

“Calvin”

Progetto per la gestione di
“interventi di animazioni rivolti ad adolescenti”

1) Premessa

p. 3

2) Analisi dei bisogni

p. 5

2.1) i ragazzi

2.2) le famiglie

2.3) la scuola

2.4) il territorio e la “rete”

3) Obiettivi

p. 10

3.1) i ragazzi

3.2) le famiglie

3.3) la scuola

3.4) il territorio e la “rete”

4) Metodologia

p. 17

4.1) i ragazzi

4.2) le famiglie

4.3) la scuola

4.4) il territorio e la “rete”

5) Attività

p. 25

5.1) i ragazzi

5.2) le famiglie

5.3) la scuola

5.4) il territorio e la “rete”

6) Strumenti

p. 30

6.1) l'educatore

6.2) il lavoro di rete

7) Risorse umane

p. 34

8) Tempi

p. 34

9) Verifica

p. 37

9.1) la scheda di rilevazione quotidiana e quella quadimestrale

10) Qualità del servizio

p. 35

10.1) customer satisfaction

1) Premessa

I Centri di Aggregazione Giovanile nascono sul finire degli anni settanta (d'ora in poi nel testo Cag) insieme a molti dei Progetti Giovani che tutt'ora sono presenti nelle città e periferie urbane, tuttavia, le trasformazioni avvenute negli ultimi vent'anni sulla scena economica, politica e sociale, hanno consegnato una realtà affatto differente, quasi opposta, relativamente a quelli che paiono essere i suoi principi costitutivi.

Mutata la scena politica, con la scomparsa dei grandi partiti di massa, quella economica, attraverso i processi di de-industrializzazione, trasformatesi le città, sempre meno legate alla "fabbrica" e più alla produzione di servizi, si sono trasformate radicalmente la stessa struttura sociale e l'esistenza individuale di chi le abita.

Scrivo in proposito Marco Revelli: *"l'esistenza, la sociologia dell'uomo post-fordista, si definisce così a partire dai caratteri di ubiquità negli spazi di vita e lavoro, frammentarietà dei percorsi biografici, destrutturazione dei ritmi di vita, nomadismo, discontinuità"*.^[1]

Una "modernità liquida", come l'ha definita il sociologo Z. Bauman, che pare aver fatto dell'incertezza, della non linearità i principi su cui sostanzarsi, contro l'ordine e la linearità su cui si era fondato il secolo scorso, in un processo simile a quello che ha attraversato le scienze: *"Oggi vediamo che le scienze biologiche e fisiche sono caratterizzate da una crisi della spiegazione semplice. E di conseguenza quelli che sembravano essere i residui non scientifici delle scienze umane – l'incertezza, il disordine, la contraddizione, la pluralità, la complicazione, ecc. – fanno oggi parte della problematica di fondo della conoscenza scientifica... La complessità...costituisce la reintroduzione dell'incertezza in una conoscenza che era partita trionfalmente verso la conquista della certezza assoluta..."*.^[2]

Una trasformazione, tuttavia, che sul piano sociale (sia collettivo che individuale) sembra aver aperto si nuovi campi di possibilità ma, soprattutto, nuovi timori: in questo passaggio dalla "serialità" alla "differenziazione", dalla "programmazione" all'"incertezza", l'uomo contemporaneo, sembra percepire più i limiti, le costrizioni, l'ansia della precarietà che la leggerezza della "liberazione": *"Oggi tutti...sono sottoposti a spaesamento. l'avvento della società complessa e della globalizzazione, insieme alla caduta delle grandi narrazioni e dei riferimenti etico-religiosi, lo sfaldarsi del tessuto sociale e la crisi della politica..., l'assorbimento di ogni energia da parte del lavoro e l'aziendalizzazione dell'esistenza stanno producendo un forte senso di spaesamento e un'altretanto forte chiusura in tribù che mettono in discussione la città come forma di convivenza e dunque come peculiare esperienza umana"*.^[3]

Soprattutto, Se è vero che il fenomeno della globalizzazione, che gli sviluppi della modernità conducono alla "solitudine del cittadino globale", ad un sentimento diffuso di insicurezza relativa al proprio futuro, questo sembra ancora più vero nel mondo giovanile. Nel contesto giovanile, infatti, ciò si aggiunge ad alcune difficoltà paradigmatiche dell'età dello sviluppo, in un connubio che aumenta

esponenzialmente il rischio che alcune caratteristiche proprie della “devianza” si trasformino in un disagio collettivo, meno evidente ma più diffuso.

Piero Bartolini, nel 1993, identificava come elemento connotativo dell’universo dei “ragazzi difficili”, l’*“assenza di intenzionalità”*, definendo quest’ultima come la rinuncia dell’ *“individuo...a concepirsi all’origine della propria storia e corresponsabile della costruzione della propria esistenza e di quella altrui...le cose del mondo gli appaiono dotate di una forza autonoma e soverchiante”*. Oggi, questa “condizione” propria dei ragazzi difficili, a fronte delle trasformazioni politiche, economiche e culturali, di fronte all’insicurezza ed al precariato come probabili scenari lavorativi, di fronte alla spinta verso modelli consumistici - in cui i giovani diventano sempre più il target preferito di aziende e pubblicitari – sembra essere divenuta “patrimonio collettivo” delle giovani generazioni.

Una difficoltà non più riconducibile a quel “disagio sociale” su cui si sono costruiti molti Progetti Giovani, ma ad un “disagio esistenziale” molto più diffuso, non incasellabile, nelle categorie delle “classi”, dei “ceti” sociali, della povertà, dei territori, delle periferie e dei quartieri a forte “emarginazione”. Una difficoltà esistenziale che riguarda tutti, anche noi adulti, e così descritta dallo stesso Bertolini: *“Ciò che per questi ragazzi è dominante è il qui ed ora, il fatto bruto nel quale essi non riescono ad intravedere alcuna apertura verso un futuro che sia in qualche modo connesso ad un fine, ad un progetto soggettivamente elaborato, il significato delle cose si esaurisce nella loro attualità...Da questo...scaturisce un’intensa insoddisfazione, una difficoltà, un disadattamento prima di tutto interiore...”*. Il comportamento che ne scaturisce, può declinarsi in modi differenti, il rischio, tuttavia, è che esso si esaurisca nella *“ricerca esclusiva della soddisfazione immediata...l’unico senso che il ragazzo riesce a dare alla sua esistenza è quello di fruire momento per momento di una soddisfazione attuale, la più globale e intensa possibile. Al centro di questo interesse c’è il sé...ma non come origine di questa soddisfazione...ma come luogo di assorbimento passivo.... Tuttavia questo genere di soddisfazione...non si risolve mai in un appagamento in una pacificazione del bisogno...sarà sempre illusoria destinata a esaurirsi in quel qui ed ora...La soddisfazione...non sarà mai frutto di un agire consapevole...di una trasformazione del mondo ai propri fini, ma di una totale adeguazione di sé al mondo”*.[\[4\]](#)

In questo quadro storico e sociologico si inserisce l’esperienza dei Cag, in una storia che parallelamente al contesto sociale, sembra aver mutato principi, parole d’ordine e modelli organizzativi. Nati sul finire degli anni settanta, a fronte di un forte allarme attorno al mondo giovanile, soprattutto attorno agli adolescenti, suscitato in particolare dal diffondersi del fenomeno droga e dalla percezione che le tradizionali agenzie educative fossero impreparate e inadeguate a rispondere alle nuove istanze, ai nuovi linguaggi e costumi espressi dai ragazzi, i Centri Giovani, hanno mutato pelle più volte, fino ad abbandonare i modelli fallimentari degli inizi fondati: o su una totale centratura sulla prevenzione ed il disagio; o su di un modello consumistico quasi fossero *“botteghe per la fornitura di corsi e cineforum”*.

L’evoluzione dei cag si può riassumere in tre tappe:

- *“Da struttura pubblica posta accanto ad altre strutture”*. Nati in un periodo di crisi delle tradizionali agenzie educative, comprensibilmente, i primi Cag hanno cercato di differenziare la loro offerta dai modelli della scuola e dell’oratorio, enfatizzando l’apertura al disagio, la flessibilità, l’avalutatività, la laicità del servizio. Gli stessi amministratori, da parte loro, sottolineavano

come si rivolgessero ai ragazzi espulsi dal mondo della scuola e d'estranei alle proposte educative dell'oratorio, in una marcatura che ha accentuato un'immagine di antagonismo e concorrenzialità e alimentato alcuni stereotipi dannosi (l'oratorio per i bravi ragazzi e i bigotti, il Cag per i ragazzi difficili e i trasgressivi...).

- "...a nodo di una rete di interventi a favore degli adolescenti". Conclusa la fase di consolidamento i Cag più maturi cominciarono a "guardarsi d'attorno" e inevitabilmente a rapportarsi con la scuola, la parrocchia, i servizi sociali, l'associazionismo, le famiglie. fino a non concepirsi come struttura autocentrata, preoccupata di gestire i propri "utenti" ma come punto di una rete da costruire.

- "...a equipe di educatori impegnata a far crescere le competenze dell'intero sistema". In quest'ultima tappa l'idea è stata quella di far crescere una "comunità educante", capace di farsi carico in modo efficace dei propri giovani, trasformando le finalità dei Cag dalla realizzazione e lo sviluppo della propria unità di servizio, alla maturazione dell'intera comunità locale, dalla preoccupazione, per l'equipe di educatori, di gestire ed alimentare il Cag, a quella di trasmettere e scambiare competenze, strumenti, conoscenze con la scuola, l'oratorio, le famiglie, le associazioni...il territorio.

Nel corso di questi vent'anni dunque i Cag hanno saputo trasformarsi, ascoltando e lasciandosi investire dai mutamenti sociali, nel loro percorso hanno attraversato tutte le "parole d'ordine", le "scelte di tendenze" e a volte le hanno anticipate: l'investimento sulla socializzazione e sul protagonismo; l'animazione come sviluppo delle potenzialità; la creatività come antidoto all'omologazione e alla dipendenza; fino a prendere coscienza di alcuni tratti distintivi:

- *l'intervento rivolto alla globalità della popolazione giovanile, non più identificata solo a rischio di emarginazione sociale;*
- *la prevenzione tradotta in promozione delle risorse, delle capacità, delle competenze dei giovani e del territorio;*
- *il centro come zona di frontiera tra normalità e disagio, strada e istituzioni, attenzione ai bisogni e prevenzione, regola e trasgressione, formale e informale;*
- *la preminenza della relazione su apprendimento e produttività; luoghi da abitare, dove individuarsi e elaborare il significato delle proprie esperienze ed analizzare criticamente i messaggi della società complessa.*
- *l'attenzione alla diversità che riguarda non solo le fasce marginali ma anche i lati più oscuri e nascosti dei "bravi ragazzi";*
- *l'apertura al territorio ed il lavoro di rete come riscoperta della comunità locale. [5]*

Proprio da questa storia, da questi sviluppi, forse, è possibile partire per costruire un nuovo progetto.

2) Analisi dei bisogni

La narrazione precedente può apparire come un approccio eccessivamente teorico, lontano dalla realtà e dalla quotidianità dei territori con i quali si è chiamati ad operare, tuttavia, l'esperienza maturata in oltre dieci anni di lavoro con il comune di Grugliasco ci dice che non è così.

Le trasformazioni sopra indicate hanno attraversato con forza, tanto la Città nel suo complesso, quanto il progetto (prima Grunt, poi Rela.X, oggi?) nel quale abbiamo operato.

La città si è modificata: da "periferia della periferia" di Torino a luogo innovativo sul piano ambientale, capace di offrire servizi ed alta "qualità della vita"; i suoi confini sono divenuti "incerti", più "aperti", in una terziarizzazione che insieme al comune di Collegno ed, in parte, quello di Rivoli, ha trasformato e trasformerà la zona-ovest in un polo formativo ed universitario prima inimmaginabile; i quartieri, da luoghi-dormitorio, sono divenuti ricercatissimi spazi residenziali.

Le politiche giovanili (non solo esse) sono mutate, attraverso un processo di sussidiarietà che, con i piani di zona, ha identificato sempre più il "territorio", come spazio deputato ad assumere decisioni e responsabilità, in merito alle politiche da attuare.

Sono mutati i giovani. Proprio nell'ultima verifica presentata, a proposito dei ragazzi incontrati nel nostro lavoro scrivevamo: *"sono adeguati nella maggior parte delle situazioni e non mostrano difficoltà nel gestire rapporti tra i sessi o con la diversità; non ci sono casi particolarmente problematici, le famiglie sono presenti ed interessate a come i figli trascorrono il pomeriggio: insomma un gruppo decisamente differente da quello precedente che era forse più evidentemente problematico ma sicuramente di più facile lettura nelle sue piccole dinamiche di deviazione. E' opinione condivisa anche con le altre realtà che lavorano coi ragazzi che il disagio giovanile stia cambiando, non ha più i connotati classici del disagio, è forse più subdolo si presenta con una difficoltà a rispondere agli stimoli e un'incapacità di approfondire gli argomenti preferendo talvolta evitare un conflitto che viene ritenuto a torto più faticoso che arricchente. Il gruppo è infatti facilmente coinvolgibile su alcune attività (quasi sempre le stesse) ma "resistente" e diffidente verso le novità".*^[6]

Gli stessi incontri effettuati con le scuole (in particolare le S.M.S. Levi e 66 Martiri) ci confermavano di una difficoltà delle istituzioni scolastiche ad interpretare i nuovi comportamenti giovanili, restituendoci una lettura che racconta di un minor numero di ragazzi segnalati ai servizi sociali ma di un aumento di fenomeni di bullismo, piccole prevaricazioni, uso di sigarette e droghe leggere e della difficoltà di coinvolgere i ragazzi nelle attività extrascolastiche (alla 66 martiri è a rischio chiusura il gruppo sportivo pomeridiano). È questo, ancora, lo stesso disagio che ci raccontano le famiglie dei ragazzi che abbiamo incontrato in questi anni: la difficoltà di rapportarsi con i propri figli, di comprenderli, in un momento in cui questi sperimentano dinamiche spesso oppostive in cui segnano le prime distanze e "autonomie" dal nucleo familiare.

È lo stesso progetto, infine, ad essere mutato, non solo nel nome, ripercorrendo con straordinaria similarità il percorso descritto precedentemente: passando da una centratura assoluta sulla prevenzione del disagio alla promozione dell'agio; ampliando i confini del proprio intervento e mandato, sempre meno legati a pochi "ragazzi difficili" e più alla popolazione giovanile nella sua globalità, al territorio; evitando il proprio isolamento e sempre più connettendosi con le altre agenzie, enti,

associazioni che operano sui territori, divenendo snodo cruciale di una “rete” non più da costruire ma ormai da gestire.

In particolare, se si guarda all’ultima verifica presentata dalla cooperativa, si può leggere come, negli ultimi anni, *“gli operatori della cooperativa abbiano dedicato un’attenzione sempre crescente alla cura delle relazioni con la “rete” ed al lavoro con le realtà territoriali più significative delle borgate in cui si è operato, in uno sforzo che, anche attraverso un investimento proprio, crediamo abbia prodotto risultati notevoli fino ad investire gli operatori di un ruolo di riferimento, non soltanto in termini educativi/animativi rispetto ai gruppi di ragazzi con cui si opera, ma ancor di più in termini socio/culturali rispetto ai territori di appartenenza, fino a giungere a farsi promotori di una progettazione partecipata che ha investito realtà ed ambiti differenti”*.^[7]

L’analisi di questi mutamenti, costruita nell’operare sui territori, nelle borgate, con le persone, ci porta ad identificare la necessità di un progetto che sappia rispondere a domande e bisogni che si rivelano complessi, multidimensionali; che, partendo dal singolo ragazzo, giungono alla borgata, al territorio, attraversando le dimensioni familiari e scolastiche, in una logica ricorsiva di cui è impossibile rintracciare l’inizio. Indichiamo, qui di seguito, i bisogni che ci paiono emergere con più forza, suddividendoli su di un’asse che dai ragazzi giunge alle borgate. È questa esclusivamente un’esigenza di trattazione (che manterremo nel corso del progetto), nella consapevolezza che una descrizione ed una separazione così nette non ne rispettano l’interno e continuo intrecciarsi.

