con percorsi di marginalità sociale.

In particolare si è cercato di mettere in luce come, in un'ottica sistemica, attivare interventi efficaci per agire in modo significativo sull'adolescente in difficoltà, comporti specifiche azioni pedagogicamente fondate, situate a più livelli dell'ambiente relazionale e coinvolgenti più soggetti della rete sociale.

Si è cercato di rilevare quanto fondamentale sia la qualità della comunicazione tra i vari soggetti educanti (famiglia, scuola, educatori): in quale modo si possono utilizzare le sinergie positive per intervenire efficacemente in situazioni di emergenza e nella quotidianità. Altro contenuto, su cui si è cercato di attivare il confronto tra relatori e partecipanti, riguarda l'obiettivo di rendere efficace e significativa la relazione educativa con gli adolescenti attraverso una migliore comunicazione intergenerazionale che tenga conto delle specificità dei ruoli.

METODOLOGIA UTILIZZATA

L'incontro, della durata di 3 ore, è stato impostato prevalentemente sull'azione partecipata del "pubblico" presente in sala, nel tentativo di attivare una riflessione centrata su di sé e di monitorare la disponibilità dei singoli a mettersi in gioco.

Il percorso proposto è stato così attuato:

- └ preparazione dei partecipanti all'attività di simulazione denominata "Teatro Forum": giochi di riscaldamento e di predisposizione individuale;
- └ selezione di volontari disponibili a mettere in scena il caso proposto dai relatori, sceneggiatura del caso, suddivisione dei ruoli da interpretare, breve training per facilitare la drammatizzazione e la "messa in scena" del caso;
- └ presentazione alla platea del Forum denominato "I rischi di Simone" (vedi "Teatro Forum");
- └ interventi attivi del pubblico per sostituire gli "attori" in scena nel tentativo di contribuire alla modificazione degli eventi, mostrare le implicazioni dei diversi stili comunicativi e tentare di risolvere gli aspetti problematici sollevati dal caso;
- └ analisi dell'accaduto, riflessione e confronto tra i partecipanti ed i relatori sulle tematiche emerse durante la simulazione.

CASO: "I RISCHI DI SIMONE"

PROTAGONISTI

- └ **Simone:** 16 anni, frequenta l'Alberghiero, ama la musica e si improvvisa DJ alle feste con gli amici e nel Centro Giovanile, aveva una ragazza che lo ha lasciato. La sua famiglia è problematica anche se apparentemente normale: la mamma è malata e tende a giustificare il comportamento del figlio con gli estranei, mentre in famiglia è molto dura con lui; il padre ha manie di grandezza e si propone come un buon uomo d'affari mentre in realtà colleziona fallimenti, raramente tenta di esercitare autorità su Simone ma ottiene scarsi risultati. La famiglia tenta di mantenere una facciata e teme l'ammissione dei problemi inoltre i due genitori sono in una pesante crisi di coppia.

Simone sta con Francesca da circa un anno, ma ultimamente si lasciano e si mettono assieme, ci sono gravi problemi di comportamento e "cattive" compagnie di Simone che Francesca non regge. Simone, da un mese circa, salta molti giorni di scuola per andare a Piacenza con i nuovi amici. Questi ragazzi sono coinvolti in uso di droghe e si propongono come gruppo alternativo a quello di Simone.

- └ **Catia:** 24 anni, studentessa di scienze dell'educazione, lavora con i giovani da tre anni e da un anno è l'operatore del Centro Giovanile per conto di una cooperativa.
- └ **Carlo:** coordinatore del Centro Giovanile di una cooperativa, ha fatto l'operatore ha molta esperienza con adolescenti a rischio.
- └ **Laura:** coordinatrice pedagogica del Comune, lavora anche nella scuola, collabora alla gestione del Centro Giovanile e conosce bene Wilma, la madre di Simone. Ha un figlio adolescente che frequenta il Centro ed è costantemente preoccupata del buon nome del Centro Giovanile e di salvaguardare l'immagine del Servizio con le famiglie dei ragazzi: teme la possibilità che il Centro Giovanile sia frequentato da soggetti poco raccomandabili.
- └ **Francesca:** ex ragazza di Simone; **Alessandro e William:** amici del cuore di Simone; altri ragazzi del Centro Giovanile.