2.1) i ragazzi

Il quadro tracciato poco sopra rispetto alla realtà giovanile sembra sottolinearne, principalmente, gli aspetti problematici. Non si vuole, tuttavia, descrivere un quadro “patologico” dei comportamenti giovanili, ne tantomeno aprire una nuova “questione adolescenziale” che richiuda l’esperienza di essere giovani in un “fenomeno di devianza” o, peggio ancora, di “ordine pubblico”. In questi anni, infatti, abbiamo incontrato circa due/trecento ragazzi e ragazze di età diverse, dai 9 ai 25 anni, nelle verifiche presentate abbiamo cercato di fotografarne caratteristiche, composizione, “cultura” e mutamenti, ed il dato che emerge con forza è l’eterogeneità delle situazioni: ragazzi segnati da profonde difficoltà relazionali, ma anche ragazzi capaci di intessere relazioni profonde in modo creativo ed originale; ragazzi provenienti dai cosiddetti “nuclei familiari multiproblematici”, ma anche ragazzi che conoscono l’affetto e la cura familiare; bambini della fascia delle elementari, ma anche maggiorenni da poco entrati nel mondo del lavoro.

Di fronte a questa eterogeneità e di fronte ai mutamenti macrosociali ci sembra che il bisogno più forte che essi esprimono sia, a tutt’oggi, quello di qualcuno che sappia stare “di fianco” a loro, stimolandoli, promuovendone potenzialità e risorse ma anche supportandoli in quel momento critico, che appartiene a tutti e non rappresenta un fenomeno di “devianza”, che è l’adolescenza. Con la parola “crisi” si indica *“ogni tappa evolutiva che comporti un cambiamento repentino, al quale l’uomo deve adattarsi, mettendo in opera una serie di risorse personali”*.^[8] La crisi quindi di per sé non ha un significato negativo, anzi può tradursi in una spinta evolutiva; nel periodo dell’adolescenza, tuttavia, risulta particolarmente delicata ed impegnativa, a causa

della messa in discussione contemporanea di ogni certezza, di ogni punto di arrivo precedente, somatico, psicologico, relazionale. *“La crisi adolescenziale è in sostanza una crisi di identità in quanto deriva da una situazione di profondi cambiamenti su due versanti contemporaneamente, nel rapporto con se e nel rapporto con gli altri”*. A ciò si aggiunga che l’adesione al mondo adulto è una conquista resa più difficile dai cambiamenti sopra descritti che hanno reso più acuto il salto generazionale. *“È difficile per l’adolescente di oggi assumere i genitori quali modelli di identificazione o trovare modelli significativi per costruire la propria, nuova, identità, anche tenendo conto che è fisiologica una ricerca dell’autonomia compiuta attraverso l’opposizione ai modelli stessi. Questi per essere funzionali devono essere saldi, non confusi, come talora sono oggi gli adulti per una crisi di valori e di ruolo che li coinvolge. Appare, infine, contraddittorio il ruolo dell’adolescente: gli viene richiesta responsabilità, ma la società non gli concede l’alternativa dell’autonomia attraverso il lavoro; gli è data un’anticipata maturazione sessuale dal punto di vista biologico, senza che nel contempo egli abbia raggiunto la maturità psichica per esercitare con senso di responsabilità il ruolo sessuale”*.^[9]

Di fronte a queste difficoltà ed a questi bisogni che investono la totalità dei giovani, dunque, non è più possibile rispondere, né attraverso la costruzione di servizi iperspecialisti destinati al “disagio” (identificando il crescere con il “problema” che richiede una “cura”), né attraverso l’offerta di infiniti spazi o opportunità da “consumare” (il progetto si limita al “come impegnare il tempo dei giovani”, delegando ad altri qualsiasi aspetto “formativo-educativo”), ma che si qualifica piuttosto in uno “stare-con” capace di raccogliere ansie e timori, di essere limite ma anche di “fare spazio”, di valorizzare risorse e competenze individuali e collettive.

2.2) le famiglie

Per quanto concerne il ruolo dei genitori nei confronti degli adolescenti F. Doltò afferma *“Non è facile essere genitori di un adolescente perché tutto quello che si dice è messo in discussione, contraddetto, spesso aprioristicamente respinto...la sensazione è di non essere neppure ascoltato Bisogna accettare di essere silurati dai propri figli, di chiamarsi fuori, quasi mettersi in pensione, restando nello stesso tempo a disposizione, visto che i giovani ne hanno bisogno. I genitori dovrebbero degenitorializzarsi, dovrebbero a loro volta rinnovarsi e rinunciare a essere, come prima, genitori di un bambino, dovrebbero rinascere come genitori di giovani adulti”*.^[10]

Proprio questa difficoltà nel “rinascere” come genitori è quella che ci è stata raccontata da molti degli adulti che abbiamo incontrato. Una narrazione che si trasformava in una domanda, in un bisogno, di nuovo, non di interventi specialistici, ma di semplice ascolto e confronto con chi conosce i propri figli e vive con essi momenti che non appartengono né al contesto scolastico né a quello familiare.

Questo è forse il bisogno più significativo che ci pare emergere dai contesti famigliari: quello, di fronte ad un’esistenza sempre più frammentata e individualizzata, di un incontro, di un dialogo con l’altro da sé; quello, ancora una volta, non della cura, ma dell’ascolto e del confronto.

2.3) la scuola

Rispetto alle istituzioni scolastiche ci pare di aver individuato una consapevolezza nuova, dopo l'apparente chiusura nelle logiche dell'"autonomia" del "mercato", la consapevolezza cioè di non potersi richiudere in un fortino dorato, riducendosi a luogo nel quale ci si occupa esclusivamente di istruzione e trasmissione di nozioni, con la conseguente richiesta di non essere lasciata sola nel proprio compito di formazione delle giovani generazioni.

Questa domanda e questo bisogno non possono, a nostro avviso, essere lasciati inevasi, poiché la scuola rappresenta un microcosmo, un "ologramma", che raccoglie i giovani nella loro globalità, con la loro eterogeneità, le istanze, i desideri e gli aspetti problematici che questi presentano; la scuola inoltre, pur con i propri limiti, rappresenta il cardine attraverso cui passa la crescita delle nuove generazioni. Il rapportarsi con essa, dunque, si fa ineludibile, in uno scambio che modifica i progetti ma, ricorsivamente, apre spazi di cambiamento per le stesse istituzioni scolastiche, nella consapevolezza che: *"anche se emergono soggetti nuovi che si legittimano e prendono l'iniziativa...vi sono comunque soggetti da cui non si può prescindere, e uno di questi è la scuola"*.[\[11\]](#)

2.4) il territorio e la rete

Per ciò che concerne il lavoro nei territori e nelle borgate, infine, l'esperienza maturata a borgata Lesna (attraverso il rinsaldarsi dei rapporti con le associazioni, dentro i coordinamenti di borgata, nella realizzazione della festa "Borgata Lesna a porte aperte" e nel tentativo di progettazione di un centro estivo da svolgersi in Borgata); borgata Fabbrichetta (attraverso la ricostruzione di rapporti positivi e di attività congiunte con la scuola media 66 Martiri, il Doposcuola La Salle, le Assistenti Sociali e l'ET della Cooperativa La Carabattola, e grazie al percorso che coinvolgendo anche le Forze dell'Ordine ha portato alla realizzazione di Piazza ragazzabile) e più complessivamente sul territorio (attraverso la partecipazione costante al tavolo di lavoro/formazione del progetto Ci Sei Ci Fai, la realizzazione del progetto P. S. che ha coinvolto Polizia Municipale e Ass. Carabinieri in congedo, la progettazione con "Epicentro" di Moviment'azioni"); ci induce ad evidenziare come nei territori si nascondano risorse spesso insospettabili ed in grado di influire positivamente sui progetti messi in atto.

Il bisogno che emerge, dunque, è quello di *"dar voce ai territori"*, di metterli in contatto con "la politica", facilitandone la comunicazione, l'espressione dei bisogni ma anche permettendo di ricostruire le proprie potenzialità di azione collettiva. La progettazione e la realizzazione degli interventi non può avvenire prescindendo dai legami, dalle relazioni, dai bisogni e dalle potenzialità che le singole borgate esprimono, perché è proprio a partire da esse che il progetto trova le sue intime possibilità di "essere", e "crescere", sviluppando le potenzialità di autonomia e creatività delle stesse comunità in cui agisce, dischiudendo risorse inaspettate, anche attraverso conflitti e difficoltà: *"Come possiamo immaginare che l'azione in campo educativo trovi legittimazione e garanzie di successo attraverso l'assunzione di qualche progetto da parte di un istituzione o attraverso la definizione metodologica di ciò che si deve fare? L'assumere, da parte di servizi di vario genere, un mandato della società rispetto*

all'area dei problemi giovanili o dei rapporti con le giovani generazioni è un'operazione illusoria: a fronte di problemi che sono di tutti, immaginare che ci sia un'area specializzata per affrontarli in nome e per conto degli altri mi sembra un'operazione poco aggregante sul piano sociale e che non apre tanti spazi e ipotesi rispetto al futuro. Siamo confrontati sostanzialmente con problemi di costruzione sociale di rapporti, tra generazioni, gruppi, soggetti, istituzioni. Questa costruzione di legami...si sviluppa in quanto più soggetti riescono a vedere qualche cosa come comune, riconoscono che su quello vale la pena di ritrovarsi...nello stesso tempo questo qualcosa è costantemente messo in discussione per il fatto stesso che ciascuno lo intende in maniera diversa. La costruzione sociale è quindi fatta continuamente di cooperazione e conflitto".[12]

Sono questi, d'altra parte, i bisogni e gli indirizzi emersi nel lavoro condotto all'interno dei Piani di Zona di Collegno e Grugliasco, cui la Cooperativa ha partecipato attivamente. Nel documento provvisorio relativo al tavolo tematico "adolescenti e preadolescenti", proprio in riferimento alle "Riflessioni sui centri-giovani" emergono alcune indicazioni che sembrano supportare quanto detto fin'ora, in particolare:

- l'agire secondo *"un modello educativo, una proposta culturale forte e però falsificabile"*
- il no alla *"moltiplicazione delle iniziative a scapito della qualità"*;
- l'importanza delle *"relazioni (faccia a faccia, con adulti e fra pari) al centro del modello"*;
- il proporre esperienze di *"autorealizzazione"* che partano *"dai loro interessi/obiettivi"*, che promuovano *l'"attivarsi"* ed *"il protagonismo dei ragazzi"*;
- l'offrire *"spazi di risignificazione dell'esistente attraverso la relazione con adulti di riferimento (ma anche fra i pari) portatori di modelli discutibili"*, senza *"offrire significati preconfezionati"*;
- il pensare i centri giovani come *"piattaforme che offrano un'ampia gamma di opportunità, il più possibile autogestite dai giovani e al tempo stesso come spazi in cui trovare adulti di riferimento in grado di supportarli in questo percorso"*;
- il dare *"spazio alle potenzialità dei giovani nell'assumere ruoli socialmente produttivi, attraverso esperienze che offrano loro possibilità di riconoscimento sociale e partecipazione alla vita della collettività"*;
- il non pensare i centri *"come rivolti esclusivamente alle fasce deboli"*;
- il pensare i centri *"come luoghi di intergenerazionalità, diversificando le iniziative per facilitare convivenza in Borgate"*;
- il *"rispondere alla domanda"*, alle *"esigenze"* delle *borgate di appartenenza"*; [13]

3) obiettivi

Quanto detto fin'ora ci porta ad evidenziare gli obiettivi principali del progetto futuro. Pur tenendo in considerazione il fatto che essi sono chiaramente esposti all'interno

del capitolato e che molti di essi sono stati enunciati all'interno del tavolo "adolescenti e pre-adolescenti", del Piano di Zona di Collegno e Grugliasco, vorremmo qui indicarne alcuni, mantenendo, per una comodità descrittiva la separazione attuata precedentemente.

Vorremmo indicare, infine, come se l'intero impianto del progetto è costruito sui principi della co-progettazione, gli obiettivi specifici del progetto e dell'intervento nelle singole borgate non possono essere qui indicati ma verranno, appunto, co-costruiti in relazione, nelle singole borgate. In particolare poi, mentre sulle borgate di borgata Lesna e Fabbrichetta saremmo in grado già oggi di individuare alcuni percorsi ed obiettivi cui tendere (la realizzazione di un centro estivo a Lesna a partire dall'esperienza passata; il mantenere le relazioni e dar continuità all'esperienza di Piazza Ragazzabile; il ripetere il torneo di calcetto che ha coinvolto Polizia Municipale, Amministratori Pubblici ed Associazione Carabinieri in Congedo; il lavorare per la creazione di un gruppo di volontari giovani a Lesna; il proseguire il rapporto con Epicentro a Fabbrichetta; la realizzazione di un convegno e la partecipazione al Viale in Bancherella per presentare pubblicamente i progetti in corso e i risultati del tavolo Ci Sei Ci Fai), per quel che concerne borgata Paradiso gli obiettivi potranno essere identificati solo dopo che avremo "incontrato" il territorio e le persone che vi abitano. Ciò che vorremmo, tuttavia, come obiettivo generale, è che i centri ragazzi delle tre borgate, possano e sappiano: da un lato, uscire verso il territorio, esplorandolo e penetrandolo; dall'altro, aprirsi ad esso, accogliendolo dentro di se. Quelli che immaginiamo sono luoghi in cui, e a partire dai quali, si sviluppano processi di aggregazione, di socializzazione, di animazione socio-culturale tra soggetti che vivono un territorio. Intendendo per animazione socio-culturale l'attività di rafforzamento, rivitalizzazione e sviluppo delle potenzialità sociali, civili e culturali insite in una comunità. Comunità che, nel nostro caso, è prioritariamente la collettività dei giovani, ma, in via mediata, è anche la collettività più ampia in cui i giovani sono inseriti, il mondo in cui vivono e di cui sono parte.

Centri che concepiamo come spazi per essere giovani con altri giovani (ma anche con altri cittadini), dove si possa costruire una propria identità sociale, attraverso l'elaborazione di significati, da attribuire alle esperienze con-vissute assieme ad altri. Luoghi in cui i giovani possano ricondurre ad unità (l'unità che costituisce il proprio "carattere" individuale) il significato di ciò che vivono nella quotidianità, spesso segnata da esperienze e situazioni frammentate e tra loro sconnesse.

3.1) i ragazzi

Per quel che concerne il lavoro con i ragazzi gli obiettivi perseguiti possono essere suddivisi in quattro ambiti fondamentali:

la relazione

E' difficile parlare della relazione come "obiettivo" di un intervento educativo, più spesso essa viene identificata come uno strumento dell'agire educativo, come ambito metodologico, eppure essa si pone anche come obiettivo irrinunciabile poiché: da una parte, per l'essere umano ed in particolare per l'adolescente, *"la capacità di stringere*

legami emotivi intimi con altre persone, talvolta nel ruolo di chi richiede le cure, talvolta nel ruolo di chi le fornisce, è considerata una delle caratteristiche principali di un funzionamento efficace della personalità e della salute mentale";[14] dall'altra è solo dentro la relazione, solo quando essa è segnata dai caratteri di fiducia e rispetto, che sono raggiungibili i più significativi obiettivi educativi.

Di fronte alle problematiche aperte dai mutamenti sociali l'obiettivo dell'azione educativa non può che essere indicato nell'attivazione di *"processi personali e collettivi di risignificazione dell'esistente"*, identificati quali antidoti all'alienazione, alla totale *"adeguazione di sé al mondo"*, poiché orientati verso la costruzione di *"visioni del mondo e di sé"* orientate alla *"consapevolezza"* ed all' *"intenzionalità"*. Tuttavia la costruzione di una personale *visione del mondo* è un processo che non avviene in una dimensione solipsistica, il soggetto non è solo nel mondo, egli è *nel mondo con gli altri*, il suo processo di definizione del mondo si incontra con analoghi processi di altrettante soggettività: *"Il riconoscimento dell'altro come alter ego, ossia come soggetto dotato anch'egli di capacità intenzionale, fonda e garantisce la possibilità che la mia esperienza del mondo sia in qualche modo oggettiva"*. [15] Il fatto che la propria visione del mondo sia sentita come vera, nasce infatti dal suo essere, almeno in parte, condivisa; la verità, come corrispondenza tra mondo reale e propria visione del mondo, si fonda dunque su uno scambio di punti di vista sul mondo ed è un effetto di una pratica intersoggettiva di veridizione.

Di fronte alla crisi aperta dall'adolescenza bisogna considerare poi che, in questo periodo, avviene un cambiamento delle capacità cognitive che conosce un salto di qualità: il raggiungimento del pensiero astratto. L'emergere del pensiero formale comporta profonde trasformazioni nella rappresentazione di sé e nella percezione della propria identità e nella visione del mondo. Il cambiamento quindi può costituire un elemento destabilizzante, che trasmette incertezze, solitudine, vissuti depressivi. L'incoraggiamento che deriva all'adolescente da parte di figure di riferimento quando le nuove capacità sono valorizzate e indirizzate a un uso produttivo e non ad un ripiegamento narcisistico è fondamentale per lo sviluppo dell'identità, *"il messaggio che viene...ha un significato simbolico di conferimento di ruolo"*. È anche nella relazione con gli educatori che può avvenire questo riconoscimento, un obiettivo dunque, *"in una società che sempre meno riconosce la competenza dell'adolescente: non ci sono più riti di passaggio in cui dimostrare abilità e coraggio. Semmai si dà per scontato che l'adolescente si comporti come un adulto, di fatto misconoscendone la difficoltà e stimolando la costruzione di un falso sé"*. [16]

Ancora una volta non vogliamo indicare la necessità di alcuna presa in carico terapeutica, che potrebbe talora enfatizzare rischiosamente comportamenti e vissuti di diversità, bensì un approccio che venga incontro alle problematiche nell'ambito della fisiologia della crisi adolescenziale. La difficoltà nella conquista dell'identità, infatti, è il comune denominatore della crisi, solo un fallimento in questo percorso di integrazione si esprime attraverso le patologie o la devianza che si manifestano in questa fase dell'esistenza.

Il fare

Anche per ciò che concerne il fare si potrebbe ragionare in termini di obiettivi, come di strumenti e metodologia. La realizzazione di attività concrete, infatti, soprattutto

quando esse vengono proposte direttamente dai ragazzi, si fa strumento in quanto consente di dar loro visibilità, di coinvolgerne sempre di nuovi in iniziative, ma è, al tempo stesso, obiettivo, poiché agisce su due direttrici. La prima è legata ai bisogni sottesi allo stesso sviluppo dei giovani, alla necessità di accrescere i livelli di autostima ed autoefficacia del singolo/gruppo: infatti, *“un essere umano diviene un soggetto in senso vero quando si riconosce e quando viene riconosciuto come autore in prima persona del proprio pensare e del proprio agire, cioè come essere che ha in sé la capacità di gestire la propria vita liberamente, senza padroni... un soggetto non solo conoscente e desiderante...ma anche agente sul piano pratico.... La vera prerogativa umana dell'uomo è la sua attività libera, cognitiva e volontaria. L'ambiente incide sull'uomo, ma l'uomo trasforma l'ambiente con la sua attività....”*.^[17] La seconda direttrice, nel cercare di dar voce, al bisogno/desiderio, diritto/dovere giovanile di partecipazione, non si limita a ridurre il percorso di realizzazione dell'attività a mero dato “esperienziale” ma cerca di trasformarlo in esperienza realmente significativa, capace cioè di produrre riflessione, senso di responsabilità, costruzione di senso e trasformazione. Un'attività formativa, di animazione, infatti non può ridursi a *“vuoto attivismo o pragmatismo, in cui conta il fare materiale o peggio il far fare. Animare è...sollecitare a ragionare sui fatti, cercare le cause, lasciarsi illuminare dalle informazioni, valutare le...competenze, elaborare progetti e programmi d'azione, verificare l'esito rispetto ai problemi di partenza”*. Vi è animazione, formazione, quando un'azione contiene al suo interno, anche implicitamente, *“...una tensione e la si vive come la realizzazione di un progetto, di un'intenzione”*.^[18] In questo senso diviene importante raccogliere istanze e idee che provengono dal mondo giovanile, poiché si possono considerare *“...luogo educativo tutte le attività giovanili, senza preclusioni e pregiudizi. L'attenzione agli interessi giovanili porta a decidere in che campo si gioca l'animazione. A che cosa questi giovani sono di fatto interessati? Cosa vorrebbero fare, se ritrovassero motivazioni ed energie”*^[19]. Al tempo stesso, tuttavia, non si può dire di aver svolto un intervento formativo, di animazione, se ci si limita ad *“...organizzare attività e proporle ad un vasto pubblico giovanile chiamato a consumare...di volta in volta le diverse attività senza dar vita ad alcuna aggregazione e senza che ne sia protagonista”*.^[20] La scelta di promuovere ed “insistere”, in una certa misura, sui termini quali “protagonismo giovanile”, “partecipazione”, etc, non vuole essere un ricorso vuoto a termini ormai abusati, ma risponde ad un orizzonte valoriale che presuppone *“la partecipazione attiva del sociale nell'individuare, assumere, tentare di risolvere i problemi individuali e collettivi che nel sociale stesso insorgono. Presuppone, in sostanza, un contesto non delegante”*.^[21] Il concetto di comunità infatti cui si vuole tendere con questo progetto e cui, contemporaneamente si fa riferimento, in particolare per quel che concerne la realtà giovanile, *“evoca un modo di stare insieme in cui la socialità ha un notevole peso e in cui particolare rilevanza hanno le relazioni tra le persone e fra queste, soprattutto, le relazioni non di tipo...utilitaristico. Una società...nella quale la crescita personale e l'identità personale possono realizzarsi attraverso processi di cooperazione e non di contrapposizione.... La comunità non può che essere fondata sulla convivenza sociale di individui soggetti nel pieno senso del termine”*. Una comunità quindi pluralistica fondata sull'individuo *“come principio e come valore”*, nella quale *“l'idea del bene comune non è pre-dato, non è dato prima, ma è costruito nella partecipazione e dall'interazione”*.^[22]

L'informazione

La promozione delle attività e delle opportunità offerte dal territorio è un'ulteriore obiettivo fondante il progetto, intimamente connesso alla necessità di coinvolgere il maggior numero di ragazzi possibile. Tuttavia, l'obiettivo non è quello di compiere una mera azione pubblicitaria, non è quello di creare una "clientela-passiva", ma si pone secondo due direzioni prioritarie.

La prima è connessa al desiderio di contattare e conoscere i giovani del territorio, evidenziando elementi utili per l'analisi dei bisogni e l'individuazione di nuove azioni, elaborando una mappatura che coinvolga i gruppi informali, evidenziandone limiti e potenzialità.

La seconda è legata alla possibilità di aprire canali informativi che mettano in contatto i giovani e le risorse che il territorio può mettere a loro disposizione, offrendo (in particolare per gli studenti delle scuole superiori) l'opportunità di individuare nuovi spazi, iniziative, progetti che li vedano come parte attiva, protagonisti e co-costruttori di ciò che riguarda loro e i loro coetanei, aiutando la stessa amministrazione nella costruzione di interventi sempre più mirati, efficaci e significativi.

3.2) le famiglie

Il lavoro con le famiglie dovrebbe perseguire, fondamentalmente, l'obiettivo duplice di: aprire canali di comunicazione e relazione fra istituzioni e famiglie; offrire un supporto alla genitorialità.

Negli anni il tentativo di costruire rapporti di fiducia con le famiglie dei ragazzi è stato uno degli obiettivi principali del lavoro all'interno del progetto Rela.X. Crediamo che questo approccio debba essere mantenuto poiché non solo una relazione positiva con i genitori facilita l'intervento con i minori ma, soprattutto, consente di entrare maggiormente in contatto con i reali bisogni delle famiglie e dei territori sui quali si opera, consente di far conoscere ciò che si fa per i giovani, consente di osservare mutazioni e cambiamenti dei contesti sociali e di radicare interventi e progetti senza che essi vengano calati dall'alto, proposti ed immaginati per gruppi sociali e bisogni, di volta in volta immaginati, frutto di fantasie e supposizioni, invece che di relazioni concrete con persone reali.

Per quel che concerne, il supporto alla genitorialità gli obiettivi possono essere suddivisi su due livelli:

- nel breve periodo la costruzione di momenti di incontro e relazione, con gli educatori e con gli altri genitori (anche sul piano dell'informalità), che offrano un supporto ed un confronto nell'affrontare l'esperienza dell'essere genitori di un adolescente accogliendone racconti, ansie, vissuti positivi e negativi;
- nel lungo periodo la costruzione di processi e strumenti che consentano la restituzione e la riscoperta delle competenze genitoriali in un'ottica sociale, collettiva e la costruzione/ri-costruzione di significati condivisi in merito sia all'esperienza di essere genitori, sia ai comportamenti dei propri figli.

Il lavoro con gli adulti di riferimento (ed in particolare con i genitori dei ragazzi che frequentano i centri) vorrebbe, infatti, porsi come un possibile supporto per un "mondo adulto" che spesso sperimenta frustrazione e, soprattutto, solitudine nello svolgimento

quotidiano delle sue funzioni educative. Il poter condividere con “l’Altro”, con gli educatori ma anche e soprattutto con gli altri adulti che frequentano il centro, piccole e grandi ansie e difficoltà (ma anche successi e soddisfazioni), potrebbe consentire di gestire al meglio le proprie paure e preoccupazioni, di sentirsi meno soli.

Infine, il mettere “in circolo”, a disposizione degli altri, le proprie competenze, rende più semplice per una comunità trovare sempre nuovi e più accessibili strumenti di supporto, trasforma (in una certa misura) in autonoma, la stessa comunità, sempre più in grado di produrre “da sé”, “dal basso”, piccoli elementi di aiuto quotidiano, senza attendere che un’azione “dall’alto”, ne risolva problemi e difficoltà ma, anche, la renda completamente passiva.

3.3) la scuola

Se l’intervento di questi anni ha condotto ad un progressivo allontanamento dalle scuole (in particolare quelle medie, con un riavvicinamento solo nell’ultimo anno) come luoghi privilegiati del progetto, proprio questa esperienza (con le conseguenti difficoltà a trovare una nuova utenza che non fosse quella dei ragazzi “di strada” da contendere all’ET) sembra indicare come obiettivo prioritario quello di riallacciare rapporti e relazioni di collaborazione, fino alla condivisione di attività, con le scuole del comune affini al target di età previsto dal progetto.

Come indicato precedentemente il lavoro con la scuola, luogo principe nel quale, tutti i giovani, o quasi, vivono e fanno esperienza della diversità e della loro crescita, si pone come imprescindibile. L’intervento nella/con la scuola non si pone infatti esclusivamente come nuova risorsa “al servizio di”, ma permette di conoscere i ragazzi, di instaurarvi rapporti, in uno spazio che molto meno che la strada li divide, separa nettamente in gruppi e tribù d’appartenenza, spazio dunque, nel quale agire, ma da cui partire senza, necessariamente, fermarsi.

L’obiettivo del lavoro con le istituzioni scolastiche, tuttavia, non può essere riducibile al trovare una strada d’accesso ad un immenso serbatoio d’utenza, di clientela; ma si sostanzia solo qual’ora si effettui uno scambio circolare di informazione e competenze fra la scuola e gli operatori (che si fanno rappresentanti del territorio), qual’ora la collaborazione porti ad un mutamento di entrambe le parti.

La collaborazione allora può divenire fruttuosa consentendo di perseguire quanto meno cinque obiettivi:

- dare visibilità ai progetti e alle iniziative del territorio dentro la scuola e contemporaneamente ai progetti della scuola nel territorio;
- non creare sovrapposizione, e spesso concorrenza, fra gli interventi scolastici e quelli extrascolastici;
- elaborare descrizioni del mondo giovanile sempre più ricche ed adeguate, capaci di coinvolgere lo scolastico e l’extrascolastico, come luoghi privilegiati (fuori del contesto familiare) del vivere dei giovani;
- il rispondere alle istanze ed ai bisogni della scuola, che chiede “aiuto” al territorio nell’immaginare nuovi percorsi (e non offerte) educativi e formativi per i giovani, nel costruire nuovi strumenti di lettura della loro condizione;
- il portare la scuola ad uscire da se stessa e da logiche esclusivamente interne, aprendosi al territorio non solo per chiedervi risorse ma per offrirne, fino a divenire parte attiva nella rete degli interventi dei giovani (penso ad

esempio alla partecipazione ai Piani di Zona nei quali le scuole sono state inspiegabilmente assenti).

3.4) il territorio e la rete

Laddove il territorio si configura come dimensione entro cui si sviluppa e a cui si ancora, l'identità e l'appartenenza sociale e politica di una comunità, ci sembra si apra un non trascurabile spazio di lavoro. Un intervento rivolto ai giovani, infatti, non può prescindere dal contesto, ossia dallo sviluppo del mondo che i giovani, in quanto soggetto sociale tra altri, abitano. Pensiamo dunque i Centri non come un'isola, ma come nodi di una rete che va tessuta e alimentata. Da questo punto di vista, il cuore pulsante di un intervento educativo a carattere territoriale rivolto ai giovani è anche il potenziare i soggetti che sono presenti sul territorio, nei loro percorsi di costruzione di una comune cittadinanza. Gli obiettivi nel lavoro con il territorio e nel lavoro di rete, dunque, si declinano lungo quattro direzioni principali:

- radicare i Cag nella vita dei territori rendendoli visibili ed adeguati ai bisogni che questi esprimono;
- dar vita a processi di “sviluppo di comunità”, e quindi identificare, supportare e sviluppare le potenzialità spesso presenti ma celate che è possibile scoprire nei territori in cui si agisce creando percorsi di una “cittadinanza attiva” nuova e possibile;
- connettere l'insieme di figure e interventi che gravitano sui territori al fine di migliorarne l'efficacia degli interventi stessi, trovare risorse e creare linguaggi ed interpretazioni sempre più complesse e condivise;
- avvicinare i territori e le persone che li abitano alla politica, alle istituzioni e viceversa, allargando gli “uffici” coinvolti nelle politiche giovanili (come nell'esperienza di Piazza Ragazzabile).