CONTESTO

Piccolo centro della provincia di Piacenza, cittadina tranquilla e benestante senza evidenti problemi di devianza. Ci sono piccoli gruppi di giovani, quelli "per bene" e "quelli shandati"; non ci sono molte opportunità e stimoli culturali. I ragazzi passano il tempo tra il motorino e la discoteca, alcool e droghe circolano ma non ci sono manifestazioni evidenti di disagio.

Da un anno il Comune ha attivato un Centro Giovanile

che è molto frequentato, particolarmente dal gruppo di Simone. I ragazzi partecipano attivamente alla gestione delle attività, sono propositivi ma tendono a ghetizzare, tenere distanti i diversi, etichettare e temono l'estraneo: sembrano riprodurre l'atteggiamento dominante nel mondo adulto.

TEATRO FORUM

Prima scena

Riunione d'équipe: operatore, coordinatore (non sostituibile), pedagista. Si fa la programmazione del mese e viene segnalato il problema dall'operatore che racconta la crisi di Simone, come viene vissuta dal gruppo. Non ci sono notizie sicure ma solo dei sentiti dire.

La pedagista parla delle difficoltà familiari e di come nessuno sa cosa fare; teme che il cattivo esempio di Simone contagi gli altri ragazzi del Centro Giovanile. Il coordinatore stimola la progettazione di un intervento strategico su Simone.

L'équipe decide un periodo di osservazione e acquisizione di maggiori informazioni.

Seconda scena

Catia incontra Simone mentre si allontana dalla scuola per fare "fuga". Lui le dice: "A scuola non ci vado, cosa ci vado a fare? Preferisco andare a Piacenza a comprare dischi". Catia lo mette in guardia su quello che sta facendo e lo invita a farsi vedere al Centro Giovanile.

Terza scena

Pomeriggio al Centro Giovanile: Francesca piange, circondata da altri amici, perché ha litigato con Simone. Si sente in colpa perché lo vede allontanarsi verso una brutta strada, non sa cosa fare. Arriva Simone e viene accolto nella stanza dove c'è Catia, la saluta e sta zitto sul divano.

Quando gli altri ragazzi si accorgono di Simone è evidente l'imbarazzo generale. Arrivano Alessandro e William gli

parlano e lo invitano ad una festa al Centro Giovanile. Simone dice che ha da fare e se ne va senza salutare. Catia lo vede raggiungere un suo amico, noto sballatone, che lo aspetta in automobile.

Quarta scena

Possibili scelte sul come affrontare il caso da parte dell'operatore:

- a) telefona al coordinatore per indire una riunione d'équipe;
- b) agisce cercando di coinvolgere il gruppo dei giovani del Centro Giovanile;
- c) telefona a casa di Simone per parlargli;
- d) altro.

RESOCONTO DELLA FASE DI VERBALIZZAZIONE DELL'ESPERIENZA FATTA

Dal punto di vista dei relatori, il pubblico ha reagito e partecipato in modo soddisfacente, nonostante forti resistenze al coinvolgimento diretto espresse da alcune persone in platea. Gli interventi sono stati numerosi e ricchi di complessità: i partecipanti, omogeneamente suddivisi in gruppi di insegnanti ed educatori, hanno portato riflessioni inerenti il proprio ruolo specifico.

A nostro avviso è emersa l'esigenza di mettere più spesso in contatto il mondo scolastico e quello extra-scolastico, dato che sia gli insegnanti che gli educatori, pur ammettendo l'importanza di agire insieme ed in modo coordinato per intervenire sugli adolescenti in difficoltà, non hanno individuato la possibilità concreta di collaborare.

Le cause sono molteplici sia strutturali, inerenti l'organizzazione generale dei servizi educativi, che per la permanenza di forti rigidità in molti operatori e dirigenti.