Da queste indicazioni risulta come obiettivo prioritario quello di conoscere il territorio in cui si opera, per poterne leggere dinamiche e processi. Ciò crediamo sia quello che gli operatori della cooperativa hanno cercato di fare in questi anni, incontrando, prima di tutto le persone, entrando in relazione con quello che Alfred Schultz ha definito “il mondo vitale quotidiano”. Questo è quel mondo di *“cui abbiamo esperienza delle relazioni faccia a faccia, non mediate da strumenti di comunicazione di massa oppure da funzioni o norme proprie ad esempio delle grandi istituzioni come le leggi; in cui abbiamo esperienza di azioni dirette con gli altri e verso gli altri...di una condivisione di uno spazio nel quale siamo simultaneamente implicati, nel quale conviviamo. Il mondo vitale quotidiano costituisce dunque l'ambito di ciò che è vicino, familiare; lontano dalla razionalità dei grandi sistemi disciplinari e organizzativi tuttavia è “luogo” di un'esperienza che produce contenuti di razionalità ed eticità specifici di un determinato contesto e vivificati dalla partecipazione diretta e ravvicinata dei soggetti coinvolti, al suo interno infatti si sedimentano abitudini, forme di coordinamento nell'azione, regole di vita, modi comuni o simili di vedere le cose e quindi di conoscerle”*.[\[23\]](#)

Solo dentro, solo a partire da questo “mondo vitale” dunque è possibile immaginare di costruire progetti che investano nella loro pienezza un territorio, senza viverci dentro come corpi estranei, solo continuando vivere le relazioni faccia-a-faccia sarà possibile

scoprire problematiche e, soprattutto, individuare nuove risorse e potenzialità. A partire dai rapporti che si sono costruiti negli anni (e che vanno comunque curati ed implementati) diviene quindi possibile immaginare di perseguire il successivo obiettivo: quello della creazione di un mandato sociale forte che si traduca, a sua volta, in mandato politico.

Ciò significa delineare un modello di agire sociale nel quale gli operatori possano porsi come “facilitatori”, mediatori, traduttori di istanze sociali e politiche che dal territorio provengono e possano, contemporaneamente, ri-portare queste domande al mondo della politica, mediandone contenuti e linguaggi e permettendo alle amministrazioni pubbliche di immaginare ed agire azioni sui territori sempre più “condi-visibili” (che quindi abbiano in sé la possibilità di essere, al tempo stesso, condivise e visibili).

Un operare di questo tipo, a nostro avviso, permetterebbe: sul fronte della politica, di porre in essere progetti che, pur nella problematicità dell’operare sociale, siano “capaci” di generare consenso; sul versante del “territorio”, di veder veicolati bisogni, desideri, domande che spesso non riescono a raggiungere gli amministratori pubblici; infine, per quel che riguarda i C.A.G. (e quindi gli operatori sociali), di dar visibilità al proprio operare, rafforzando la propria presenza su di un territorio, e dando riconoscimento alla professionalità che viene agita.

Il lavoro “con” la rete, infine, si pone come naturale estensione di quello “con” il territorio”. Il lavoro di rete, infatti, non solo è in gradi di essere di supporto alle pratiche di osservazione ed elaborazione di narrazioni rispetto quanto avviene sui territori, ma (attraverso la creazione di relazioni sul territorio; la calendarizzazione di incontri/ riunioni con i protagonisti, non solo istituzionali, di quel territorio; la presenza ai tavoli di concertazione locale...) diviene fondamentale nel momento in cui permette di aprire gli spazi dei Cag, consentendo contemporaneamente: ai centri e agli operatori di uscirvi e rivolgersi al territorio, ed al territorio di entrarvi, condividendo e connettendo le risorse presenti e, soprattutto, dando corpo alle intuizioni che qui nascono: *“l’azione non è più soltanto quella di fornire direttamente un aiuto, per quanto discorsivo o simbolico allo sviluppo, alla crescita, al cambiamento, ma è anche quello di ricercare, di rendere attive e disponibili altre risorse”*.[\[24\]](#)

4) metodologia

4.1) i ragazzi

La relazione

Per quel che concerne la metodologia di lavoro si fa riferimento ad un paradigma pedagogico che cerca di indirizzare la riflessione verso la ricerca del contributo soggettivo nella costruzione dei propri percorsi di crescita, nelle proprie scelte e comportamenti; considerando le elaborazioni cognitive e decisionali, che ogni individuo mette in atto di fronte a eventi e relazioni che lo circondano, come fattori fondamentali per la comprensione della genesi del proprio agire. È dunque questo un approccio che conduce alla valorizzazione del soggetto ad una sua centralità all'interno dell'intervento pedagogico.

Partire dal soggetto è una scelta che colloca la riflessione pedagogica all'interno di un paradigma fenomenologico nel quale ogni individuo, ha nell'intenzionalità della coscienza, nella sua capacità di investire di senso il mondo naturale e sociale, la sua caratteristica essenziale. Qualunque attività psichica dell'uomo ricalca la struttura fondamentale della coscienza: il suo essere sempre *coscienza di*, tra la coscienza e il suo oggetto sussiste una relazione la cui natura non consiste in una registrazione passiva degli oggetti del mondo quanto in una loro risignificazione: se la coscienza è sempre *coscienza di*, l'oggetto è sempre *oggetto per* la coscienza, la realtà assume, così, il significato che ciascun soggetto le presta. Questo non significa negare l'esistenza del reale quanto evidenziare come la realtà sia un'unità funzionale un *esserci* in cui soggetto e oggetto si costruiscono reciprocamente.

Un primo modo in cui il soggetto dà significato al reale si costituisce nella creazione di un sistema di rilevanza, il soggetto, di fronte all'oggetto mondo, *si fa punto di vista* e ne coglie alcuni aspetti, per lui significativi. La coscienza, però, nel suo rapportarsi al mondo non si limita a registrarne uno dei suoi possibili aspetti ma, ad esso, attribuisce un senso, che in sé, non vi è ancora contenuto; la soggettività umana, dunque, si rapporta alla realtà dando ad essa un significato e un valore che non è già dato: ciò che è reale per il soggetto è dunque il *mondo per sé* fino alla costruzione di una personale *visione del mondo*.

Partire dal soggetto significa dunque avere come oggetto specifico di riflessione e intervento pedagogico *"il contributo del soggetto alla costruzione del proprio modello di interpretazione del mondo e di azione nel mondo"*.^[25] Da questo punto di vista i comportamenti dei ragazzi appaiono come una forma di agire comunicativo, non solo come esito di motivi causali, questi sono altrettanto strutturati intorno a motivi finali, un progetto, la cui elaborazione è creata a partire dall'interpretazione soggettiva delle proprie condizioni. Tutto questo non significa, però, svuotare di ogni significato l'incidenza dei fattori psicologici, familiari o sociali, o ritenere il soggetto esclusivamente responsabile rispetto ai propri comportamenti, ma ritenere che *"la capacità di significazione attiva del soggetto non sia neutralizzata e che quindi quei fattori non determinino meccanicisticamente le forme di comportamento assunte dal ragazzo"*.^[26]

Tuttavia, come accennato precedentemente, la costruzione di una personale "visione del modo", l'atto di "ri-significare l'esistente" non avviene mai in un percorso autistico, la condizione umana è segnata da un apparente paradosso: ogni individualità si costruisce soltanto attraverso gli scambi, le relazioni: *"ogni soggetto si sostanzia nel reciproco riconoscimento con l'altro da sé. Da ciò scaturisce la centralità del dialogo inteso nel suo significato esistenziale di donazione incrociata di esistenza e di senso"*. Da ciò ne consegue che *"porsi all'ascolto è pertanto costitutivo dell'altro e della relazione, momento inaugurale di ogni scambio vero, condizione necessaria di ogni educazione"*.^[27]

Nel confronto con gli adolescenti, dunque, risulta autenticamente educativo solo un rapporto realmente “dialogico”, fondato su modelli di dialogo e ascolto che non siano intenzionalmente-direttivi, centrati su una dissimmetria certificata soltanto dalla differenza di età: *“la parola che lascia veramente il segno è soltanto quella che viene pronunciata in una sensazione di dialogo nella quale l’adulto sappia ascoltare il più piccolo lasciando che quest’ultimo possa esprimere il desiderio inconscio che...è essenzialmente...volontà di compiere un progetto di vita personale”*. Ogni educatore, quindi, prima di parlare, più che parlare, deve essere capace di ascoltare *“cercando di intendere le richieste profonde che gli vengono rivolte, sapendo che l’altro soggetto del dialogo ha come scopo la realizzazione della propria autonomia, la realizzazione del sé la quale passa attraverso il riconoscimento del valore di ciò che si dice”*.[\[28\]](#)

Sapere ascoltare, dunque, significa sottolineare il ruolo attivo che il soggetto ha nel conoscere, agire, compiere scelte, crescere: *“il soggetto non può infatti che configurarsi come l’artefice delle proprie acquisizioni, colui che solo, in ultima analisi, può operare i cambiamenti più o meno profondi che incidono sul personale patrimonio conoscitivo ed operativo”*. Significa lasciare ai giovani la possibilità di chiedere consigli anche se poi non li seguiranno, vuol dire riconoscere all’adolescente il ruolo di persona con diritto di opinione e di parola su tutto, significa permettergli di *“esprimere il proprio accento, di connotare conoscenze, esperienze e situazioni con il proprio tono particolare e di crescere portando a compimento la propria umanità”*.[\[29\]](#)

Per quanto detto fin’ora, il nostro lavoro non potrà che essere costruito su di una metodologia che si informi, oltre che sull’ascolto attivo ed attivante, sui principi:

- *dell’accoglienza*; intesa come vera accettazione dell’altro, , con le sue unicità e complessità, identificate come potenzialità più che come limiti (per non comprometterne stima e fiducia);
- *dell’empatia*; cioè l’attenzione a cogliere i vissuti altrui, gli stati d’animo ed i pensieri, i dubbi e le paure, per permettere di esperirle, riconoscerle e laddove sia possibile, superarle...insieme.

Il fare

Quanto detto sopra impone, anche relativamente al *fare*, di immaginare e costruire percorsi ed esperienze che non si esauriscano nel *“cosa fare”*, ma nel *“come farlo”*, esperienze, dunque, che non si risolvono nel soddisfare bisogni e nell’imporre modelli e regole, ma che devono permettere ai giovani, dando loro voce e spazi di criticità rispetto al *“dato”*, al *“qui ed ora”*, di *“affinare la capacità soggettiva di conferire senso e valore al mondo, di sollecitare la consapevolezza del proprio specifico e ineliminabile contributo nella costruzione della realtà”*.[\[30\]](#)

Per arrivare a ciò non è necessario costruire campi di esperienza connotati necessariamente dai caratteri della *“straordinarietà”* ma è possibile, al contrario, ponendo l’attenzione ai processi più che ai risultati, immaginare percorsi semplici, che partano dalla quotidianità: *“io credo che il terreno su cui bisogna lavorare sia il terreno dell’esperienza. Siccome manca realtà bisogna offrire nuove opportunità per fare esperienza...costruire occasioni, opportunità in cui le parole e i gesti coincidano. L’esperienza è fatta di tempo e di spazio, è fatta con il corpo, necessità di confini fisici e relazioni con l’ambiente: noi facciamo esperienze quando abbiamo tutte queste coordinate. La maggior parte delle esperienze dei giovani di questa generazione*

è la negazione stessa delle possibilità dell'esperienza. È un vissuto che si srotola in un mondo senza coordinate, confini, metri di misura verificabili. Offrire occasioni di fare esperienza significa offrire possibilità di vivere esperienze di cui si possano stabilire coordinate, confini. Non occorre inventarsi cose diverse dalla vita. Mangiare, dormire, stare insieme, muoversi, sono azioni che comportano tutte queste condizioni se vengono fatte con l'attenzione e la consapevolezza necessarie". [31]

Il fare esperienza, tuttavia, non si rinchiede totalmente sulla quotidianità ma, proprio per dar valore a questa si lega, indissolubilmente al termine di "eccezionalità". Durante tutto il corso dell'anno nei centri, e fuori da essi, verranno organizzati eventi speciali sia su iniziativa degli operatori ed in accordo con l'amministrazione; sia su iniziativa dei ragazzi. Il termine eccezionalità non è casuale, infatti, il desiderio di organizzare eventi ed attività che esulino dal normale operare del centro non risponde esclusivamente alle richieste presentate dal bando stesso ma rappresenta la convinzione che i due termini "quotidianità" ed "eccezionalità", pur se dicotomici, possano racchiudere due vissuti fondamentali e complementari nella crescita individuale e collettiva, nella vita di ciascuno. Dai tempi infatti delle "feste dei folli" il momento eccezionale rappresenta proprio quello spazio di rottura con il "tempo-normale" nel quale sperimentare ruoli e comportamenti differenti dalla quotidianità e nel quale misurare proprio quegli apprendimenti che si sono sviluppati nella quotidianità stessa. Eccezionalità e quotidianità si trasformano quindi, nel nostro operare, da semplici elementi descrittivi di un momento a valori sostanzianti la progettazione educativa, da oggetti di lavoro a soggetti del nostro agire.

L'intenzione di "organizzare eventi", "far fare", "accompagnare", "affiancare" i giovani nei percorsi da loro scelti non va, tuttavia, confusa con quelle di "guidarli" o "sostituirsi" a loro. Semplicemente, il mondo adulto, nel cercare di sviluppare il senso di "responsabilità" nei giovani, non delega completamente le proprie "responsabilità" ad altri. Non si può infatti lasciare i giovani del tutto "soli" nei loro percorsi di crescita, nelle loro esperienze. Ciò significherebbe ridurre l'esperienza alla fruizione, alla materialità, poiché non sempre il giovane è consapevole di quanto succede nell'esperienza del suo significato "nascosto".

Proprio per questo, per quel che riguarda modi e tempi del "fare esperienza", si fa riferimento a quella metodologia definita dell' "*apprendimento esperienziale*"; la quale postula che non ogni azione è esperienza, lo diventa "*se la si vive percorrendo una determinata sequenza di apprendimento centrata sul passaggio da un'azione partecipante ad un'azione osservante*".

Proprio le fasi di lavoro dell' "azione partecipante" e dell' "azione osservante" permettono di porre l'attenzione: nella prima parte all'intenzionalità, fino "*alla presa di coscienza del problema e delle sue sfide*" ed alla verifica dell'azione rispetto agli obiettivi prescelti; nella seconda alla consapevolezza, grazie all'accento posto sulla riflessione dell'esperienza vissuta per farne emergere il "*contenuto di apprendimento che si è vissuto nell'esperienza... i valori e i contenuti culturali nascosti in ciò che si è vissuto*", fino alla rielaborazione e messa in discussione delle scale di valori (proprie e del gruppo), "*...l'esperienza può confermare, come mettere in discussione, la scala di valori in cui si crede, in ogni caso non è indifferente ad essa. ogni esperienza comporta un cambiamento di mentalità*". [32]

Il lavoro con i gruppi

Per quel che concerne la metodologia di lavoro si tenga conto del fatto infine che, dati i presupposti teorici e la tipologia degli obiettivi perseguiti, il lavoro più pregnante, non potrà che svolgersi, nel piccolo gruppo, unico luogo nel quale possa svolgersi qualsivoglia azione di animazione o formazione poiché in perenne tensione/equilibrio *“tra lo sviluppo delle dinamiche affettive e impegno nello svolgere insieme un compito educativo”*. È acquisizione, abbastanza recente, infatti, la consapevolezza *“che il piccolo gruppo sia un luogo educativo”*, poiché al suo interno: viene *“attivata la crescita delle persone dalla presa di coscienza”*; vengono soddisfatti *“alcuni bisogni fondamentali dell’uomo”*; si svolgono *“i processi di socializzazione e inculturazione dei giovani”*.^[33]

Le attività di animazione e formazione, infatti, diversamente da molti interventi centrati sulle strutture, sulle attività, sulle cose da fare, perché migliorino la qualità di vita dei giovani, è centrata *“su e con la persona, in vista del suo sviluppo. Ora agire su/con la persona richiede progetti e strategie ben diverse da quelle necessarie per operare sulle strutture.”* L’animazione con i giovani è caratterizzata proprio dalla valorizzazione della relazione, tra animatore e gruppo e all’interno del gruppo, valorizzazione che non può prescindere da un contesto di rapporti *“faccia-a-faccia”* e che non può dissolversi nel contesto *“anonimo e totalizzante della massa”*.