Purtroppo, nel dibattito, è emersa una scarsa abitudine alla condivisione ed alla "messa in rete" delle progettualità tra il mondo scolastico e quello dei servizi territoriali, motivata anche dalle difficoltà di ridisegnare nuove specificità

operative inerenti i diversi ruoli educativi.

Essendo necessarie competenze di base dei meccanismi e delle modalità inerenti la comunicazione interpersonale, è di vitale importanza potenziare la capacità del mondo adulto di "mettersi in gioco" in modo flessibile, coordinato e consapevole.

La presa in carico da parte degli insegnanti del ruolo di adulto significativo, che quindi può facilitare o ostacolare i processi di maturazione degli adolescenti, rimane ancora prerogativa dei singoli: la funzione educativa della scuola, che va oltre la specifica trasmissione di contenuti disciplinari e che investe l'area delle relazioni interpersonali, non è riconosciuta da tutti gli operatori scolastici ma di fatto è una variabile di sistema che interviene significativamente sui processi di apprendimento e di socializzazione dei giovani.

Le maggiori difficoltà lamentate dagli educatori, che operano sul territorio con interventi di prevenzione del disagio e di sostegno agli adolescenti "devianti", sembrano essere determinate prevalentemente dalla scarsità di risorse a disposizione, dalla mancanza di coordinamento e di progettualità comune tra le varie realtà territoriali ed infine dalla difficoltà di comunicazione con le altre agenzie educative.

Il dibattito è proseguito con la constatazione che i fenomeni di disagio giovanile, esplicitati o sommersi, sono la risultante del sistema sociale nella sua totalità e non è realistico pretendere la loro risoluzione agendo in modo parcellizzato e settoriale o delegando a specialisti.

La prima condizione che potrebbe facilitare la tanto auspicata "messa in rete" delle azioni educative, nel rispetto delle specificità dei singoli ruoli, è riconoscibile nella formazione degli insegnanti sugli aspetti relazionali del lavoro educativo e nella formazione degli operatori sociali al lavoro di rete.

SCHEDA DI VERIFICA DEL PERCORSO FORMATIVO

- 1. Dai un giudizio complessivo sul corso in relazione alle tue aspettative, assegnando un punteggio da 1 a 5.**
(1 = pessimo, 3 = sufficiente, 5 = ottimo).

I partecipanti al corso hanno espresso una valutazione complessivamente buona (media di 3,87).

- 2. Il corso ha affrontato una serie di contenuti. Assegna un punteggio da 1 a 5 ad ognuno di essi:**

(1 = per niente interessante, 5 = molto interessante)

- La condotta deviante in adolescenza.
- L'attivazione di un contesto di tutela per l'adolescente in difficoltà.
- L'elaborazione di strategie per un approccio didattico ed educativo all'adolescente in difficoltà.
- Metodologie educative con adolescenti in difficoltà in contesti didattici ed educativi.

I partecipanti hanno espresso molto interesse nei confronti dei primi due temi affrontati.

- 3. Tra gli argomenti sviluppati:**

- quali sono stati condivisi e quali no
- quali utili per la propria esperienza professionale e quali no

È emersa una fortissima attenzione alle metodologie ed alle strategie operative.

- 4. I contenuti sono stati sviluppati da relatori diversi. Dai un giudizio ad ognuno sempre con un punteggio da 1 a 5:**

Le valutazioni espresse dai partecipanti rispecchiano sostanzialmente quelle relative ai contenuti (vedi punto 2).

5. Durante il corso sono stati utilizzati una serie di strumenti/metodologie sui quali ti preghiamo di esprimere una valutazione

(1 = negativo, 5 = molto utile):

- assemblee; *(media 3,73)*
- lavori di gruppo; *(media 3,49)*
- comunicazioni dei gruppi in assemblea; *(media 3,38)*
- analisi del caso; *(media 4,00)*
- simulazioni, gioco dei ruoli; *(media 4,05)*
- lavagna luminosa; *(media 3,00)*
- materiali e bibliografie. *(media 4,09)*

6. Indica eventuali contenuti che non sono stati sufficientemente trattati o non affrontati sui quali saresti interessato/a ad eventuali successivi momenti formativi.

Le indicazioni suggerite dai partecipanti riguardano, in ordine di interesse:

- *strategie e metodologie operative;*
- *diversità maschi-femmine nel rischio;*
- *disagio e scuola;*
- *integrazione scolastica;*
- *segnali premonitori della devianza;*
- *interventi di rete.*

**LA COMUNITÀ EDUCANTE:
UN SISTEMA FORMATIVO INTEGRATO
SCUOLA ED EXTRASCUOLA**

*di Nardetto Luigi
Presidente dell'Associazione Maramathà*

Il proposito che ci ha accompagnato nel nostro percorso formativo è stato quello di affrontare i temi della scuola ed in particolare quelli legati al **disagio nella scuola** parlando chiaro e forte. Chiaro per evitare fraintendimenti e confusioni e forte per farsi sentire in un'epoca nella quale i rumori di fondo sono così alti e tali da impedire di sentire il "piccolo" (il bambino, il debole...).

E cosa si può dire di nuovo sulla scuola. Forse nulla!!

Probabilmente l'originalità di questi seminari sta proprio qui: nel cercare di parlare della quotidianità e non dello straordinario, di parlare del possibile e non del fantastico.

Al di là dei sogni esiste una realtà fatta da tante mediazioni, tanti limiti, tanti vincoli.

Abbiamo cercato di approfondire il legame profondo che esiste tra il disagio dei giovani, dei tanti ragazzi che avviciniamo ogni giorno e la quotidianità delle nostre città o paesi, con l'idea che sia possibile individuare **reti di sostegno** per una azione efficace.

Il punto di riferimento è stato il lavoro in contesti educativi e/o formativi con un'occhio di riguardo a chi è in difficoltà e porta i "segni" della fatica; difficoltà fatte di storie diverse personali e/o familiari a volte evidenti sotto gli occhi di tutti, altre volte nascoste, meno appariscenti.

Abbiamo anche cercato di mettere in evidenza le risorse che provengono dal mondo giovanile e la necessità di affinare e forse di inventare sempre nuovi strumenti di lavoro per non perdere mai il contatto con questa realtà esigente.

È un'approccio forte che presuppone una capacità di comprendere i fenomeni nella loro complessità orientando l'azione formativa verso una **"progettualità globale"** aperta a tutte le agenzie educative presenti in un territorio.

È un'approccio che vede nella **"comunità educante"** il terreno più efficace per spendere energie, risorse, competenze diverse, in un lavoro d'equipe integrato dove ognuno, pur mantenendo proprie specificità, si sente "protagonista" dell'azione educativa.

È un'approccio che fa proprio il concetto di **"cittadinanza"** dove il cittadino è quella persona che nella sua città, lì dove egli ha la casa, i suoi affetti, le sue storie, si riconosce e si identifica. Non siamo mai di fronte ad una realtà chiusa, fatta a compartimenti stagni ma a sistemi complessi ognuno di essi comunicanti ed interdipendenti.

Aprire la scuola alle culture presenti sul territorio significa non solo dimostrare che i processi formativi interni devono essere sintonizzati ai bisogni esterni, ma offrire alla scuola un raggio di interesse e di applicazione che va oltre l'edificio abbracciando con gli alunni, le famiglie e la comunità.

Porre la questione della comunità educante non significa (anche se può comportare il rischio) parlare al vento dei massimi sistemi, ma piuttosto e più semplicemente porsi **dalla parte del bambino**, dell'adolescente, del giovane, in quanto cittadino, persona, che vive quotidianamente la sua esperienza nella **duplice dimensione** scolastica ed extrascolastica, in un rapporto sempre ambivalente, talora, purtroppo, contraddittorio.

Una scuola attiva e vigile sul territorio, aperta al confronto-scambio con le altre agenzie culturali, con i luoghi della produzione e con i servizi, che si lascia orientare nella programmazione didattica dalla costellazione delle opportunità educative, può diventare un punto di riferimento stabile e significativo e, mentre si ritrova meno sola nell'espletamento delle sue impegnative funzioni, può, a sua volta, costituire una stimolante provocazione nei confronti dell'ambiente esterno, perché diventi sempre più propositivo ed efficace nell'offerta delle occasioni culturali e ricreative, in un processo circolare che favorisce la crescita individuale e collettiva.