Proprio per quanto detto divengono fondamentali la cura, l’attenzione e le competenze dell’animatore formatore in merito ai processi di comunicazione che sottendono agli ambiti relazionali del piccolo gruppo. La relazione di cui si parla, infatti, è in senso lato, quella con ogni uomo e, tuttavia, nello specifico del lavoro con i giovani, si declina in una triplice direzione: la relazione *adulto/giovane*; la relazione *tra i pari del gruppo*; la relazione *con le istituzioni*.

Queste si possono definire *animativo/formativo* solo se si verificano tre condizioni: *“il riconoscimento della diversità”* (accogliendo attese, domande, intuizioni, temi generatori posti dai giovani); *“la disponibilità reciproca ad apprendere”* (attraverso cui il giovane sente essere accolti sia il Sé, sia le proprie idee in modo gratuito, in uno scambio bidirezionale); *“l’abilità nel cambiamento”* (quando sia i giovani sia gli adulti, sono disponibili a lasciarsi cambiare vicendevolmente). Una relazione, dunque, pienamente dialogica pur rimanendo una relazione asimmetrica, l’animazione, infatti, nega l’asimmetria quando essa si fonda esclusivamente sulla differenza di età, ma non nega ogni asimmetria, *“anzi tende a mettere in risalto che mentre il valore di ogni uomo, giovane o adulto, è identico, il potenziale formativo è diverso”*.^[34]

Bisogna aggiungere, infine, che la scelta di lavorare con il piccolo gruppo non si pone in antitesi, né con l’indirizzo di *“contattare il maggior numero di giovani”*, né con quello *“di coinvolgere la globalità della popolazione giovanile”*. Vi sono, infatti, alcune strategie che permettono di prevenire il rischio che i progetti si trasformino in *“servizi per pochi intimi e privilegiati”*, fra essi indichiamo:

- la scelta di organizzare eventi e momenti di incontro aperti al grande gruppo (insieme al lavoro nelle scuole) che coinvolgano/informino ampi numeri di giovani rispetto al progetto;
- l’attivazione del piccolo gruppo in percorsi e progetti di educazione/animazione *“peer to peer”* che si rivolgono agli altri gruppi di giovani;
- la scelta di mantenere i centri aperti alla totalità dei giovani ma nella logica della *media-soglia*.

Proprio la scelta della soglia media, infine, informa la possibilità di lavorare con gruppi che siano aperti ma non perdano la propria identità. Una soglia troppo alta, infatti, non permetterebbe l'entrata in gioco di nuove invenzioni culturali, chiedendo di disconoscere la propria cultura di appartenenza, generando rifiuti o disgregazioni. Una soglia troppo bassa, al contrario, non stacca da ciò che i giovani possono vivere autonomamente, ma neppure aggiunge quel plusvalore che nasce dall'essere un luogo dove si sviluppa un lavoro sociale, educativo, politico, che alimenta il protagonismo. Soglia media significa spazi in cui i giovani possono sentirsi a casa, possono influenzare il corso della gestione del progetto, *"appartenenza calda ma che non privatizza, superamento del tribalismo, apertura a legami deboli in funzione di ponti verso altre gruppalità ed esperienze"*. Soglia media indica l'aprirsi ad una pluralizzazione dei percorsi giovanili, a seconda delle sensibilità e degli interessi, come delle autobiografie locali, *"con un attento intreccio fra i vari percorsi, fino a sperimentarsi generazione giovanile, cultura giovanile, dentro la comunità"*. Soglia media dice ancora *"di spazi intrisi dal gusto per l'appartenenza locale, per il sentirsi parte di quel territorio, di quella comunità locale, con la sua storia e la sua cultura, dal gusto per la resistenza a un eccesso di conformismo che la comunità richiede, per esaltare, invece, un protagonismo giovanile, negli spazi lasciati liberi dalle altre generazioni"*.[\[35\]](#)

L'informazione

Per ciò che concerne l'informazione, infine, vorremmo solo indicare come anche in questa operazione, cercheremo di non agire completamente al di fuori di un contesto relazionale "caldo". Questo significherà nel concreto cercare di coinvolgere gli stessi ragazzi nel comunicare ai coetanei quanto avviene sul territorio.

Proprio la nostra esperienza in questi anni ci ha ampiamente dimostrato, infatti, come l'uso di una comunicazione fredda (volantini, giornali, lettere...) non ottenga alcun risultato dal punto dell'effettivo coinvolgimento dei giovani nelle iniziative proposte (si pensi agli enormi problemi in proposito vissuti dagli Informagiovani). Molto più efficace può invece risultare il tam-tam, che parte anche da pochi giovani, la comunicazione che si diffonde proprio a partire dai giovani.

In questo quindi si può immaginare una metodologia che parta dai modelli dei "giovani consulenti" in una logica di informazione "peer to peer". A partire da questo si può immaginare, anche, di ri-valutare strumenti, risorse e potenzialità, già esistenti o in fieri, come gruppi di ragazzi che lavorano a giornalini scolastici, associazioni scolastiche e, ad esempio, la radio digitale che dovrebbe nascere ad Epicentro.

4.2) le famiglie

Anche per ciò che concerne il lavoro con le famiglie, con i genitori dei ragazzi, l'attenzione alla *relazione* ed al lavoro *nel gruppo*, saranno il cardine di ogni intervento immaginato. Al di là, infatti, di alcuni momenti/incontri che potranno essere organizzati con esperti su tematiche specifiche, la maggior parte del lavoro sarà svolta lungo le direttrici: dell'*ascolto*, del *gruppo di mutuo/auto aiuto* e della *condivisione di esperienze con il gruppo ragazzi*.

- *Rispetto all'ascolto* (anche qual'ora si immagini la creazione di spazi specifici ad esso dedicati). L'educatore non si porrà come esperto nei confronti degli adulti ma come valorizzatore delle competenze genitoriali, come persona in grado di effettuare un ascolto attivo ed attivante, basato sull'empatia e l'attenzione alla persona nella sua globalità. La sua funzione sarà quindi quella di: accogliere emozioni, vissuti, stati d'animo, difficoltà anche minime; fornire informazioni che possano "aiutare" il genitore a trovare spazi, persone, strumenti in grado di risolvere i loro problemi quotidiani.
- *Rispetto ai gruppi di mutuo/auto aiuto*. Anche in questo caso, l'educatore, accompagnerà i gruppi, cercando di creare le condizioni perché gli adulti essi possano trovarsi e, realmente incontrarsi. La sua attenzione sarà volta, prioritariamente, ai processi di comunicazione, in una comunicazione finalizzata a favorire la socializzazione, senza nulla insegnare di preordinato e astenendosi da ogni consigli diretti, anche se richiesti: *"è un lasciar vivere...un luogo messo a disposizione per scambi dialogici dei genitori tra di loro, con gli operatori e con i ragazzi. A quesiti scambi si affida la possibilità di affrontare problemi"*.[\[36\]](#)
- *Rispetto la condivisione di esperienze con il gruppo ragazzi*. Anche in questo caso, l'operare dell'educatore, si caratterizzerà per essere un reale "stare-con": per la capacità di offrire opportunità ed esempi di relazione (facilmente intuibili e ripetibili) al genitore senza sostituirvisi; per l'abilità di creare esperienze piacevoli e "desiderabili" per ragazzi ed adulti; per la capacità di creare un clima positivo e "coinvolgente" nel quale l'adulto non si senta a disagio, "passivo", ma divenga parte attiva nella costruzione delle esperienze che si verificano; per l'abilità nel rapportarsi con gli adulti in una logica orizzontale e non verticale, facilitando il passaggio di competenze senza che ciò sia percepito come una lezione impartita ex-cathedra.

4.3) la scuola

Per quel che concerne la scuola, al di là di alcune indicazioni metodologiche nei rapporti con i nodi della "rete" che si troveranno più sotto, vale la pena indicare come la relazione con essa sarà, il più possibile, instaurata in una logica paritaria. Con ciò si intende la necessità di immaginare interventi e progetti che, seppur agiti all'interno del contesto scolastico (od in collaborazione con esso), seppur tesi a rispondere ai bisogni che le scuole presentano (come sopra indicato), non si trasformino in "azioni al servizio della scuola", ma mantengano un respiro più ampio legato a bisogni ed esigenze che oltre che della Scuola sono del Territorio.

Questo significherà, spesso, una difficile opera di mediazione fra i desideri delle singole scuole (spesso fortemente autocentranti) ed il nostro mandato, nella convinzione però che non solo gli educatori possano rappresentare un'opportunità per la scuola, ma la scuola stessa possa rappresentare una risorsa insostituibile per il territorio se saprà aprirsi ad esso, anche lasciandovisi modificare. Un processo di cambiamento, dunque, di lungo periodo, per il quale gli operatori potranno essere un'efficace strumento.

4.4) il territorio e la rete

Prima di indicare la metodologia di lavoro che si utilizzerà nel lavoro di “rete” è necessaria enunciare alcuni principi che regolano la vita di sistemi, o organizzazioni, complesse, quali sono la “rete” ed il territorio.

Il primo afferma che: *“L’organizzazione è ciò che determina un sistema a partire da elementi differenti e costituisce dunque un’unità nello stesso tempo in cui costituisce una molteplicità.... Interessante è il fatto che un sistema sia al contempo qualcosa in più e qualcosa in meno di quella che potrebbe venir definita come la somma delle sue parti.... Nel senso che l’organizzazione impone dei vincoli che impediscono talune potenzialità che si trovano nelle varie parti.... Ma nel contempo il tutto organizzato fa emergere qualità che senza una tale organizzazione non esisterebbero. Sono qualità emergenti, nel senso che sono constatabili empiricamente ma non sono deducibili logicamente. Tali qualità esercitano delle retroazioni sul livello delle parti e possono stimolare queste ultime a esprimere le loro potenzialità”.*

Il secondo afferma: *“L’ottava via della complessità è data dal ritorno dell’osservatore. Nelle scienze sociali si è creduto di poter eliminare l’osservatore ma ciò si è rivelato del tutto illusorio. Non soltanto il sociologo è nella società ma, conformemente al paradigma ologrammatico, la società è in lui.... Ne deriva la seguente regola di complessità: l’osservatore-concettualizzatore deve integrarsi nella sua osservazione e nella sua concezione. Deve cercare di intendere il suo hic et nunc socioculturale. E dobbiamo inoltre – e soprattutto - trovare la strada di un pensiero dialogico. Che significa dialogica? Significa che due logiche, due “nature”, due principi sono connessi in un’unità senza che con ciò la dualità si dissolva nell’unità”.*[\[37\]](#)

Da questi assunti scaturiscono alcune conseguenze determinanti per il lavoro che si andrà a svolgere: la prima è identificabile nella necessità di abbandonare qualsiasi logica deterministica o lineare nel nostro operare, immaginando di poter determinare a priori quale sarà il risultato del nostro agire; la seconda evidenzia la possibilità che il solo connettere enti, organizzazioni, associazioni e persone che vivono i territori, possa produrre risorse, e iniziative inaspettate e celate, appunto “emergenti”; la terza determina la necessità di vivere dentro il territorio, di “esserci”, di “stare-con”, di viverne le relazioni senza chiamarsene fuori.

A queste condizioni, lo “stare-con”, “l’esserci” sul territorio e nella rete, possono tradursi in *mandato sociale* ed in *mandato politico*. In *mandato sociale*: se gli operatori dei C.A.G. riusciranno, all’interno delle relazioni costruite a rilevare i bisogni che emergono dai diversi attori del territorio, costruendo, con essi, sia le domande da porre alle amministrazioni pubbliche, sia alcune possibili risposte/idee progettuali (anche quando queste non si traducano in opportunità lavorative per gli operatori poiché l’obiettivo non è la ricerca di nuovi fondi per le imprese sociali ma l’implementazione delle risorse per/del territorio). Al tempo stesso è importante che gli operatori si facciano portatori di un ruolo che è, esso stesso istituzionale, rimandando agli altri soggetti non un’immagine di “alterità” rispetto all’amministrazione pubblica ma di condivisione di obiettivi e finalità facilitando così l’emergere di “domande possibili” verso le istituzioni e di relazioni, con esse, non improntate alla logica dello scontro con una controparte ma della mediazione.

In *mandato politico*: se chi opera nei cag sarà in grado di coinvolgere le amministrazioni (tanto nelle figure tecniche che in quelle politiche) in ogni fase di questo percorso, strutturando momenti condivisi in cui co-progettare gli interventi sui giovani, mediandone obiettivi, finalità, azioni e strumenti, segnalando al contempo indicatori di verifica e di qualità. È questa un’azione che non può limitarsi a due/

tre verifiche annue ma che deve sempre più divenire metodo continuativo di lavoro mirando ad un coinvolgimento effettivo dei politici nel lavoro di rete e nella stessa vita dei cag. Solo in questo modo diviene possibile condividere linguaggi ed intenzioni; giungere a compromessi riguardo ad azioni e obiettivi; superare la logica della “rappresentanza sindacale” di un utenza e di un territorio per andare verso la condivisione di bisogni ed istanze e la loro traduzione in azioni concrete.

Quanto detto ci obbliga ad abbandonare ogni modello di lavoro descrivibile in termini strettamente causali, per utilizzare una metodologia che descriva un’agire che non è, ne deve essere, ripartito, frammentato (sia in termini di tempo che di spazio) nettamente. Lo stare in relazione non prevede la possibilità che sia possibile svolgere, una volta per tutte, un compito passando, poi, all’azione successiva.



Si tratta di abbandonare anche quel modello di raffigurazione e descrizione geometrica-piana del nostro lavoro, che tanto successo ha avuto, descritto da un triangolo ai cui vertici si ritrovano l’amministrazione/committenza, il territorio/utenza ed i cag/operaori sociali. Porsi semplicemente il problema del dove ci si pone in questo triangolo (verso la committenza, con il rischio connivenza o verso l’utenza, con il rischio collusione), elude il problema, poiché sceglie un’immagine troppo statica.



Ciò che meglio raffigura il nostro operare attraverso è forse quella che si definisce “spirale ermeneutica” (di cui non si da fine ne inizio), immagine in grado di rendere visibili termini quali: dinamica, processo, complessità, termini imprescindibili ed identificativi del lavoro che nei e dai cag si svolge. Un lavoro che pone la necessità di ri-cominciare costantemente da capo, di immaginare un processo che I. Prigogine definisce “*stocastico-complesso le cui regole non possono essere in alcun modo progettate in anticipo*”.[\[38\]](#) Un processo dunque in cui si tiene conto delle azioni ma, soprattutto, delle retro-azioni, in cui, infine, le azioni che identificano i tre elementi individuati, si intersecano e ripetono costantemente, inseguendosi l’un l’altro.