Porre la questione della comunità educante comporta peraltro il coraggio e la volontà di ipotizzare un **sistema for-**

mativo integrato scuola-extrascuola, in cui iniziative pubblica e privata sappiano incontrarsi in una gestione efficiente delle risorse per fornire risposte-proposte alle problematiche più urgenti, in cui siano disponibili ad integrare le rispettive competenze in una opera di promozione e coordinamento, per intrecciare insieme una rete a maglie (anche larghe) funzionale rispetto ad un progetto educativo globale.

Il bambino, l'adolescente, il giovane ha il diritto di essere accompagnato lungo un cammino di **ricerca** e di **consapevolezza della realtà**, e di essere attrezzato con gli strumenti idonei a percorrere il tratto di strada che egli è in grado di compiere. Solo così si forma, diventa consapevole, impara ad agire come essere pensante e, diventato adulto, saprà continuare ad arricchire la sua esperienza culturale che si rinnova sempre alimentandosi di passato e presente, di teoria e pratica, di concretezza e astrazione.

Di fronte ad una prospettiva di questo tipo risulta evidente la scelta di **lavorare con insegnanti ed educatori**.

È stata una scelta precisa, ponderata è non il frutto di una casualità; il tentativo di cercare questa mediazione formativa parte da lontano nel privilegiare la modificazione del contesto piuttosto che dei singoli componenti, dell'insieme invece che delle parti. I primi sono i soggetti che tradizionalmente sono impegnati sul versante formativo scolastico, i secondi appaiono in prospettiva come i soggetti che maggiormente saranno in grado di intervenire nell'extrascuola, laddove spesso si "consumano" le cause del disagio che spesso diventa visibile proprio a partire dalle aule della scuola.

Gli uni e gli altri hanno in comune il fatto di essere in prima linea, nei luoghi dove appaiono difficili le mediazioni e dove spesso scoppiano le contraddizioni, chiamati a risposte coerenti, ad una progettualità consapevole, ad una professionalità sempre più competente.

Non è stato facile! Abbiamo percorso certamente una strada in salita, probabilmente piena di pregiudizi e di carenze da entrambi le parti, ma siamo consapevoli che qui si gioca l'efficacia dell'azione educativa.

La scuola, di oggi, esce dal dimenticatoio della memoria collettiva, abbandona gli angoli marginali della realtà quotidiana, diventa argomento di discussione, si fa notizia nell'ambito di un giornalismo spesso disattento, soltanto verso la conclusione dell'anno scolastico, quando la lettura delle cifre e delle percentuali dei bocciati indica che il problema scuola è sempre aperto, dalla selezione ai livelli di preparazione.

Certo, molte ragioni della mortalità scolastica stanno nell'assetto culturale della scuola stessa, nell'insufficienza di strumenti professionali, nella scarsa collaborazione delle famiglie, nel discontinuo impegno dei ragazzi, ma gli insuccessi e i limitati livelli di maturazione possono anche essere letti come **risposta** ad una organizzazione scolastica centrale e periferica che non ha approntato **strumenti adeguati** per rispondere in maniera **individualizzata** alle diversità soggettive degli utenti.

Eppure c'è un momento discriminante per ridurre in parte il diffuso disagio della scuola, per cogliere i nessi fondamentali fra l'organizzazione dei contenuti tradizionalmente proposti e l'esigenza di nuovi percorsi, per trasmettere cultura ed educare orientando verso valori universali, favorendo nel contempo la libera realizzazione di ciascuno in relazione armonica con la società.

È il momento della **programmazione educativa e didattica**.

All'inizio di ogni nuovo anno scolastico, quando si devono scegliere le linee di organizzazione e di azione relativa alle finalità generali da conseguire, gli interventi multidisciplinari da attuare, le procedure da adottare per l'attivazione delle iniziative, anche di recupero, sostegno, integrazione, individuando gli obiettivi, gli ambiti di competenza, gli strumenti, indicando le forme di verifica e i criteri di valutazione.

La **programmazione-quadro**, disposta senza soluzione di continuità con il lavoro precedentemente svolto dalla scuola, definisce l'orizzonte entro cui dovrà caratterizzarsi la

sua azione educativa e fornisce strumenti di analisi/valutazione per mettere in grado gli insegnanti di operare con criteri di sistematicità - come superamento dell'estemporaneità e dell'improvvisazione, di produttività come esigenza di conseguire risultati verificabili, di coerenza tra gli obiettivi e le metodologie.

Nella sua stesura deve trovare spazio la rilevazione delle esigenze manifestate dalla comunità sociale entro la quale la scuola sviluppa la sua azione, assumendo anche i problemi proposti da particolari situazioni di emarginazione culturale o sociale e promuovendo interventi capaci di rimuoverle nel quadro dell'educazione permanente.

Una seria programmazione prevede necessariamente la conoscenza e la collaborazione con le altre agenzie culturali del territorio, presuppone la capacità di rapportarsi con tutti gli ordini di scuola, impone l'impegno della verifica della produttività della propria azione; pertanto si pone nell'ottica di un lavoro pluriennale di continua verifica, revisione, riprogettazione e contestualmente presuppone l'assunzione di impegni commisurati alle forze in campo e l'utilizzo di tutte le potenzialità presenti, con la piena coscienza che molti progetti necessitano obbligatoriamente di tempi lunghi.

Solo una programmazione articolata, aderente alla realtà, valorizzatrice delle risorse e delle competenze, che si presenta come proposta globale formativa, può aiutare la scuola a diventare un "soggetto politico", capace di acquisire alleanze e consensi.

È in questa direzione che l'istituzione si qualifica, per la partecipazione che sollecita e realizza, per i risultati che consegue, per il modo con cui stabilisce il "contratto di formazione di qualità" con gli utenti, quando cioè, esce dal chiuso delle aule e si presenta all'opinione pubblica con una progettualità seria e rigorosa.

Al di là delle esigenze interne alla scuola, della ciclicità delle esperienze e di una continua verifica dei processi, la programmazione deve saper fondare la sua progettualità sulla opportunità di un adeguato rapporto scuola-territorio.

Questa considerazione, nata dalla consapevolezza che la scuola da sola non può rispondere a tutte le esigenze della persona, implica il concetto di "comunità educante" nel senso che non solo la scuola deve essere in grado di educare attraverso l'informazione, la socializzazione, l'istruzione, ma la società stessa dovrà "farsi scuola" attraverso l'interazione delle esperienze scolastiche con quelle associative, ed una adeguata predisposizione dei servizi, su linee di reciprocità "biunivoca", secondo un piano di educazione permanente nell'ambito di un progetto educativo aperto. La scuola ha il dovere di non trascurare nessun dato, nessun elemento per migliorare conseguentemente la risposta formativa e per creare le condizioni più favorevoli all'attuazione del processo di istruzione e di orientamento della persona.

Aprire la scuola alle culture presenti sul territorio significa non solo dimostrare che i processi formativi interni devono essere sintonizzati ai bisogni esterni, ma offrire alla scuola un raggio di interesse e di applicazione che va oltre l'edificio, abbracciando con gli alunni le famiglie e la comunità. È nel micro-territorio che avviene lo scambio diretto scuola-ambiente sociale; è là che gli itinerari formativi diventano realtà. Il territorio, così, scomposto, deve essere attivato (o attivarsi) in modo tale da comporsi in un disegno armonico per diventare punto di riferimento concreto.

La posta in gioco per il superamento dei tradizionali compartimenti-stagni e delle diffidenze reciproche implica atteggiamenti e comportamenti corretti di ogni istituzione e/o associazione, nell'esercizio diretto di specifiche responsabilità.

Accanto ad una programmazione-quadro va introdotto anche un secondo livello che è quello della **programmazione individualizzata**. Su questo terreno si gioca probabilmente "l'offerta formativa" della scuola a tutti i ragazzi ma crediamo in particolare al ragazzo problematico e si disegnano i tratti di una reale integrazione scolastica e, forse alla luce di quanto abbiamo detto fin qui, di una reale **integrazione sociale**.