Siamo di fronte, quindi, ad un intervento complesso che ha di mira tre processi:

- *ritessere socialità*, cioè riconoscere e valorizzare reti sociali per poi intrecciarle fino a irrobustire un tessuto fatto di legami di reciprocità, produzione di beni collettivi locali, discussione pubblica dei problemi e dei problemi che orientano il futuro della comunità;
- *restituire potere*; cioè aiutare persone e gruppi a utilizzare l'energia del tessuto sociale per tratteggiare autonomamente il proprio futuro in un dato territorio. Un potere che si trasforma in agire collettivo per produrre piccoli o grandi beni pubblici locali, interagendo ed anche ridiscutendo con le istituzioni politiche, economiche e culturali.
- *Fare cultura*, cioè porre l'accento sul fatto che ogni periferia è luogo di scambio di significati, intuizioni, temi generatori (anche in mezzo a conflittualità, contraddizioni, emarginazioni) che rischiano l'impoverimento se non alimentati e resi patrimonio di tutti.

Tutto questo non può che rimandare a modelli di progettazione partecipata, in cui i cittadini vengono progressivamente a ritrovare senso di potere rispetto al proprio habitat, nella consapevolezza, tuttavia, che esse richiedono un surplus di professionalità e cioè la capacità di non schiacciarsi sulla prospettiva della propria utenza ma, al contrario, quella di mediare: fra esigenze, tempi e modalità di lavoro, assai differenti; fra le generazioni; fra le organizzazioni; fra il privato, il sociale ed il pubblico; la capacità di operare, quindi, proprio laddove si sperimentano ed agiscono le conflittualità collettive nell'orizzonte di una loro trasformazione in opportunità generatrici.

5) attività

Premesso che quanto detto sopra implica che i singoli progetti dovranno essere il più possibile mediati e costruiti con i ragazzi, le loro famiglie, con le scuole e con chi vive i territori, si da qui di seguito una breve esposizione delle azioni previste.

5.1) i ragazzi

L'ambito di lavoro	Obiettivi	Azioni/strumenti
La relazione	Creare punti di riferimento relazionali significativi	Il dialogo L'Ascolto attivo ed attivante
	Offrire possibilità di sperimentazione di abilità relazionali	L'accoglienza
	Offrire spazi di risignificazione e riflessione sull'esistente	Mediazione delle comunicazioni Giochi di conoscenza e di mediazione dei conflitti

	Comprendere autenticamente i ragazzi e la loro visione di se e del mondo	Giocare e vivere “di fianco” ai ragazzi
Il fare (nel grande e nel piccolo gruppo)	Favorire e accompagnare la crescita l'autonomia e l'autorganizzazione nell'adolescenza	
	Contattare i ragazzi del territorio	Organizzazione di eventi (feste, tornei...) per le diverse fasce d'età;
	Rendere gli spazi fruibili al maggior numero di ragazzi diversificando le offerte	Organizzazione di esperienze di cittadinanza attiva (Piazza Ramazzabile, partecipazione a feste di quartiere...)
	Supportare i processi dei gruppi informali	
	Far vivere ai ragazzi situazioni ed esperienze nuove e sollecitanti attraverso cui sperimentare:	Organizzazione di laboratori tematici (pittura, scultura, musica...)
	- l'esistenza e il valore di prospettive esistenziali nuove	Condurre gruppi di lavoro
	- la possibilità di percepirsi di volta in volta abili ed efficaci,	Mediazione della comunicazione e dei conflitti (nel piccolo gruppo)
	- la difficoltà, la responsabilità e l'intenzionalità.	Gestione della ritualità (nel piccolo gruppo)
	Dare spazio alle potenzialità dei giovani nell'assumere ruoli socialmente produttivi, attraverso esperienze di “empowerment” e di autorealizzazione che, partendo dai loro interessi/obiettivi, che promuovano l'attivarsi ed il protagonismo dei ragazzi offrano loro possibilità di riconoscimento sociale e partecipazione alla vita della collettività	Organizzazione di gite e uscite (nel piccolo gruppo) Affiancamento nel gioco libero (nel piccolo gruppo)
L'informazione	Fornire informazioni sulle opportunità cittadine e	Incontri nelle scuole medie e superiori

metropolitane di cultura e animazione

Contattare nuovi ragazzi

Creazione di strumenti di comunicazione con gruppi di ragazzi (per le scuole superiori):

- giornalino interscuole
- radio digitale ad epicentro

Informazione peer to peer

Mettere in connessione gruppi di ragazzi e risorse del territorio

Per quel che riguarda le attività con i ragazzi vorremmo indicare infine due aree, o forse strumenti, di lavoro, trasversali, che saranno pressoché sempre presenti nel nostro lavoro.

Il gioco

Il gioco, nelle sue diverse forme (libero, strutturato, didattico, espressivo, individuale, di gruppo...), verrà utilizzato dagli educatori come attività/strumento privilegiato. Sebbene, infatti, il valore pedagogico del gioco sia spesso misconosciuto, separando nettamente gli spazi del lavoro e dello studio quelli del gioco e del divertimento, proprio in questi luoghi nasce e si sviluppa la creatività, quando *“l’individuo è in grado di percorrere anche itinerari diversi da quelli esclusivamente di tipo logico-verbale e reperisce in se gli strumenti per comprendere ed utilizzare appieno le proprie emozioni, intuizioni, energie interiori, affetti e desideri che sembrano ai limiti della logica e della razionalità”*. [\[39\]](#)

Questo diviene ancor più reale per quel che riguarda gli adolescenti, i quali, impegnati ad abbandonare la loro infanzia e spesso tesi ad accreditare un’immagine di se come adulti abbandonano la sfera del gioco. Eppure, proprio l’affrontare la fatica di spronarli e coinvolgerli nel gioco, apre possibilità inaspettate nel quale riescono ancora a sperimentarsi e comunicare, liberi dai vincoli del giudizio di se prima che degli altri, liberi da un’immagine da “grandi” che vanno costruendosi.

L’autoespressività

Un secondo livello di lavoro cui sarà posta particolare attenzione riguarda tutte quelle attività artistiche (disegno, manipolazione, scultura...) che possono rappresentare efficaci spazi autoespressivi. Nella vita quotidiana, nel lavoro, come nella scuola, il divario esistente tra l'importanza assegnata al linguaggio rispetto ad altri tipi di codice è ancora enorme. Alla parola è affidato il compito di trasmettere modelli di pensiero e comportamento spesso precostituiti (e quindi non espressivi) piuttosto che incoraggiare l'autoespressione, con la scoperta di mezzi e tecniche proprie.

Tuttavia un modello pedagogico che si fondi esclusivamente sul risultato, sull'adeguamento a canoni precostituiti, può esporre molti ragazzi, a numerose frustrazioni (mettendo l'accento sul prodotto invece che sul significato in termini di arricchimento affettivo e cognitivo dell'esperienza stessa), correndo il rischio di divenire un effetto moltiplicatore di quel senso di inadeguatezza e impreparazione che è parte dell'adolescenza.

L'organizzazione di esperienze che stimolino e permettano l'autoespressione, sollecitando processi creativi anziché imitativi, diviene quindi un aspetto fondamentale del nostro lavoro, per i meccanismi che queste possono mettere in moto in termini di sblocco emotivo, di accrescimento delle conoscenze di sé e del mondo e di incremento dell'autostima.

L'esperienza artistica infatti "è la più adatta a facilitare il processo di costruzione dell'identità" poiché in essa, più che in ogni altra, le linee di sviluppo principali, e cioè quella fisica, quella percettiva, quella cognitiva, quella affettiva e quella sociale, trovano la loro reciproca integrazione. Integrazione che si realizza in maniera sufficientemente armonica soltanto se l'esperienza è davvero di autoespressione; un'esperienza, cioè, nella quale il ragazzo *"si sia pienamente identificato e si possa quindi riconoscere"*.[\[40\]](#)

5.1) le famiglie

L'ambito di lavoro	Obiettivi	Azioni/strumenti
L'ascolto	<p>offrire un allentamento alla tensione creata dal senso di responsabilità educativa vissuto dall'adulto;</p> <p>offrire la possibilità di verbalizzare eventuali timori e difficoltà riguardo il proprio ruolo genitoriale e lo sviluppo dei ragazzi</p>	<p>Utilizzo di una modalità di ascolto "attivo ed attivante"</p> <p>Narrazione dei progressi e dei percorsi di sviluppo dei ragazzi</p> <p>Facilitazione nella comprensione delle dinamiche specifiche dell'adolescenza</p>
I gruppi di mutuo/auto aiuto	<p>Confrontarsi con altri genitori sulla difficoltà di essere madre/padre di figli adolescenti</p> <p>Scoprire risorse e modelli di comunicazione per la genitorialità</p>	<p>Supporto nell'organizzazione degli incontri, nel definire tempi e spazi</p> <p>Mediazione della</p>

condivisione di esperienze con il gruppo ragazzi	Alimentare potenzialità e autonomia, scoprendosi comunità educante Mantenimento di rapporti costanti con i genitori dei ragazzi	Mantenimento dei contatti con le famiglie (attraverso telefonate ed incontri)
	Creazione di un rapporto di fiducia con l'educatore mediazione rispetto alla relazione con le istituzioni	Organizzazione di eventi in cui sia possibile la compartecipazione e loro gestione
	Fornire ai genitori informazioni su: <ul style="list-style-type: none"> - servizi socio-assistenziali; - biblioteche; - servizi educativi e scolastici; - servizi comunali; - spazi gioco; - aree verdi; ...e tutto ciò che il territorio (ed i comuni limitrofi) possono offrire	
	vivere esperienze piacevoli con i propri ragazzi	
Incontri con esperti	esperire nuovi modelli relazionali Ricevere informazioni su tematiche specifiche	Supporto al gruppo genitori nell'identificazione delle tematiche e nella selezione degli esperti

Per ciò che concerne "l'ascolto", questo può essere immaginato come uno spazio strutturato, da inserire nei Cag, o nelle scuole che lo ritengano utile (come è stato segnalato a borgata Paradiso), anche se crediamo che questo esuli dal progetto e dal bando in essere. Ciò non toglie tuttavia che possa essere attuato, oltre che nell'informalità (come hanno fin'ora fatto gli operatori dei centri), in una forma "minima" e "sperimentale", utilizzando anche competenze ed esperienza, in questo specifico settore, che sono state sviluppate da alcuni operatori della cooperativa già coinvolti nel progetto Rela.X.

Crediamo, infine, che se questo dovesse risultare funzionale, diverrebbe allora interessante progettare una sua evoluzione nella direzione di una trasformazione in

vero e proprio “sportello per l’adolescenza”. Ciò tuttavia dovrebbe essere ri-pensato insieme alla stessa amministrazione comunale, poiché nella strutturazione attuale del progetto tale evoluzione sarebbe irrealizzabile.

5.3) la scuola

In riferimento alle attività da svolgere in collaborazione con le scuole risulta impossibile, ad oggi, definirne i contenuti. Questi, infatti, andranno stabiliti insieme alle singole scuole con le quali si collaborerà, definendo insieme, obiettivi, tempi e metodi degli interventi.

In accordo con il presente bando le attività saranno, il più possibile, rivolte alla fascia d’età prevista dal progetto e quindi a partire dalle classi terze delle scuole medie.

È possibile immaginare, tuttavia, che le attività si separeranno in:

- *Attività da svolgersi in orario scolastico:* in queste, prevalentemente centrate sulla classe, possono rientrare sia i laboratori che le attività di gioco mirato e gioco a tema (ad esempio i giochi cooperativi);
- *Attività da svolgersi negli intervalli ed in orario post-mensa;* in ciò possono rientrare sia le attività legate all’informazione, sia l’organizzazione di giochi strutturati, sia l’affiancamento nel gioco libero.
- *Attività da svolgersi in orario extrascolastico nei locali della scuola;* in questa fascia possono rientrare sia l’affiancamento nel gioco libero; sia la creazione di laboratori e attività sportive che potrebbero rientrare nel Pof.

Per quel che riguarda “l’informazione” da svolgersi nelle scuole superiori va sottolineato che:

- tranne qualche caso isolato (il lavoro svolto con l’Enaip e l’incontro con le ragazze dell’Associazione Libera) si è alla prima esperienza di collaborazione con le scuole superiori, ciò significherà un maggior lavoro iniziale destinato a comprendere quale forma possa assumere la stessa collaborazione;
- il lavoro di informazione non potrà ridursi al “volantinaggio” dentro le scuole o alla costruzione di “Informagiovani itineranti”. Come accennato al capitolo metodologia, l’intervento dovrà fondarsi sulla partecipazione dei ragazzi, assumendo le forme che, i desideri dei ragazzi, i vincoli posti dagli istituti scolastici, e la nostra fantasia e abilità, concederanno.

5.4) il territorio e la rete

L’ambito di lavoro	Obiettivi	Azioni/strumenti
Il lavoro di rete e lo sviluppo di comunità	Realizzare micro analisi sui territori nei quali si opera, evidenziando elementi utili per l’analisi dei bisogni e l’individuazione di nuove azioni, con una particolare attenzione a:	Partecipazione ai coordinamenti cittadini, di zona e alle riunioni tra enti costruire: un documento di analisi sociale che presenti i bisogni, le domande, le proposte nate sul

- la popolazione adolescenziale	territorio ed il lavoro di rete da cui esse nascono
- i gruppi informali	utilizzo di strumenti della ricerca sociale (ricerca-azione, video, interviste...)
- le risorse organizzative e associative	costruire alcuni momenti di sintesi e
Mantenere attiva una rete di comunicazione locale tra le realtà territoriali e gli enti istituzionali	presentazione pubblica del lavoro rivolte a spettatori diversi (dalla cittadinanza... ai politici) e quindi in forme e con linguaggi differenti (dalla festa... al convegno).
Incontrare le realtà del territorio per rilevare spazi di collaborazione	creare connessioni tra gli attori sociali sul territorio, promuovendo e mediando occasioni di incontro e coordinamento, attorno a specifiche progettualità (ad esempio feste di quartiere...)
favorire e sostenere l'associazionismo, accompagnandone e organizzandone la domanda;	fornire informazioni alle associazioni sulle risorse e sugli strumenti, ad esempio di carattere legislativo e finanziario, a disposizione.
attivare, sollecitare e promuovere progettualità sociale,	

6) strumenti

6.1) l'educatore

L'educatore si pone come principale strumento del progetto qui presentato, infatti, pur essendo colui/colei che attiva percorsi, guida processi, sceglie azioni e materiali, si pone, al tempo stesso come strumento attraverso il quale l'azione educativa/ri-educativa viene agita.

La sua professionalità, le sue competenze sono elementi fondanti senza i quali qualsiasi costrutto pragmatico, qualsiasi complesso di azioni risulterebbe futile, poiché ognuna di esse (la stessa possibilità che esse si rivelino adeguate agli obiettivi definiti), nasce dall'abilità di sapersi relazionare con i ragazzi, il territorio, la rete e le famiglie.

Se infatti i termini più significativi del suo operare si identificano nell' "esserci" sul territorio, in uno "stare-con" che non si rivolge solo ai ragazzi ma ad un numero di protagonisti ben più numeroso e complesso, diviene fondamentale mettere in campo una professionalità altamente flessibile sul piano delle relazioni, capace di giocare sul

piano del formale e dell'informale, capace di immaginare azioni in una logica sempre aperta," sistemica". La capacità/volontà di gestire la sfera della "comunicazione" diviene quindi un requisito fondante di una professionalità capace di stare "in situazione", di interpretare, adattarsi a contesti e linguaggi e, soprattutto, di agire sul piano della metacomunicazione.