In questa sede vorremmo ricordare la tanto disattesa legge-quadro sull'handicap del 5 febbraio 1992 n. 104, le cui norme sono state recepite in seguito dal Testo Unico della scuola nel 1994, sul diritto all'educazione e all'istruzione degli alunni in situazione di handicap nelle sezioni e classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado.

Fondamentali sono gli artt. 12-13-14 che, enunciando il diritto all'integrazione scolastica di tutti i minori in situazione di handicap, si riferiscono nello specifico:

- l'art. 12, al diritto all'educazione e all'istruzione;
- l'art. 13, agli strumenti per l'integrazione che debbono essere messi a disposizione in maniera coordinata da Scuola, Enti locali e Unità sanitarie locali;
- l'art. 14, alle modalità di attuazione dell'integrazione, con espliciti richiami ai compiti del ministero della Pubblica Istruzione.

Ma in particolare segnaliamo gli artt. 3-4-5-6 che puntualizzano la necessità di definire una **diagnosi funzionale**, il **profilo dinamico funzionale** ed il **piano educativo individualizzato (P.E.I.)** con i necessari momenti di **verifica**; tutte queste fasi elaborate da un'equipe multidisciplinare composta dagli specialisti, operatori del Servizio Socio-Sanitario oltre che poi dal personale specializzato della scuola, insegnanti, genitori e/o operatori esercenti la patria potestà.

L'indicazione che emerge in quest'ambito, senza dubbio estendibile anche ad altri livelli dell'azione formativa, è la necessità di una programmazione individualizzata che tenga conto dei problemi specifici di chi è in difficoltà ma anche particolari attitudini, esigenze, capacità di ogni alunno inserito nel tessuto sociale, nel territorio dove si realizza la vera dimensione della cittadinanza.

Se la scuola è vista come il perno attorno a cui ruota un certo tipo di organizzazione sociale, non può essere che parte del territorio, non un luogo a parte: deve saper quindi utilizzare lo spazio intorno a sé come campo di apprendimento, di relazioni con l'individuazione di **percorsi formativi diversificati**, facendo coincidere la realtà interna con quella extra-

scolastica, assumendo l'approccio all'ambiente come metodo per promuovere la gestione sociale della cultura dell'ambiente, coinvolgendo le forze imprenditoriali, politiche, sociali, sul piano delle specifiche iniziative.

La scuola, proprio perché si rivolge ad utenti concreti, non può prescindere dai loro spazi esistenziali, dagli ambienti in cui crescono per costruirsi la loro identità: i ragazzi vivono nella concretezza del quotidiano.

Ritornano in mente a conclusione di questa breve riflessione le parole di D. Milani quando nel libro "Lettera a una professoressa" rifletteva sul significato della pedagogia: *"La pedagogia così com'è io la leverei. Ma non ne sono sicuro. Forse se ne faceste di più si scoprirebbe che ha qualcosa da dirvi.*

Poi forse si scoprirà che ha da dirvi una cosa sola. Che i ragazzi sono tutti diversi, son diversi i momenti storici e ogni momento dello stesso ragazzo, son diversi i paesi, gli ambienti, le famiglie.

Allora di tutto il libro basterebbe una paginetta che dicesse questo e il resto si potrebbe buttar via."