Nel lavoro con gli adolescenti, poi, si sostanziano, professionalità, competenze e peculiarità degli educatori. Ad essi si chiede, infatti, di *"compiere una rivoluzione copernicana nel rapportarsi ai ragazzi"* per superare quella *"sorta di autorità del sangue, di autorità implicita, filtrata e decantata dalla cultura di secoli, ritenuta e sentita come propria della condizione dell'adulto nel rapporto con i più piccoli che anche gli spiriti più aperti, consapevoli e democratici faticano grandemente a superare"*.^[41]

Se, infatti l'obiettivo è quello di co-educare, ciò significa per l'educatore accettare la vera e propria sfida che i giovani di quest'età lanciano agli adulti, rispettandone la fatica di crescere, accompagnando gli adolescenti che crescono, lasciando loro lo spazio che gli è proprio poiché la loro *"stagione è quella di un nuovo, necessario taglio del cordone ombelicale, di una rinascita da qualcosa che si vede morire e che si conosce, la propria infanzia, per avventurarsi verso un approdo sconosciuto"*. Coeducare in questa prospettiva vuol dire, per l'adulto, essere presente, poter rappresentare un punto di riferimento nel rispetto dell'individualità che con fatica si viene definendo, vuol dire, ancora, *"non offrire, tediosamente, la propria precettistica, le scelte giuste, l'aiuto invasivo. Ma quella dello spazio per una crescita autonoma, della possibilità di essere determinanti nella costruzione della propria personalità. Non si dovrebbe mai diventare ciò che gli altri hanno deciso per noi, anche quando, per assurdo, tale prospettiva fosse la migliore possibile nella costruzione della personalità"*.^[42]

Il modello di educatore che è chiamato ad operare è, quindi, caratterizzato dalla disponibilità al dialogo con i ragazzi, a un coinvolgimento nelle attività educative che tende a porlo sullo stesso piano di questi ultimi. Le sue proposte sono libere, aperte alla discussione e alla critica, poiché ha come fini la maturazione e l'autonomia personali complessive: umane, culturali, sociali; poiché, pur lavorando nel gruppo, si sforza di comprendere le caratteristiche individuali dei singoli ragazzi e di adattarvisi perché è impegnato a considerare come soggetti attivi coloro con i quali opera. Gli è richiesta una grande dote, quella dell'elasticità intellettuale e umana che lo sostenga nel saper cogliere le diverse esigenze, è un coeducatore in quanto il suo intervento è sostanzialmente determinato dai ragazzi.

Figure e professionalità quindi complesse, che diano spazio di parola, di espressione ai ragazzi, che si propongano come compagni in percorsi di ricerca e non come depositari della verità. Adulti che sappiano mettere in discussione il proprio sentire facendo *"emergere contraddizioni, proiezioni di noi stessi sugli altri, stereotipi di modelli di figlio, studente, adolescente che possono rappresentare abiti stretti e inadatti all'adolescente cui ci rivolgiamo"*.^[43] Adulti che abbiano voglia di mettere in discussione insieme le regole del vivere sociale, di riscriverle insieme e di non darle mai per scontate; che rispettino i diritti delle giovani generazioni, ma che siano anche capaci di far comprendere il significato, la storia e il valore di questi diritti; che trasmettano la memoria storica della nostra società, ma che siano aperti alla voglia di futuro dei giovani e alla possibilità di ricercare risposte nuove. *"Adulti che sappiano cogliere e valorizzare le proposte, le idee, i desideri dei ragazzi e delle ragazze e*

cercare insieme le modalità di espressione possibili. Capaci di silenzio e di ascolto. Adulti che vogliono entrare in dialogo e che non abbiano paura dei cambiamenti che possono proporre i giovani”.[\[44\]](#)

6.2) il lavoro di “rete”

Fra gli strumenti di lavoro uno spazio fondamentale è rivestito dal “lavoro di rete”, dalla possibilità/necessità di allargare il numero di persone/professionalità coinvolte nella stesura e gestione e monitoraggio costante del progetto in essere.

L’educatore, infatti, non è e non può presumere di essere portatore di uno sguardo a tutto tondo capace di conoscere a fondo ogni aspetto latente o manifesto dei ragazzi e dei territori. La competenza professionale dell’educatore ha caratteristiche proprie oltre cui non può andare. Essere educatori non significa essere un po’ psicologi, un po’ assistenti sociali, un po’ giocolieri e un po’ organizzatori di eventi, significa essere in grado di tradurre il proprio sapere pedagogico in azione educativa/animativa/formativa, nella consapevolezza che in molti casi questo necessita di una continua negoziazione del proprio punto di vista con quello proprio di altre figure professionali. Gli educatori, tuttavia, possono porsi, non solo come uno fra i “nodi della rete”, ma come collettore, come elemento in grado di far co-agire (attraverso incontri e contatti periodici finalizzati allo scambio ed al confronto), differenti figure e professionalità trasformando i diversi punti di vista in azioni educative/animative.

“Le reti”, infatti, non sono qualcosa di dato, ma qualcosa sempre da costruire, si fondano sulla percezione di un problema condiviso (in qualche modo è la realtà ad imporle), ma la loro attivazione non è frutto di una necessità ma di una scelta metodologica e valoriale.

Proprio gli operatori della cooperativa San Donato (e dei progetti che si sono sviluppati nel territorio di Grugliasco in ambito giovanile), in questi anni, si sono fatti carico di valorizzare ed evidenziare la necessità di questa scelta, trasformandola in una metodologia di lavoro ormai consueta e sottolineando come ciò facilitasse il perseguimento di obiettivi quali: lo scambio di informazioni e comunicazioni; il rendere congruenti gli interventi.

Ciò ha fatto sì che sia possibile riconoscere, sui diversi territori nei quali abbiamo operato e più complessivamente sul territorio di Grugliasco (e nelle collaborazioni con il comune di Collegno), una “rete” ormai consolidata. Se infatti la metodologia corrente suddivide le fasi del lavoro di rete in cinque azioni (conoscersi, apprezzarsi, armonizzarsi, darsi obiettivi comuni, prestare operazioni di soccorso), possiamo affermare di essere giunti fra la terza e la quarta fase di questo percorso.

Lo dimostrano, in questo caso, le collaborazioni e le modalità di raccordo con gli Enti Istituzionali; con le risorse dell’associazionismo, del volontariato, della cooperazione che abbiamo attuato in questi anni e potranno essere proseguite nel progetto venturo, in particolare con:

- *il Cisap*; con il quale da un anno e mezzo si svolge la formazione, a cadenza mensile, condotta dal Gruppo Abele, all’interno del progetto Ci Sei Fai, che ha condotto al nuovo modello di Verifica utilizzato da tutti i progetti e servizi dell’area giovanile dei comuni di Collegno e Grugliasco, all’organizzazione del convegno che dovrebbe svolgersi in autunno proprio per

evidenziare questo percorso ed alla partecipazione di tutti i progetti/servizi al "Viale in Bancarella";

- *le Assistenti Sociali*; che operano sui territori di Fabbrichetta e Lesna/Paradiso, con le quali a cadenza mensile si svolgono riunioni utili a descrivere e raccogliere informazioni circa la popolazione giovanile (ed alcuni casi specifici) dei due territori;

- *la cooperativa Carabattola*; con cui a cadenza mensile si svolgono riunioni per confrontarsi sulla realtà giovanile, in particolare di borgata Fabbrichetta dove, da un anno e mezzo ha preso avvio l'Educativa di Territorio;

- *il Consultorio Giovani*; con il quale, oltre ad aver attuato alcuni incontri cui hanno partecipato i ragazzi dei centri, si co-progettato il progetto "Con.Te.In.Ers", che dovrebbe svolgersi sui territori di Collegno e Grugliasco ed è in attesa della valutazione dei progetti che hanno concorso ai finanziamenti della legge 309;

- *gli uffici dei Lavori Pubblici*; con i quali si è effettuata un'efficace collaborazione all'interno del progetto "Piazza Ragazzabile";

- *l'ufficio animazione del comune di Collegno*; con il quale si è collaborato all'interno della formazione legata a "Ci sei, Ci Fai"; per la progettazione di "Con.Te.In.Ers"; per "Piazza Raeazzabile" e, che il coordinatore ha incontrato in numerose riunioni all'interno del tavolo di lavoro Collegno-Grugliasco-Rivoli;

- *la Polizia Municipale*; con la quale si è collaborato in occasione del progetto P.S. (accompagnando i ragazzi alla centrale direttiva e con la partecipazione di una squadra di calcetto della Polizia Municipale al torneo organizzato in occasione della chiusura del progetto) ed in occasione della progettazione (e della scelta dei luoghi nei quali effettuare il progetto) di "piazza Ragazzabile";

- *l'Associazione Carabinieri in Congedo*; con la quale si è collaborato in occasione del progetto P.S. con la partecipazione di una squadra di calcetto della medesima Associazione al torneo organizzato in occasione della chiusura del progetto;

- *Epicentro*; con il quale si è co-progettato il progetto "Moviment-Azioni" e utilizzando gli spazi di Epicentro per l'intervento serale (una volta alla settimana) di borgata Fabbrichetta;

- *L'associazione Lesna 2000*; con la quale si è collaborato in occasione dei coordinamenti di borgata, per l'organizzazione della festa "borgata Lesna a porte aperte" e nell'organizzazione del centro estivo che avrebbe dovuto svolgersi a Lesna nell'estate 2005;

- *L'associazione Gruppo Gioioso e l'associazione Il Pomo e la Punta*; con i quali si è collaborato in occasione dei coordinamenti di borgata e per l'organizzazione della festa "borgata Lesna a porte aperte";

- *Il Doposcuola La Salle*; con cui, costantemente, si svolgono riunioni utili a descrivere e raccogliere informazioni circa la popolazione giovanile, e con cui si sono organizzati prima dell'estate, un torneo di calcetto ed una gita di due giorni che ha coinvolto 35 ragazzi;

- *La scuola media 66 Martiri*; con cui oltre a condividere informazioni e considerazioni in riunioni e coordinamenti di borgata; si è collaborato attuando un intervento settimanale (all'interno del progetto Rela.X) nel cortile della scuola e nella selezione dei luoghi dove attuare "Piazza Ragazzabile";

- *La scuola media Levi*; con la quale si è collaborato all'interno dei coordinamenti di borgata e in una serie di riunioni con le insegnanti della scuola, per confrontarsi su alcuni ragazzi che frequentano il centro e per promuovere nella scuola le nostre attività.
- *I genitori dei ragazzi*; con i quali si mantengono rapporti costanti, anche attraverso l'organizzazione di feste e momenti a loro dedicati ed in particolare qil gruppo di genitori che ha partecipato agli incontri di progettazione del centro estivo che avrebbe dovuto svolgersi a borgata Lesna;
- *Il gruppo di ragazzi maggiorenni di Lesna*; con cui si è organizzato il centro estivo che avrebbe dovuto svolgersi in borgata e con cui si è iniziato un percorso che potrebbe portare alla nascita di un nucleo di volontari che operi nel centro ragazzi.
- *La cooperativa Animazione Valdocco*; con cui si é collaborato in occasione di molte iniziative, feste ed attività di animazione che coinvolgessero i ragazzi dei centri, al di là dell'appartenenza di "borgata" ed in molti dei tavoli di progettazione e verifica dei progetti Grunt/Rela.X.

La descrizione dell'intreccio di queste relazioni e collaborazioni, non significa tuttavia che, come accennato precedentemente, la rete sia data una volta per tutte (mancano ad esempio le parrocchie e le associazioni sportive), ma lascia intravedere come le maggiori energie vadano indirizzate, oggi, non alla sua costruzione, ma al suo mantenimento ed ampliamento, dandosi nuovi obiettivi quali: la realizzazione di una formazione comune (in parte già raggiunto grazie al percorso, non concluso, attuato con il progetto "Ci sei, Ci Fai"); la creazione di un setting di lavoro costante; la valorizzazione delle esperienze di successo (occasioni che potrebbero presentarsi grazie ai già co-progettati: convegno da svolgersi al termine della formazione legata al "Ci Sei Ci fai; festa di tutti gli interventi rivolti ai giovani dei comuni di Collegno e Grugliasco durante il "Viale in bancherella").

Un compito, dunque, di cui gli operatori (grazie al sostegno dell'Amministrazione Comunale) si sono già fatti carico e del quale continueranno a farsi carico, nella convinzione che "la rete" non rappresenti un diritto, ma piuttosto un dono prezioso da conservare e "coltivare" con attenzione.

7) tempi

Per quel che concerne i tempi di lavoro e l'articolazione del progetto si fa riferimento a quanto indicato nel Capitolato speciale d'appalto, in particolare, relativamente all'Art 2 (modalità di effettuazione del servizio), nel paragrafo 2, Personale educativo, terzo capoverso e paragrafo 3, Articolazione del servizio.

8) Risorse umane

Il progetto verrà svolto da almeno due educatori, con esperienza all'interno del progetto Rela.X e/p almeno due anni di esperienza in aree di lavoro simili, assunti al 5° o 6° livello del C.C.N.L. delle cooperative sociali.

Agli educatori si affiancherà la figura del Coordinatore del servizio, anch'esso con esperienza all'interno del progetto Rela.X e con una formazione o esperienza biennale nel campo della progettazione sociale e nelle azioni di sviluppo di comunità, assunto al 6° livello del C.C.N.L. delle cooperative sociali.

Ad esso spetterà, in particolare: gestire ed organizzare il lavoro di equipe rendendolo affine ed adeguato agli obiettivi del progetto di servizio condiviso; selezionare insieme all'equipe le opportunità di formazione ed aggiornamento; curare il rapporto con la committenza, sia per quel che concerne gli aspetti amministrativi che per quelli progettuali; partecipare ai coordinamenti cittadini, di zona e alle riunioni tra enti; curare le relazioni con i responsabili dei diversi servizi, enti, associazioni, scuole coinvolte nella "rete" che supporta il progetto; fornire informazioni alle associazioni sulle risorse e sugli strumenti, ad esempio di carattere legislativo e finanziario, a disposizione; supportare l'Amministrazione nella progettazione di nuovi interventi.

Per l'intera durata della convenzione, la cooperativa si obbliga ad applicare integralmente tutte le norme contenute nel C.C.N.L. delle Cooperative Sociali e negli accordi locali integrativi dello stesso, in vigore per il tempo e nella località in cui si svolgerà il progetto.

La cooperativa infine, insieme al coordinatore del servizio, provvederà ad identificare un formatore, o supervisore, o esperto del settore in grado di supportare l'equipe sia nella progettazione/verifica del servizio, sia nell'affrontare la "fatica quotidiana" che l'agire in contesti ad alto contenuto relazionale, producono. Il costo della supervisione/formazione sarà, in parte, a carico della cooperativa.

La cooperativa, inoltre, si impegna a far partecipare gli operatori ed il coordinatore del servizio a progetti di formazione congiunta con enti, associazioni, cooperative e istituzioni che operano sul territorio, qual'ora se ne presentasse l'opportunità.

9) Verifica

Indichiamo qui alcuni strumenti di verifica proposti per la valutazione del servizio. Ci sembra importante, tuttavia, segnalare come, proprio sugli strumenti di verifica, si sia svolto un lavoro di confronto ed elaborazione con i diversi servizi e progetti, in ambito giovanile, in atto sui territori di Collegno e Grugliasco, coinvolti nella formazione congiunta all'interno del progetto "Ci Sei Ci Fai" (erano presenti: gli educatori ed i responsabili del progetto Giovani del comune di Collegno: gli operatori ed il coordinatore dell'Educativa di Strada di Collegno e Grugliasco; gli operatori degli Informagiovani di Collegno; gli operatori e la coordinatrice della comunità alloggio di via Podgora; gli educatori del Consultorio Giovani e del Sert; gli educatori ed i coordinatori del Progetto Rela.X; le responsabili del Cisap e dell'area Sicurezza Sociale del comune di Grugliasco).

Con la supervisione del Gruppo Abele, in questo percorso, si è strutturata una metodologia ed alcuni strumenti di verifica comuni, proprio questi sono gli strumenti che proporremo di utilizzare nel progetto venturo. Questi sono costituiti da una scheda

di rilevazione quotidiana e da una griglia per la redazione di una verifica quadrimestrale. La prima, inoltre, prevede l'utilizzo di un database (che gli operatori possiedono e sono in grado di utilizzare) di Access, che permetta il caricamento continuo dei dati ed una loro più agevole lettura, agevolando anche il raffronto e l'intreccio con i dati provenienti dagli altri servizi.

Il lavoro di costruzione degli strumenti di verifica non è terminato, sono previste infatti: sia alcuni momenti di verifica comune dell'adeguatezza degli strumenti proposti (nei quali si proporranno eventuali correttivi); sia un momento di presentazione, del percorso e dei suoi risultati, da svolgersi attraverso un convegno pubblico, organizzato dai responsabili e dagli operatori dei servizi/progetti, che dovrebbe tenersi a Grugliasco nel tardo autunno.

Saranno momenti di verifica "continuativa", infine, le riunioni d'equipe, gli incontri con i responsabili dell'amministrazione, le riunioni e gli incontri con i nodi della "rete" ed i coordinamenti di borgata. In queste, infatti, sarà possibile confrontarsi sull'andamento del progetto provvedendo, di volta in volta, a rafforzarne alcuni aspetti o rimodularne altri, in funzione degli obiettivi stabiliti.

9.1) La scheda di rilevazione quotidiana e quella quadrimestrale

La scheda di rilevazione quotidiana è strutturata in modo da rendere un'efficace analisi quantitativa e statistica del lavoro svolto. Indichiamo qui di seguito gli spazi d'analisi prescelti, per ulteriori delucidazioni è possibile richiedere di visionare la scheda (in formato informatico o cartaceo) stessa.

La scheda contiene:

- *Dati Anagrafici e presenze.* Sono interessanti per capire la continuità delle presenze, il consolidamento dei legami, ma anche i "nuovi arrivi", i nuovi contatti.
- *Dati sull'occupazione.* Interessano soltanto 4 categorie: Occupato (O), Dis-occupato (D), Studente (S), Borsa Lavoro (BL).
- *Temi trattati* (famiglia, sessualità, sostanze, scuola/lavoro): un tema si ritiene trattato quando nell'affrontarlo singolarmente o in gruppo con i le ragazzi/e li porta a fare anche un minimo di riflessione su se stessi, suscita dei dubbi, porta i/le ragazzi/e ad esplicitare, almeno, la propria opinione. Spesso in una discussione emergono più temi. Ai fini del nostro lavoro è importante individuare una prevalenza. Quando il tema trattato non compare tra quelli "crocettabili", mettere la crocetta sulla voce altro e definirlo in calce alla scheda.
- *Attività.* Sono state previste tre tipologie di attività: socio – culturali (a loro volta suddivise in attività di informazione, fruizione e produzione); ludico –sportive (suddivise tra attività libera, strutturata e le gite);
- *Accompagnamento al servizio:* quando gli operatori su richiesta dei ragazzi/e o attraverso l'elaborazione di una loro domanda attivano un contatto con un servizio (consultorio, Ser.t., Centro per l'impiego, etc...) e accompagnano direttamente i/le ragazzi/e, oppure creano le condizioni perché

i ragazzi/e vadano al servizio e seguono l'evoluzione del rapporto con lo stesso.

- *Incontri con famiglie*: per alcuni servizi una parte, anche considerevole dell'attività, è nel coinvolgimento delle famiglie di ragazzi/e contattati per costruire insieme un percorso educativo. In questa casella si segnalano gli incontri con le famiglie, anche senza la presenza del ragazzo/a

- *Osservazioni*: tra le osservazioni segnalare quegli elementi particolarmente interessanti che vengono colti nell'attività e che permettono di: aiutare a riprogettare obiettivi e metodologia dell'intervento; di rilevare percorsi, processi che individui e gruppi stanno facendo; l'esito delle attività proposte. Le osservazioni non rappresentano uno spazio in cui registrare ciò che si fa. Diamo per scontato che il lavoro di educatori e animatori con ragazzi e ragazze riguardi sempre la relazione, l'ascolto, il lavoro di rete. Le osservazioni sono quegli elementi qualitativi che ci permettono di cogliere l'inatteso, di produrre valore aggiunto, conoscenza, di dare significato all'esperienza che si sta facendo. Le informazioni relative al lavoro di rete vanno riportate tra le osservazioni. Anche in quest'ultimo caso, quando sono incontri ed attività particolarmente interessanti.

La relazione quadrimestrale è strutturata intorno ad una griglia che permetta di presentare la valutazione degli operatori in merito agli aspetti salienti del proprio lavoro (in forma questa volta narrativa) ed andrà a costruire la parte di analisi dell'intervento eminentemente qualitativa. Le scadenze identificate per la consegna della verifica dovrebbero essere: gennaio – aprile (consegna a metà maggio), maggio – agosto (consegna a metà settembre), settembre – dicembre (consegna a metà gennaio successivo).

Quest'ultima è così costituita

- *Introduzione*. Segnalazione periodo considerato, operatori coinvolti, notizie tecniche sul servizio, presentazione delle pagine successive;

- *I dati*. Raccolta e analisi dei dati rilevati attraverso la scheda;

- *Riepilogo degli avvenimenti*. Riassunto cronologico degli avvenimenti più importanti del periodo;

- *Microprogetti/attività strutturate*. Per ogni progetto o attività strutturata durante il periodo si raccolgono dati e riflessioni: sulla programmazione (obiettivi e risultati attesi, eventuali indicatori di verifica); sulla realizzazione (metodologia e strumenti utilizzati, frequenza media, impatto sul territorio, osservazioni); qualche valutazione (grado di raggiungimento degli obiettivi fissati, elementi che hanno favorito/ostacolato il raggiungimento degli obiettivi, ricadute dell'attività su destinatari e territorio, la riproporremo?)

- *Analisi del lavoro con individui/gruppi*. Come sopra si manterrà una valutazione suddivisa in: programmazione; realizzazione; qualche valutazione;

- *Analisi del lavoro con il contesto/territorio* (famiglie, servizi pubblici, privato sociale, lavoro di rete, etc..). Come sopra si manterrà una valutazione suddivisa in: programmazione; realizzazione; qualche valutazione;

- *I ipotesi conclusive e obiettivi per il prossimo quadrimestre*. Sintesi delle valutazioni via via raccolte sul lavoro svolto ed individuazione degli obiettivi di lavoro per il quadrimestre successivo.

10) qualità del servizio

Come prioritario indicatore della qualità del servizio indichiamo l'esperienza maturata in questi anni nella gestione del progetto Grunt e poi del progetto Rela.X. Gli educatori sono infatti portatori di un patrimonio di esperienze, competenze e relazioni, con i principali attori del territorio e con i ragazzi che lo vivono quotidianamente, che possono garantire la stessa qualità del servizio, che non costringono a ricostruire da capo, non tanto le tecniche del lavoro, ma le emozioni che vi sono sottese. (la fiducia, l'affetto, il riconoscersi ruoli e competenze...). Una continuità, insomma, che diviene un indicatore di qualità primario e non eludibile e che la cooperativa San Donato si impegna a mantenere garantendo la continuità degli educatori come fatto in questi anni. La qualità del servizio, inoltre, sarà garantita da:

- la presenza di personale qualificato ed adeguato a quanto indicato nel progetto;
- la stesura di una documentazione atta a ricostruire finalità ed andamento del progetto;
- l'usufruire di momenti di formazione e aggiornamento;
- la realizzazione di incontri costanti con tutti i soggetti coinvolti nel progetto (con tempi ed orari da definire con i singoli soggetti);
- la realizzazione delle riunioni d'equipe del gruppo educatori;
- l'aggiornamento costante dell'andamento del progetto all'amministrazione da parte del coordinatore.

10.1) customer satisfaction

E' possibile, infine, immaginare di costruire, insieme all'amministrazione e alla rete dei servizi, alcuni strumenti (schede, interviste, focus group...) per rilevare il livello di gradimento del progetto da parte dei ragazzi, delle famiglie, delle scuole ed egli altri enti coinvolti. Questi strumenti, tuttavia, pur nella brevità e facilità d'uso che dovrà, il più possibile, connotarli, dovranno porsi come strumenti utile non solo a rilevare i giudizi legati al gradimento ma, il più possibile, dovranno essere/divenire in grado di rilevare proposte e suggerimenti per la programmazione e la funzionalità del progetto.

37

[1] M. Revelli, *"Oltre il Novecento"*, Einaudi, Torino, 2001.

[2] Edgar Morin, *"Le vie della complessità"*, in AA.VV, *"La sfida della complessità"*, op. cit., p. 57.

[3] F. Floris, *"Per un possibile protagonismo dei giovani in periferia"*, in *"Giovani e periferie. Un protagonismo possibile"*, Quaderni di Animazione Sociale, EGA, Torino 1999.

- [4] Piero Bertolini e Letizia Baronia, *“Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento”*, edizioni La Nuova Italia, Firenze, 1993, pp. 59 e 60.
- [5] Per quel che riguarda la storia dei Cag si veda: L. Religiosi, M. Volpi, *“Identità del centro di aggregazione giovanile e ruolo di collegamento con il territorio”*, supplemento del n° 11 di Animazione Sociale, EGA, Torino, 2003.
- [6] Per quanto qui scritto si veda la verifica del progetto Rela.X “Gennaio-Aprile 2005”
- [7] Per quanto qui scritto si veda la verifica del progetto Rela.X “Gennaio-Aprile 2005”.
- [8] D. Demetrio, voce *“cambiamento”*, in *“Dizionario di Psicologia dello sviluppo”*, diretto da S Bonino, Einaudi, Torino, 1994.
- [9] C. M. Muttini, *“Disagio adolescenziale e scuola”*, UTET, Torino. 1997.
- [10] F. Doltò, *“i problemi degli adolescenti”*, TEA Pratica, Milano, 1998.
- [11] Mario Pollo, *“Il disagio giovanile nella società complessa”*, tratto da *“Animazione Sociale”*, n° 4, 1993.
- [12] F. O. Manoukian. *“dare un posto o fare posto ai giovani”*, in *“Giovani e periferie. Un protagonismo possibile”*, Quaderni di Animazione Sociale, EGA, Torino 1999.
- [13] Per queste affermazioni si veda il documento *“Riflessioni sui centri giovani”*, prodotto dal tavolo di lavoro “adolescenti e pre-adolescenti”, all’interno del Piano di Zona dei comuni di Collegno e Grugliasco in data 06/04/2004.
- [14] J. Blowby, *“Una base sicura”*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1989
- [15] Franco Floris – Mario Pollo, *“L’animazione tra accoglienza e relazione comunicativa”*, tratto da *“Animazione Sociale”*, n° 6, 1992.
- [16] D. W. Winnicott, *“La famiglia e lo sviluppo dell’individuo”*, Armando, Roma, 1968
- [17] *“Il soggetto trascurato”*, Intervista a Piero Amerio a cura di Giorgio Buso, tratto da *“Animazione Sociale”*, n° 11, 2004.
- [18] Franco Floris *“Il terreno dell’animazione: la vita quotidiana”*, tratto da *“Animazione Sociale”*, n° 5, 1992.
- [19] Franco Floris – Mario Pollo, *“L’animazione tra accoglienza e relazione comunicativa”*, tratto da *“Animazione Sociale”*, n° 6, 1992.
- [20] Franco Floris – Mario Pollo, *“L’animazione tra accoglienza e relazione comunicativa”*, tratto da *“Animazione Sociale”*, n° 6, 1992.
- [21] Gianni Garena, *“Gli adoratori del dio chronos. Tracce per un dibattito sul tempo-lavoro degli operatori sociali”*, tratto da *“Animazione Sociale”*, n° 10, 1994.
- [22] *“Il soggetto trascurato”*, Intervista a Piero Amerio a cura di Giorgio Buso, tratto da *“Animazione Sociale”*, n° 11, 2004.
- [23] A. Schultz, *“la fenomenologia del mondo sociale”*, Mulino, Bologna, 1974.
- [24] Piero Zagho, *“L’educatore professionale. Dalla programmazione al progetto”*, Armando Editore, Roma, 1995.
- [25] Franco Floris – Mario Pollo, *“L’animazione tra accoglienza e relazione comunicativa”*, tratto da *“Animazione Sociale”*, n° 6, 1992.
- [26] Franco Floris – Mario Pollo, *“L’animazione tra accoglienza e relazione comunicativa”*, tratto da *“Animazione Sociale”*, n° 6, 1992.
- [27] F. Doltò, *“i problemi degli adolescenti”*, TEA Pratica, Milano, 1998.
- [28] O. Azzolini, *“Francois Doltò. La psicanalista dell’educazione”*, Edizioni Erikson, Trento, 2001.
- [29] P. Malvas, *“Etica e interpretazione pedagogica”*, Brescia, la scuola, 1991.
- [30] Ibidem, p. 73.
- [31] Paola Molinatto, *“Vite parallele. Giovani tra notti opache e notti da accendere”*, intervista ad Alberto Melucci, in *“Giovani e periferie. Un protagonismo possibile”*, Quaderni di Animazione Sociale, EGA, Torino 1999.

- [32] Per questa metodologia si veda, in particolare, Franco Floris, *“Il processo di apprendimento esperienziale”*, tratto da *“Animazione Sociale”*, n° 6 1992.
- [33] Mario Pollo, *“Il gruppo di animazione”*, tratto da *“Animazione Sociale”*, n° 3, 1993.
- [34] Franco Floris – Mario Pollo, *“L’animazione tra accoglienza e relazione comunicativa”*, tratto da *“Animazione Sociale”*, n° 6, 1992.
- [35] F. Floris, *“Per un possibile protagonismo dei giovani in periferia”*, in *“Giovani e periferie. Un protagonismo possibile”*, Quaderni di Animazione Sociale, EGA, Torino 1999.
- [36] O. Azzolini, *“Francois Doltò. La psicanalista dell’educazione”*, Edizioni Erikson, Trento, 2001.
- [37] E. Morin, *“le vie della complessità”*, in AA. VV. *“La sfida della complessità”*, Feltrinelli, ilano, 1986.
- [38] Da I. Prigogine, *“La complessità. Esplorazioni nei nuovi campi della scienza (1987)”*, Einaudi, Torino, 1991, cap. VI, p. 274.
- [39] L. Trisciuzzi, C. Fratini, M.A. Galanti, *“Manuale di pedagogia speciale”*, Laterza & Figli, Bari, 1999.
- [40] V. Lowenfeld, W. L. Brittain, *“Creatività e sviluppo mentale”*, Giunti e Barbera, Firenze, 1967.
- [41] O. Azzolini, *“Francois Doltò. La psicanalista dell’educazione”*, Edizioni Erikson, Trento, 2001.
- [42] O. Azzolini, *“Francois Doltò. La psicanalista dell’educazione”*, Edizioni Erikson, Trento, 2001.
- [43] F. Doltò, *“i problemi degli adolescenti”*, TEA Pratica, Milano, 1998.
- [44] L. Bianco, *“giovani protagonisti del dibattito culturale?”*, in *“Giovani e periferie. Un protagonismo possibile”*, Quaderni di Animazione Sociale, EGA, Torino 1999.