BIBLIOGRAFIA

1. DAVID LE BRETON, *La passione del rischio* - Ed. Gruppo Abele di Torino 1990
2. MARK G. DICKERSON, *La dipendenza da gioco* - Ed. Gruppo Abele di Torino 1993
3. ENRICO RIZZI, *Jack Frusciante è uscito dal gruppo* - Ed. Baldani & Castaldi di Ancona 1994
4. SCOTT POLAND, *Prevenzione del suicidio nell'adolescenza* - Ed. Erickson di Trento 1995
5. MARTIN PLANT e MAIRE PLANT, *Comportamenti a rischio negli adolescenti* - Ed. Erickson di Trento 1996
6. SONIA SHARP e PETER K. SMITT, *Bulli e prepotenti nella scuola* - Ed. Erickson di Trento 1995
7. AA. VV. *Immagini di devianza. I giovani tra tolleranza e sanzioni* - Ed. Feltrinelli di Milano 1981
8. PIETRO BERTOLINI, *Delinquenza minorile e disadattamento. Problemi attuali* - Ed. Armando di Roma 1975
9. PIETRO BERTOLINI, *Ragazzi difficili* - Ed. Feltrinelli di Milano 1993
10. A. CANNEVARO, *I ragazzi scomodi. Disadattamento dei ragazzi e società* - Ed. Dehoniane di Bologna 1970
11. A. DELL'ANTONIO, G. DE LEO (a cura di), *Il bambino, l'adolescente e la legge. Esperienze e prospettive di collaborazione fra giuristi e psicologi per la tutela del minore* - Ed. Giuffrè di Milano 1986
12. A. FABBRINI, A. MELUCCI, *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza* - Ed. Feltrinelli di Milano 1992
13. C. FOTI (a cura di), *Chi educa chi? Sofferenza minorile e relazione educativa* - Ed. Unicopli di Torino 1992
14. L. CAGLIUMI, A. CORRADINI, B. ZANI, *Incontrare gli adolescenti* - Ed. Unicopli di Milano 1993
15. MINISTERO DELL'INTERNO DIREZIONE GENERALE DEI SERVIZI SOCIALI, *Politiche sociali per l'infanzia e l'adolescenza* - Ed. Unicopli di Milano 1991
16. D. IANES, F. CELI, *Nuova guida al piano educativo individualizzato* - Ed. Erickson di Trento 1995
17. D. GHEZZI, F. VADILANGA (a cura di), *La tutela del minore* - Ed. Raffaello Cortina di Milano 1986
18. C. BARALDI, *Suoni del silenzio. Adolescenti difficili ed intervento sociale* - Ed. F. Angeli di Milano 1994
19. C. PIETROPOLI, E. RINA, *Adolescenti in crisi e genitori in difficoltà* - Ed. F. Angeli di Milano 1994
20. G. SHARMET (a cura di), *L'adolescente nella società senza padri* - Ed. Unicopli di Milano 1994
21. F. SCAPARRO, G. ROI, *"La maschera del cattivo. Delinquenza minorile e responsabilità adulta"* - Ed. Unicopli di Milano 1995.
22. A. MAGGIOLINI, *Mal di scuola. Ragioni affettive dell'insuccesso scolastico* - Ed. Unicopli di Milano 1994
23. J. M. MONTEIL, *Soi et le contexte* - Armand Colin, Paris, 1993.

24. U. BRONFENBRENNER, *Ecologia dello sviluppo* - Il Mulino, Bologna 1984.
25. L'indagine è in LABOS, *Istituzioni e devianza minorile. Progetti pilota per il recupero della piena socialità* - Edizioni T.E.R., Roma 1988.
26. P. MARSH, E. ROSSER, R. HARRÉ, *Le regole del disordine* - Giuffrè editore, Milano, 1984.
27. Una sintesi aggiornata per quanto riguarda l'intervento sociale è in L. SANICOLA (a cura di), *Reti sociali e intervento professionale* - Liguori editore, Napoli 1995.
28. M. SANTERINI, *Giustizia in educazione. Svantaggio scolastico e strategie educative* - La Scuola, Brescia, 1990; AA.VV., *Oltre la scuola* - Coop.Inter-dialogos, Milano 1996.
29. Sul progetto educativo rispetto a ragazzi in situazione di disagio, cfr. P. BERTOJINI, L. CARONIA, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento* - La Nuova Italia, Firenze 1993.
30. Sulla problematica della devianza e della responsabilità del minore, cfr. L. MILANI, *Devianza minorile. Interazione tra giustizia e problematiche educative* - Vita e Pensiero, Milano 1995.

Finito di stampare nel mese di novembre 1996
dalla Litocenter - Limena (PD)